

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

**Školní psycholog v inkluzivním prostředí
základní školy**

Disertační práce

Brno 2018

Školitel:

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Vypracovala:

Mgr. et Mgr. Jana Magerová

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.

V Brně, 28. 9. 2018

Jana Magerová

Poděkování

Děkuji mé školitelce paní prof. PhDr. Marii Vítkové, CSc., za cenné náměty a připomínky a za všechnen čas, který mně v průběhu doktorského studia věnovala. Velký dík patří také studentům, kteří byli ochotní zúčastnit se našeho výzkumu. Za pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat děkuji Mgr. Heleně Klimusové, Ph.D. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým nejbližším za trpělivost a podporu, kterou mi během psaní poskytovali.

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická východiska.....	9
1.1 Inkluze v současném školství u nás a v zahraničí	9
1.1.1 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.....	9
1.1.2 Inkluze a inkluzivní pedagogika.....	12
1.1.3 Srovnání přístupů k inkluzi v českém školství se současnými trendy v zahraničí	13
1.2 Profily pro vývoj školy a vyučování v Německu, Rakousku a Švýcarsku	14
1.2.1 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy v Německu.....	14
1.2.2 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy v Rakousku.....	18
1.2.3 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy ve Švýcarsku.....	26
1.3 Trendy inkluze ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice	32
1.3.1 Inkluzivní vzdělávání v předpisech MŠMT ČR.....	33
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování.....	35
1.3.3 Zkoumání inkluze ve škole z pohledu různých oborů – perspektivy spolupráce	43
1.4 Psychologické a psychohygienické otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání	48
1.4.1 Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví.....	49
1.4.2 Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole.....	57
1.4.3 Psychické zdraví a zátěž – nutnost preventivních opatření ve škole.....	59
2 Pozice školního psychologa v inkluzivní škole.....	64
2.1 Inkluzivní škola v České republice	64
2.1.1 Základní vzdělávání	64
2.1.2 Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	67
2.1.3 Motivace učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	71

2.2	Vztah mezi diagnózou a funkční schopností ve Švýcarsku.....	86
2.2.1	Funkční schopnost jako kritérium pro stanovení postižení.....	87
2.2.2	Model stupňů podpory v kantonu Curych.....	89
2.2.3	Posuzování indikačních oblastí školním psychologem.....	94
2.3	Školní psychologie – historie a současnost u nás a v zahraničí	97
2.3.1	Historie a tradice školní psychologie	97
2.3.2	Uznání školní psychologie jako svébytný obor organizací UNESCO	100
2.3.3	Školní psychologie v Čechách a na Slovensku	102
2.4	Úkoly školního psychologa v inkluzivní škole	104
2.4.1	Pedagogicko-psychologické poradenské služby se zaměřením na inkluzi	105
2.4.2	Pracovní náplň školního psychologa.....	107
2.4.3	Role školního psychologa na úrovni školy.....	113
3	Funkční charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole	118
3.1	Psychologie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.....	118
3.1.1	Druhy znevýhodnění	118
3.1.2	Postoj učitele k žákovi se znevýhodněním.....	119
3.1.3	Vztah spolužáků k žákovi se znevýhodněním.....	121
3.2	Žák s psychosociálním znevýhodněním.....	123
3.2.1	Problémy vyplývající z dysfunkční rodiny	123
3.2.2	Řešení problémů žáků z dysfunkční rodiny	124
3.3	Žák se sociokulturním znevýhodněním.....	126
3.3.1	Problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti	127
3.3.2	Rodina a škola žáka se sociokulturním znevýhodněním.....	132
3.3.3	Možnosti podpory žáků se sociokulturním znevýhodněním.....	137
3.4	Zdravotní znevýhodnění.....	138
3.4.1	Žák se zdravotním znevýhodněním a jeho rodiče	139
3.4.2	Postoj učitele k žákům se zdravotním znevýhodněním.....	140
3.4.3	Řešení problémů žáků se zdravotním znevýhodněním	141
4	Výzkumný projekt.....	146
4.1	Výzkumné cíle.....	146

4.2	Výzkumná metoda.....	149
4.3	Charakteristika zkoumaného souboru	149
4.4	Postup výzkumu	150
4.5	Metodologie výzkumu.....	150
5	Interpretace a závěry výzkumného šetření	152
5.1	Interpretace získaných výsledků na základě analýzy jednotlivých položek dotazníku určeného pro studenty	152
5.2	Shrnutí dílčích interpretací jednotlivých položek dotazníku pro studenty prezenčního a kombinovaného studia.....	197
5.3	Faktorová analýza a typologie.....	198
6	Doporučení pro teorii a speciálněpedagogickou praxi.....	206
	Diskuse a závěry.....	207
	Shrnutí	217
	Summary	219
	Literatura	221
	Seznam obrázků, tabulek a grafů	272
	Přílohy	278

Úvod

Problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na druhé straně je dosti velká skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k celé problematice.

Jedním z úkolů je zlepšit personální podmínky na školách – podpořit možnosti získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga, posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě a podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků škol a pracovníků školských poradenských zařízení v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe. Jedním z dalších úkolů je podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků, školních psychologů a školních speciálních pedagogů v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Důvodem, proč se zabýváme problematikou školních psychologů v současném českém školství, které prochází mnoha diskusemi a změnami, spočívá nejen v tom, že svým působením na pedagogické fakultě jsme konfrontováni s těmito otázkami, ale také zkušenosti naší předchozí praxe na Fakultě sociálních studií MU a na Klinice dětské neurologie Fakultní nemocnice v Brně. Podněty k úvahám o místě školního psychologa v systému inkluzivního školství vychází také z naší účasti na projektu Škola pro všechny: *Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210)*.

Předmětem a výzkumným cílem disertační práce je zjistit, jakou představu a požadavky na psychologickou profesi mají studenti oboru speciální pedagogika, zda je tato profese ve škole nutná. Co od ní očekávají při vykonávání své budoucí profese a jak vidí spolupráci školního psychologa v rámci jiných profesí ve své škole.

Disertační práce je členěna na část teoretickou a část výzkumnou a obsahuje celkem šest kapitol s vnitřním členěním na subkapitoly. V první kapitole je charakterizována inkluze, inkluzivní pedagogika a inkluzivní vyučování v současném školství u nás a v zahraničí se zřetelem na legislativní předpisy a zkoumání inkluze z různých perspektiv, jako je perspektiva vzdělávací politiky, perspektiva organizační a

řídící, pedagogicko-didaktická, speciálněpedagogická, medicínská, psychologická a sociologická. Součástí kapitoly jsou řešeny psychologické a psychohygienické otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.

Ve druhé kapitole jsou rozebírány pozice školního psychologa v inkluzivní škole. Charakterizováno je základní vzdělávání se zaměřením na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na význam motivace učení pro tento okruh žáků. Obsahem kapitoly je rozsáhlejší pojednání o školní psychologii, jejím uznání za svébytný obor organizací UNESCO. Závěrečná subkapitola je věnována otázkám pedagogicko-psychologických poradenských služeb a postavení a úkolům školního psychologa na škole.

Ve třetí kapitole je uvedena funkční charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Charakterizovány jsou druhy znevýhodnění a postoje učitele a spolužáků k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky s psychosociálním, sociokulturním a zdravotním znevýhodněním.

V kapitolách 4 – 6 je uveden výzkum a projekt disertační práce s uvedením cíle a metodologie disertační práce, charakteristiky výzkumného souboru a analýzy a interpretace včetně závěrů a návrhu na doporučení z výzkumného šetření a diskuse.

Disertační práce je zpracovaná monografickou procedurou s využitím analýzy odborné literatury české a zahraniční, včetně školských dokumentů ve vybraných zemích. Výzkumný projekt je zpracován metodou kvantitativního výzkumu s použitím techniky dotazník.

1 Teoretická východiska

1.1 Inkluze v současném školství u nás a v zahraničí

Inkluze a inkluzivní vzdělávání je téma, které je řešeno a velmi intenzivně diskutováno v současné době nejen v rámci resortu školství, ale je mu věnována pozornost i na celospolečenské úrovni.

Velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání stojí na straně jedné a druhou část tvoří dosti velká skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k této problematice.

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda ČR na svém zasedání v r. 1999 a na jejím základě vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha* (2001). Česká *Bílá kniha* byla pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bartoňová, Vítková in Lechta, 2016).

1.1.1 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Téma inkluze pojednává o tématu, které je známé, a nabývá na významu článkem 26 UN konvence, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006, která navazuje na sedm již existujících OSN o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením, nezakládá však žádná nová práva, ale vyžaduje jejich důsledné plnění. Za důležité pokládá Úmluva zajištění přístupu osob k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, k rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich důležitosti (Vítková in Bartoňová, Vítková, et al. 2013, s. 34). Realizace ale také její prosazení je v různých zemích rozdílná.

Antidiskriminační zákon

V ČR byl v září 2009 ratifikován zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů –

antidiskriminační zákon. K významnému kroku směrem k podpoření inkluze v ČR patří ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon), schválený Valným shromážděním OSN v prosinci 2006.

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 a 2019-2020

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, který se promítá do současné školské legislativy, vychází z priorit stanovených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020* podrobněji definovaných opatření v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* na období 2015-2020.

V současné době je zpracován Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (APIV), který obsahuje tři strategické cesty: 1. *Informace a komunikace*, 2. *Škola, pedagog a každý žák*, 3. *Mezioborová spolupráce*.

V APIV pro období 2019-2020 se mj. uvádí, že pro rozvoj potenciálu každého žáka je třeba nejen podpora žáků v jejich individuální vzdělávací cestě, ale i podpora jejich otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby pedagogičtí pracovníci byli dobrými průvodci žáků v rozvoji jejich potenciálu, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Specifické cíle vedou k podpoře pedagogických pracovníků pro rozvoj kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Získávat pedagogy pro inkluzi je velmi významné. Je třeba více komunikovat, s pedagogickými pracovníky, ptát se, co si myslí, co potřebují, znát, jaké podmínky pro vzdělávání je nejlépe nastavit. Současně je zřejmé z dosavadních výzkumů a praxe, že postoje pedagogů k inkluzi nesouvisí jen s mediálním obrazem a negativní kampaní, ale i s jejich celkovým přetížením, absencí metodické podpory a pociťované neznalosti problematiky.

Jedním z úkolů je také zlepšit personální podmínky na školách – podpořit možnosti získávání školních **speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga**, posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě a podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků škol a pracovníků **školských poradenských zařízení (ŠPZ)** v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe.

Jedním z dalších úkolů je podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků, školních psychologů a školních speciálních pedagogů v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti **diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení** a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Je třeba posilovat kompetence pracovníků **školního poradenského pracoviště** (školní psycholog, školní speciální pedagog) v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření a v oblasti metodické podpory učitelů. Je třeba posilovat kompetence školního poradenského pracoviště (ŠPP) zaměřeného na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, posilování jejich kompetencí v oblasti volby a realizace intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) a metodické podpory učitelů v této oblasti, posilování kompetencí pracovníků ŠPP zaměřené na prevenci rizikového chování a metodickou podporu učitelů, realizovat aktivity profesního rozvoje založené na supervizních a intervizních setkáních pracovníků ŠPP (zejména školních psychologů, školních speciálních pedagogů).

Důležitým úkolem je zabezpečit **kvalitu poradenských služeb** poskytovaných školám. Školy využívají komplexní systém poradenských služeb, a to v rámci školy i školských poradenských zařízení. Pro efektivní využití poradenských služeb ve škole je vhodné nastavit spolupráci jednotlivých pracovníků **školního poradenského pracoviště**. Cílovou skupinou jsou pracovníci ŠPP, tj. **pedagogičtí pracovníci a školní psychologové**. Fungování školských poradenských zařízení aktuálně rámují doporučení, zatím není přijata žádná závazná norma a standard kvality. NÚV v současné době aktivně pracuje v rámci projektu KIPR (Kvalita-inkluze-poradenství-rozvoj) na zpracování standardu školských poradenských zařízení, jehož výstupem bude zavedení a ověření jednotných pravidel poradenských služeb (personálního, diagnostického a procesuálního charakteru). Výstupem má být vytvoření obecného, personálního, materiálního, diagnostického, intervenčního a procedurálního standardu sítě školních poradenských zařízení.

Vedle role školských poradenských zařízení je třeba vytvořit společnou metodickou instrukci pro spolupráci škol a OSPOD (orgány sociálně-právní ochrany

děti) – role, odpovědnost, procesy, průsečíky spolupráce. S tímto souvisí i očekávaná nutnost úpravy standardů kvality pro OSPOD a přesnější definice potřeb škol a školských zařízení.

Nově formulovaným úkolem je vznik a podpora činnosti meziresortního výboru pro společné vzdělávání. Jelikož implementace společného vzdělávání, co by standard kvalitního vzdělávání pro každého žáka při zapojení všech relevantních aktérů, přesahuje dosah samotného MŠMT, je třeba ustanovit mezioborový výkonný výbor pro řízení a strategii společného vzdělávání. Nově vzniklý poradní orgán vlády by sdružoval zástupce kompetentních resortů (MŠMT, MPSV, MZd), pedagogických fakult, profesních pedagogických asociací a dalších expertů z řad odborné veřejnosti. Optimálním výstupem implementace efektivní meziresortní a mezioborové spolupráce v oblasti společného vzdělávání by mělo být integrální zapojení škol do sítě služeb na lokální úrovni, tedy dostupných spolupracujících odborných služeb speciálně-pedagogického, zdravotnického a psychosociálního charakteru.

1.1.2 Inkluze a inkluzivní pedagogika

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

Prohlášení ze Salamanky definuje inkluzivní školu jako školu, která musí zajistit různorodé potřeby svých studentů, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využíváním zdrojů a za spoluúčasti komunity zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny. Kontinuitě speciálních potřeb, s kterými se lze setkat na každé škole, by měla odpovídat kontinuita podpory a služeb (UNESCO 1994, Kratochvílová, 2013).

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

1.1.3 Srovnání přístupů k inkluzi v českém školství se současnými trendy v zahraničí

V evropských zemích se v současné době nachází koncept inkluze na různém stupni vývoje. Ve vztahu k podpůrné nabídce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozeznávat řadu různých cest vývoje v Evropě. K zemím, které patří mezi přední země na cestě k inkluzi, se řadí Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie. Tyto země sledují cíl, aby se všichni žáci vyučovali v jedné škole. Tento cíl se má realizovat pomocí široké nabídky speciálněpedagogické podpory a podpůrných služeb pro běžnou základní školu.

Ve Švédsku se požadavek na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje tím, že se na škole zaměstnávají kromě učitelů také speciální pedagogové a asistenti pedagoga (jednotný školský systém, *one-track-approach*). Ve školském zákoně a v učebním plánu je stanovena zvláštní odpovědnost školy za to, aby zajistila žákům přiměřenou pomoc a podporu. To platí pro zcela rozdílné podpůrné formy, které obsahují mimo jiné i různé technické pomůcky (Josefsson, 2002).

Velkou Británii lze považovat za zástupce kombinovaného systému (*multi-track-approach*). Uvnitř dvou systémů školy hlavního vzdělávacího proudu a speciální školy se dále nabízí široký výběr různých služeb. Potřeby každého jednotlivého žáka jsou prvořadé, a proto ve školách jsou ještě k dispozici speciální podpůrné nabídky. Jeden z faktorů, který lze využít pro účely sledování inkluze ve škole, je *Index inkluze* (Both, Ainscow, 2011).

Co se týče vzdělávací politiky, patří Německo, podobně jako Česká republika, k zemím s přístupem *two-track-approach*, přičemž aktuální vzdělávací politika směřuje k přístupu - *multi-track-approach* - jako výše uvedená Velká Británie. V současné době probíhá v obou zemích řada změn ve prospěch inkluzivního vzdělávání, i když zde ještě existují dva oddělené školské systémy (Jennessen a kol., 2010). Pro speciálněpedagogickou práci v Německu to konkrétně znamená, že uskutečňují didaktické vzdělávací nabídky v cíleně diferencovaném vyučování ve směru aktivity a spoluúčasti. Individuální vzdělávací nabídky jsou v podstatě zaměřeny na individuální normu. Sociální norma se nachází v pozadí, jako základní hodnota. Vedle dosažení ukončení vzdělání jde také o odstranění bariér k zajištění plynulého přechodu do pracovního procesu na trh práce.

1.2 Profily pro vývoj školy a vyučování v Německu, Rakousku a Švýcarsku

Aktuálně se nacházejí mnohé školy v Německu, Rakousku a ve Švýcarsku před velkou výzvou vývoje inkluzivních škol, disponují svými vlastními a specifickými, ale také společnými základy, zkušenostmi a praxí. Společný je pro ně rámec UN-konvence o právech lidí s postižením, která byla ratifikována uvedenými zeměmi, které uzavřely závazek k dalšímu vývoji školských systémů ve smyslu rozsáhlé participace všech žáků na všech školních formách a na všech stupních (Aichele, 2015, Wrase, 2015). Ve všech třech zemích existují více než 30 let zkušenosti společného vyučování a dobré příklady praxe.

Zatímco v minulých letech se týkalo menšího množství škol a učitelů, kteří se rozhodli nastoupit inkluzivní cestu a dále vyvíjeli školu pro všechny, nyní se tento úkol týká všech škol (Fend, 2006). Tím dostává praxe i věda nové úkoly. Pedagogický výzkum je v současné době více podporován. Jsou generovány poznatky o úspěšné inkluzi a vyvíjejí se otázky pro dialog se školní praxí. Zohlednění vybraných perspektiv z uvedených zemí, Německa, Rakouska a Švýcarska otvírají šance pro další rozšíření horizontů, typických pro vlastní zemi s dostatečným srovnáním školských systémů a tradicí.

1.2.1 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy v Německu

V Německu se uvádí dva aspekty vývoje inkluzivních škol, Za prvé se jedná o to, že diskuse o inkluzivních školách má svoji historii, která má své kořeny v integrativní pedagogice, za druhé, že inkluze ve školní vzdělávací oblasti nepředstavuje v současné době jasně definovaný koncept. Nakonec budou představeny základní aspekty vývoje inkluzivních škol a aktuální vývoj ve spolkových zemích a diskutovány specifické trendy. Cílem je podat obraz o vývoji inkluzivních škol v Německu se zřetelem na dynamické, částečně protichůdné, a tím různé výhody dané specifiky zemí.

Inkluze ve vzdělávací oblasti jako nejednotný koncept

Pokud mluvíme v současné době o inkluzi, jedná se částečně o **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, částečně o všechny žáky. Inkluze je také rozebírána na úrovni lidských práv a na úrovni realizace v rámci specifik jednotlivých

zemí a konkrétní implementace do jednotlivých škol (Werning, 2014). Artiles a Dyson hovoří při inkluzi o „slippery concept“ (klouzavém konceptu) (Artiles, Dyson, 2009, s. 43), který může znamenat v různých konceptech ve vzdělávací oblasti různý přístup. Zjednodušeně řečeno lze rozlišovat mezi užším a širším pojetím pojmu inkluze. První pojetí je zaměřeno na společné vzdělávání žáků s postižením a intaktních spolužáků (postižení, speciálněpedagogické potřeby) a může být popsána jako speciálněpedagogicky orientovaný směr inkluze. Druhé pojetí je zaměřené na vývoj vzdělávacích institucí. Inkluze zde popisuje princip minimalizace diskriminace ve vyřazování ze všeobecných vzdělávacích zařízení s cílem maximalizace sociální účasti a optimální vývoj lidských možností, rozvoj úcty (důstojnosti) a sebeuznání všech lidí a jejich schopnosti k účinné společenské účasti v rámci všeobecného školského systému – nehledě k jejich osobním podpůrným potřebám (Werning, Baumert, 2013).

Také v aktuální diskusi Kultusministeriumkonferenz (KMK, 2011, s. 7, 16) se ukazují nejasnosti týkající se dosahu pojmu inkluze. V roce 2011 stanovené závěry k inkluzivnímu vzdělávání se chápe inkluze jako „*rozsáhlý koncept společného života lidí*“. V dalším textu se však především píše o společném vzdělávání žáků s a bez postižení: „*Základy inkluzivního vzdělávání spočívají ve společném učení a výchově žáků s a bez postižení.*“ Inkluzivní škola je popisována jako „*cilová představa*“, která se realizuje v dlouhodobém procesu.

Vývoj inkluzivní školy

Vývoj inkluzivní školy obsahuje různé dimenze. Přitom lze analyticky rozlišovat mezi přístupem ke (školnímu) vzdělávání, akceptaci všech žáků v inkluzivní škole, maximalizací sociálních účastníků v kurikulárních a mimokurikulárních aktivitách a zlepšením vývoje osobního, v učení a ve výkonech všech žáků (Artiles, Kozleski, Dorn, Christensen, 2006). Dyson, Howes, Roberts (2002, 2004) uvedli ve svém systematickém přehledu výzkumů tyto znaky: inkluzivní školy se vyznačují **školní kulturou** (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2016), která se vyznačuje uznáním a ohodnocením rozdílností, připravenosti vzdělávacích nabídek pro všechny žáky na jejich současné vývojové úrovni, výraznou kooperací mezi učiteli a podporou spolupráce mezi žáky a konstruktivním zapojením rodičů. Inkluzivní školy mají kompetentní a silné vedení školy, které se vyzná v inkluzivních principech, sází na participaci a odpovědnost v zacházení s učitelským sborem a přebírá funkci ve vývoji

procesu. Inkluzivní školy směřují k flexibilnějším a méně segregativním vyučovacím formám a k více pedagogické flexibilitě, což se týká individuálních učebních plánů, individualizace a diferenciací ve vyučování a využitím sociálních forem. Bylo také patrné, že vzdělávací politika a školská správa podporující inkluzi zřetelně ulehčuje vývoj inkluzivních škol.

Arndt a Werning (2016) zpracovali studii, týkající se kvalitativních kritérií a procesů vývoje školy na deseti školách, které získaly cenu Jakob-Muth za inkluzivní školu. Základem pro studii byla realizace 42 skupinových rozhovorů, celkem se 193 učiteli, členy vedení školy, rodiči a žáky. Na základě kvalitativní analýzy dat byla zpracována hlavní charakteristika, která byla považována za stěžejní pro úspěch inkluzivního vzdělávání na školách: vytváření vyučování a života školy směřuje k individuální podpoře všech žáků. Přitom je významná myšlenka individuálního výkonu a vysoká pozornost věnovaná sociální vazbě žáků. Inkluze se dotýká celé školy a představuje úkol napříč celé školy. Ukazuje se souhra bezpečných struktur a stálé reflexe. Struktury obsahují interní jednání ve škole, které umožňují závaznost. Současně je důležité, abychom svoji praxi stále kriticky sledovali a přizpůsobovali ji novým podmínkám. Oboje se zakládá na úzké spolupráci vedení školy a učitelského sboru. Fungující inkluzivní školy jsou učícími organizacemi. Ve spojení s participací na rozhodujících procesech se školy vyznačují intenzivní spoluprací v multiprofesionálním týmu, rovněž s rodinou a žáky. Školy vykazují velkou otevřenost vůči externím odborným pracovníkům a vytváření sítě na všech přechodech mezi stupni a typy škol. Inkluzivní postoje, kompetence a angažovanost jednotlivých profesionálů, jsou základnou pro úspěšné inkluzivní vzdělávání.

Různý vývoj inkluze a inkluzivního vzdělávání ve spolkových zemích Německa

Ukazuje se, že v prosazení inkluzivního vzdělávání panuje ve spolkových zemích Německa velká heterogenita. Celkově je vývoj inkluzivního vzdělávání v současné době velmi dynamický, částečně protikladný a vede ve spolkových zemích Německa k většímu počtu projektů a nových podmínek daných zákonem a vyhláškami.

Spolkové země bývalého východního Německa, s výjimkou Durynska, mají vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podíl žáků, kteří se dále vzdělávají ve speciálních školách, spočívá zejména v Meklenbursku-Pomořansku, Sasku-Anhaltsku a v Sasku zřetelně nad spolkovým průměrem, což lze vysvětlit různým

historickým vývojem. Rozdílné kvóty podpory ve spolkových zemích ukazují na nejednotný koncept speciálněpedagogických potřeb. Právě diagnóza poruch učení zřetelně rozdílná. Zatímco ve školním roce 2009/2010 v Dolním Sasku 2,4 %, v Norheim-Vestfálsku 2,5 % a v Baden-Württembegu 2,9 % žáků byla přidělena speciálněpedagogická podpora, bylo to Meklenbursku - Pomořansku 5,4 % a v Sasku - Anhaltsku 5 % a v Sasku 4 % (Dietze, 2011, s. 6). Z uvedeného se lze domnívat, že kritéria ve školách, stejně jako diagnostické standardy jsou různě stanovená.

Různé perspektivy týkající se budoucí role speciálních škol

Spolkové země se různě vyjadřují k otázce týkající se budoucí role speciálních škol. Ve všech spolkových zemích existuje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vedle možnosti vzdělávat se v inkluzivních školách, ještě možnost navštěvovat speciální školy. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo volby mezi speciální školou nebo školou běžného typu. Rozdíly se ukazují naproti tomu v budoucím vyrovnání, stejně jako v právních základech v prosazování inkluzivního vzdělávání.

Jednotlivé spolkové země dávají přednost společné podpoře všech žáků v běžné škole. K tomu patří např. Brémy a Šlesvik-Holštýnsko. Brémský školský zákon již nepočítá se speciálními školami a zavádí centra podpůrné pedagogiky v běžné škole. Než to bude plošně zavedné, mohou si rodiče vybrat, zda žák bude vyučován v běžné škole se speciálněpedagogickou podporou nebo se bude vyučovat v podpůrném centru. Zde se jasně ukazuje odklon od podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních školách a prioritu má vyučování v běžné škole.

V mnoha jiných spolkových zemích jsou speciální školy dále popisovány jako potřebná školská forma a její existence je z části důrazně garantovaná. Tak jsou např. v Bavorsku speciální školy popisovány jako nezbytný doplněk a alternativní učební místo v rámci nabídky běžných škol. Také Sasko počítá vedle společného vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami intaktních spolužáků se speciálněpedagogickou podporou ve speciálních školách nebo v podpůrných centrech. Meklenbursko-Pomořansko drží v běžných školách speciální třídy. K tomu patří diagnostické podpůrné třídy, logopedické třídy, třídy pro žáky s výchovnými obtížemi a pro žáky se specifickými poruchami učení. V Dolním Sasku v rámci zavedení inkluzivní školy ve školním roce 2013/2014 se nepočítá s vyučováním ve speciální

škole pro žáky se specifickými poruchami učení. Ostatní druhy postižení jsou dále zohledňovány ve speciálních školách. Zejména se to týká logopedických škol (Nolte, 2015).

Vliv na přípravu učitelů

Prosazení inkluzivního vzdělávání má podstatný vliv na přípravu učitelů. Také zde najdeme ve spolkových zemích různé koncepty učitelského vzdělávání. Při tom je třeba vzít v úvahu, že dosavadní vzdělávací cykly jsou většinou, co se týče struktury, selektivně orientované. Různé studijní cykly se liší, jak vzhledem k jejich délce (7-10 semestrů), tak k jejich obsahu.

Učitelství speciální pedagogiky většinou není koncipováno po stupních a obsahuje převážně 1. a 2. stupeň naší základní školy (Primar- und Sekundarstufe 1). Výjimku tvoří univerzita v Kolíně, kde ve studijních cyklech pro gymnázium může být začleněn vyučovací předmět speciálně pedagogického zaměření (zrak, sluch, tělesný a motorický vývoj).

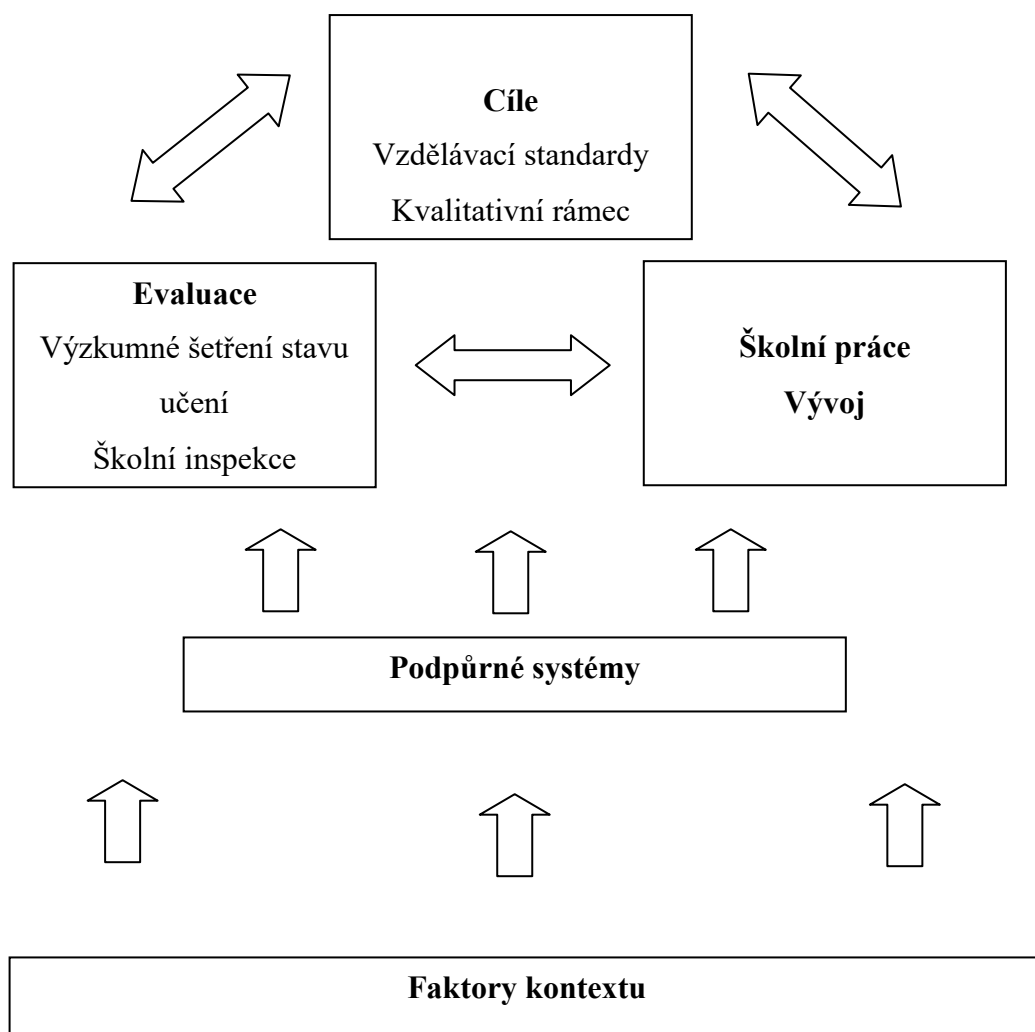
Výhled

UN konvence, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006, se stala také v Německu základem pro prosazení inkluzivního vzdělávání. Ve všech spolkových zemích se v současné době objevují aktivity směřující k rozšíření společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktní populací. Socioekonomické znevýhodnění žáků s a bez migračního pozadí představují kromě toho další významné faktory v oblasti inkluzivního vzdělávání. Inkluze se týká celého školského systému, a je třeba se zaměřovat i na analýzu procesů znevýhodnění ve vzdělávání jako celku, než jenom na redukci, kam jsou umisťováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. Werning, Avci-Werning, 2015).

1.2.2 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy v Rakousku

Má-li se stát škola inkluzivní, musí zvládnout požadavky, týkající se vývoje školy a vyučování. V textu jsou uvedena některá obecná východiska konceptu vývoje školy v Rakousku, jsou představeny podmínky školské politiky k inkluzi a diskutovány kritické otázky vývoje k inkluzivní škole.

Podmínky pro vývoj školy se v posledních letech změnilly, nyní je dán důraz na nové znaky konceptu, které s sebou přinášejí nové výzvy pro praxi vývoje školy. Po pasivním období školské politiky (Fend, 2006, s. 225) v osmdesátých letech minulého století a individuálně zaměřených iniciativách ve školách v devadesátých letech (Altrichter, Brüsemeister, Heinrich, 2005) začala nová fáze modernizace školy, a to díky srovnávacím šetřením PISA (2001) (Brüsemeister, Eubel, 2003). Výsledky mezinárodního srovnání výkonů žáků otráslly až dosud panující vírou v dobrou kvalitu škol v německy mluvících zemích a vyvolaly masivní tlak na změnu školského systému a vzdělávací politiky. Začal se hledat nový model řízení školského systému, který by dopomohl k lepším výsledkům a dovolil racionální a rychlé směřování vývoje vzdělávací politiky. S orientací na ideální model řízení na output (výstup, výkon), který byl koncipován jako zpětnovazební (regulační) okruh vytyčení cílů, přezkoušení, zpětné vazby, opatření pro vývoj, podpůrných systémů a zlepšení (Specht, 2006, s. 33, srov. obr. 1), byla v tomto mezidobí implementována ve školských systémech německy mluvících zemí různá aranžmá regulace, založené na evidenci nebo na výstupech (Altrichter, Maag, Merki, 2016). Hlavní realizací tohoto modelu je zavedení vzdělávacích standardů a nových modelů školní inspekce (Altrichter, Kemethofer, 2016). V obou případech byly poskytnuty aktérům ve školském systému cíle, prostřednictvím vzdělávacích standardů a kvalitativního rámce. Dosažení těchto cílů je dáno pomocí výzkumného šetření stavu učení, popř. je evaluováno tématickou inspekcí.



Obr. 1: Základní znaky řízení založené na evidenci (podle Specht, 2006)

Nové výzvy pro vývoj školy

Školy se staly od doby mezinárodního srovnávání výsledků PISA mediálním tématem. Veřejné debaty vyvolávají tlak na jednání ministerstva školství. To je zátěžový faktor pro interní vývoj, ale také šance, jak získat jasnou orientaci uvnitř (Strittmatter, 2011). Zatímco fáze vývoje autonomní školy v devadesátých letech se týkala jednotlivých škol, vítězí nyní perspektiva, jak pozvednout význam celého školského systému. Hlavní otázkou už není, jak podpořit vývoj jednotlivých škol, nýbrž jak dosáhnout efektivity celého školského systému. V tomto smyslu zvítězilo vnímání

školského systému jako systému více úrovněového. Důsledkem toho je, že aktéři, jako inspekce, další vzdělávání, **poradenství** – jsou považováni ve své funkci a výkonu za významné pro řízení (regulaci) jednotlivých škol a vyučování. Podaří se jim komunikovat cíle na jednotlivé školské aktéry? Jsou schopni přiměřeně podporovat prosazení procesů?

Multiplikace aktérů

Otevřené diskuze týkající se školských politických témat (např. PISA – šok, celodenní škola) mají za cíl rozmnožit počet těch, kteří se mají vyjádřit ke školským otázkám. Pro jednotlivé školy to znamená, častěji než dříve vyrovnat se s kritikou v diskusi. Na druhé straně mohou školy hned od začátku navázat svoje myšlenky na více aktérů (např. rodiče, obce, dobrovolné organizace), na jejich zdroje a energii, jejich idee a zkušenosti. V rámci vývoje k inkluzivní škole je dokonce zvýšená participace všech zúčastněných explicitním cílem. Ale také na úrovni celkového systému vzniká nová potřeba koordinace a vyrovnání mezi nároky různých zájmových skupin.

Evaluační data a efektivní řízení

Hlavní místo v rámci hledání nových směrů v řízení školy zaujímá koncept **evaluace**. Aktuálně spočívají naděje na otázkách standard, externích testů a inspekce. Z těchto oblastí se mají připravit data pro řídicí pracovníky na různých úrovních. Záměrem je na jedné straně iniciovat učitele a žáky k formulaci svých cílů a k sebeevaluaci současného stavu a svého vývoje. Na druhé straně mají externí evaluace tento vývoj řídit, kontrolovat výsledky, a tím poskytnout z nadřazené úrovně data pro jejich vlastní úmysly řízení. Zda skutečně použijí politici ve vzdělávání a ministerští úředníci, školní inspekce či vedení školy a učitelé tato data, je předmětem výzkumu (Altrichter, Moosbrugger, Zuber, 2016).

Profilace, konkurence a kooperace v síťování a vzdělávacích regionech

Rozšiřování prostoru pro vývoj školy dovoluje školám vytvářet specifické profily, kterými reagují na regionální potřeby a příležitosti a mohou se odlišovat od sousedních škol. Nápaditostí a speciálními zdroji na jednotlivých školách byl poskytnut prostor k jejich rozvoji, na druhé straně připravilo také nástroj, kterým se přiostrčil boj mezi školami o žáky (srov. Altrichter, Rürup, Schuchart, 2016; Altrichter, Heinrich, Soukup-Altrichter, 2011). Vývoj školy znamená dnes většinou také, že škola je

způsobilá k soutěži. To se stalo, např. vývojem znaků, které ovlivňují volbu při rozhodování adresátů, např. atraktivním profilem (informatika) nebo nabídkou forem celodenní péče.

Současně je patrné, že ne všechny školy a žáci vycházejí z takových procesů, jako vítězové, a že kvalita může vznikat také za jiných podmínek. Řada škol, komunit a regionů interpretovalo vývoj školy jako věc, která vyžaduje kooperaci při vytváření sítě škol nebo vzdělávacích regionů (Maag Merki, 2008; Emmerich, 2016).

Role učitelů

Ne všichni učitelé reagují s radostí na rozšiřování prostoru pro vývoj školy, jak bychom se domnívali. Kultura vyjednávání a rozšíření školní práce, orientace na výkonové standardy a evaluaci ohrožuje také tradiční sebepojetí profesionality učitele (Altrichter, 2000). S myšlenkou, že vývoj školy změní profesi učitele, s tím se počítalo. Avšak dodnes se nepodařilo, nabídnout realistickou a pro učitele přijatelnou vizi pro transformaci povolání učitele a jeho kvalifikaci (Heinrich, 2011).

Rámeček vzdělávací politiky v Rakousku

Rakousko ratifikovalo 2008 UN konvence práv postižených, což nevyvolalo takovou diskuzi jako v Německu, protože integrace s integrační kvótou přes 50 % byla progresivní (Altrichter, Feyerer, 2011). V létě 2012 byl zveřejněn *Národní akční plán postižení* (NAP), platný do roku 2020 (BMASK, 2012), s podtitulem *Inkluze jako právo člověka a poslání*. Hlavním opatřením v kapitole *Vzdělávání* je uvedeno plošné zakotvení inkluzivního modelu v regionech (IMR). V roce 2015 byla vydaná vyhláška „*Závazná směrnice k vývoji inkluzivních modelů v regionech*“, ve které byl oficiálně definován cíl zakotvení inkluzivního modelu v regionech (IMR), který umožnil restrukturalizaci dosavadního školského systému, jehož cílem má být vyzkoušení společné školy pro všechny. Cílem inkluzivního vzdělávání je umožnit všem žákům prostřednictvím individualizace a flexibilní vnitřní diferenciaci, s pomocí flexibilního přístupu k odpovídajícím zdrojům, co možná nejvyšší vzdělávání. Vývoj inkluzivní školy se stane úkolem pro vývoj školy všeobecně vzdělávací běžné školy, přičemž je třeba brát na zřetel především vývoj kvality na běžných školách.

Kvalita školy všeobecného vzdělávání jako strategie systémového vývoje školy

V roce 2011 byla vydána novela spolkového zákona, týkající se dohledu nad školami, která měla vytvořit právní základ pro snahy po kvalitě v rakouském školství. Hlavním nástrojem tohoto managementu kvality je *Národní rámec kvality*, který se skládá z těchto částí:

- *Definice a popis kvality školy* – jako obsahové určení cílů vývoje a evaluačních kritérií
- *Plánování a zprávy* – platí pro všechny úrovně školské správy a škol (tříleté období)
- *Periodická dohoda o cílech* – na všech úrovních školské správy a škol, které – podle modelu programu školy – udržují cíle, opatření a odpovídající výkony
- *Evaluační nástroje* – povinnost k připravenosti nástrojů týkajících se řízení a sebeevaluace a podpůrných nabídek pro školy.

K prosazení této nové strategie managementu kvality ve všeobecně vzdělávacích školách byl vytvořen program *Kvalita školy všeobecného vzdělávání* (SQA), který byl ve školním roce 2013/2014 prosazen do všech všeobecně vzdělávacích škol s cílem podporovat vývoj a zajistit kvalitu, vhodným obsahovým a organizačním rámcem a vhodnými nástroji a vytvářet optimální podmínky pro žáky (BMBW, Altrichter, 2017).

Jako nosný element programu *Kvalita školy všeobecného vzdělávání* (SQA) fungují plány vývoje, ve kterých jsou představeny – s oficiálním zdůvodněním – současně pracovní nástroje pro prosazení pedagogicky orientovaných záměrů a prvků bilancování činností se zaměřením na cíl a výsledky. K tomuto jsou definována minimálně dvě témata, která budou pojednávána v příštím období vývoje. První zadadlo ministerstvo školství ve školním roce 2015/2016 a jednalo se o vývoj učení a vyučování se zaměřením na individualizaci a orientaci v kompetencích rámcového záměru. Druhé téma si může vybrat škola podle své potřeby. Plán je stanoven na tříleté období a každý rok je aktualizován.

Dalším elementem struktury jsou bilanční rozhovory a rozhovory, týkající se dosažení cíle (BZG). Mají se starat o závaznost a vyrovnání zájmu mezi cíli, které jsou dané v rámci spolkových zemí, regionálními požadavky a osobními představami vedoucí osoby (Radnitzky, 2015, s. 9). Bilanční rozhovory a rozhovory týkající se dosažení cíle probíhají mezi odpovědnými vedoucími osobami, tedy např. mezi

ředitelem a školním inspektorem. Při tom jde o to, aby vývoj školy na bázi předložených vývojových plánů korespondoval tematicky a danými cíli s vývojem kvality. *Kvalita školy všeobecného vzdělávání* poskytuje také podpůrnou strukturu, která obsahuje základní texty a materiál na webu, pól elektronického feedbacku a evaluaci, poradenství vývoje ve školách, stejně jako systém koordinace a koordinátorů mezi školou, zemí a spolkovými zeměmi.

Propojení škol všeobecného vzdělávání a inkluze

Ve směrnici ke vzdělávání se zaměřením na vytváření plošného zakotvení inkluzivního modelu v regionech (IMR) je uvedena vazba na program *Kvalita školy všeobecného vzdělávání*. Tím nebude brán vývoj inkluzivních škol jako přítěž a nové zatížení, nýbrž bude upevněna jeho integrální součást všeobecného vývoje školy, což je také vyjádřeno ve spolkovém plánu vývoje a v rámcových úkolech k programu *Kvalita školy všeobecného vzdělávání* (SQA). Ministerstvo tím deklaruje, že inkluze ve smyslu širokého pochopení inkluzivního vzdělávání se bude realizovat na všech školách.

Výzvy na vývoj inkluzivní školy v Rakousku

Důležitým znakem inkluzivní školy je podle Dysona (2010) **kultura školy**. K jejím znakům počítá uznání a ocenění různosti, připravenost vzdělávacích nabídek pro všechny žáky, intenzivní spolupráci učitelů ve sboru a podporu spolupráce mezi žáky, personálem školy a rodiči. Didaktickým přístupem k řešení tohoto problému je individualizace a vnitřní diferenciací. V inkluzivních modelových regionech se začaly od roku 2016/2017 realizovat projekty škol, které používají školní plán s diferencovanými cíli, místo stávajícího plánu speciální školy. S reformou učitelského vzdělávání „*Pedagogické vzdělávání nově*“, která se prosazuje popř. na dalších lokalitách 2016/2017 určených pro vzdělávání učitelů na primárním a sekundárním stupni, byl učiněn první krok, a to kvalifikace všech učitelů pro inkluzivní školy (Feyerer, 2015).

Vedle školských a kulturních předpokladů uvádí Dyson (2010) na bázi systematického výzkumného přehledu o odborné literatuře v anglicky mluvících zemích k inkluzivním školám, další faktory: vedení a spolurozhodování, struktury a praktiky, stejně jako podporu vzdělávací politiky a školské správy. Změna segregativního školského systému v inkluzivní systém znamená velkou strukturální změnu. Očekávané změny v inkluzivní školu požadují po mnohých zúčastněných - učitelé, žáci,

administrativní personál, rodiče, ale také obce – hlubokou změnu vlastního přesvědčení a praktik, ale především změnu přijetí všech žáků, za které nesou odpovědnost.

Tato změna se dotýká učitelů a škol v různé míře:

- Vypořádat se s vlastními hodnotami a předsudky a rovněž s těmi, které jsou implikovány do inkluzivních konceptů
- Přezkoumat vlastní praktiky a rutinu, co se týče kompatibility s těmito hodnotami a tam, kde je to nutné, přijmout alternativy
- Pochopit alternativní kompetence a způsoby jednání a osvojit si rutinní jistotu ve své praxi.

Kde jsou nutné hluboké změny procesů, nejsou informace dostatečné ani o novinkách ani o zpětné vazbě z dosavadní praxe. V těchto situacích je třeba dlouhodobých doprovázených procesů změny v učení a naučení se něčemu novému. Podle zkušeností, uvedených Herbertem Altrichter a Ewaldem Feyerer (in Lütje-Klose, 2017, s. 39) jsou pro podporu vývoje nutné tyto kroky:

- Vývoj k inkluzivní škole potřebuje volné prostory pro jednotlivá stanoviště, aby se dalo flexibilně a přiměřeně vyhovět situaci a daným zdrojům, např., oblast specializovaných učitelů, přijetí podpůrného personálu, flexibilní velikost skupiny, bloky vyučovacích předmětů ve studijním plánu s delšími obsahovými jednotkami. Což povede k zavedení autonomních disponibilních zdrojů ve smyslu individuálních potřeb žáků. Patrně bude potřeba zavést ještě kontrolní systém, který odůvodní používání volných prostor na pozadí kritérií kvality. Pro sebeevaluaci procesů vývoje školy lze použít např. *Index pro inkluzi* (Boban, Hinz, 2003, Booth, Ainscow, 2002, 2011), nebo raster hodnocení ke školním integračním procesům na Aarger Volksschule.
- Inkluzivní vývoj školy musí rovněž investovat do spolupráce různých kompetencí a profesí. Interdisciplinární kooperace a transfer kompetencí je třeba mezi pedagogy a speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, sociálními pedagogy, psychology organizovat a efektivně je utvářet. Je třeba usilovat pokud možno o vysokou účast rodičů, popř. žáků a komunální a regionální propojení s obcí (Gebhardt, 2013).

- Inkluzivní vývoj školy potřebuje jasnou výpověď o vedoucích osobách na různých úrovních, aby se vývoj odebíral ve směru inkluze, jaká kritéria jsou daná a jaké časové období a zdroje jsou k dispozici. To platí také o národní úrovni.
- Inkluzivní vývoj školy je dán pravděpodobně historií a kulturou příslušné země, neboť zpočátku působí všechny země stejně, ale pak se začínou ukazovat jejich specifika národního kontextu, která je třeba analyzovat a pochopit.
- Inkluzivní vývoj školy se nekoná jen v jednotlivých školách, nýbrž se týká hlavních aspektů struktury školy: posilují se školy hlavního vzdělávacího proudu, které zahrnují speciální školy, integrativní třídy, školy se otevírají a staví se komunální vzdělávací centra, které posilují regionální práci obcí ve smyslu víceúrovňové konstelace (Feyrer, 2015).
- Škola pro všechny má nové požadavky větších prostor. Přestavba školy s cílem prostorové bezbariérovosti, ale také ve směru umožnění aktivních, adaptivních učebních procesů požaduje jak navýšení rozpočtu, tak flexibilní a kreativní řešení, co se týká architektiky.
- Využití podpůrné technologie ve smyslu *Designe pro všechny*, používání konceptu lehká řeč a cílené pozitivní diskriminace, by měly pomoci změnit komunikativní a sociální aspekty bezbariérovosti.

Výhled

Rozsáhlý vývoj k prosazení UN-konvence vyžaduje cílený postup na všech úrovních, zvláště v oblasti školské politiky a školské administrativy. První smysluplné kroky byly prosazeny rámcovými úkoly programu *Kvalita školy všeobecného vzdělávání* (SQA) a návaznými směrnicemi vedoucími k prosazení inkluzivního regionálního modelu Z toho vyplývá, že je třeba podchytit úspěšné praktiky a podporovat vytváření sítí spolupráce a výměny expertíz a zkušeností.

1.2.3 Aktuální trendy vývoje inkluzivní školy ve Švýcarsku

Výzkumy k prosazení inkluze ve Švýcarsku

Inkluze je stále více diskutována – v důsledku politických reforem ve školství, které následovaly po ratifikaci UN konvence, Úmluva o právech osob se zdravotním

postižením, schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006 – více ve školní pedagogice, než ve speciální pedagogice (Reich, 2012). Zatímco v Německu a v Rakousku se jednalo především o rodičovské iniciativy, které požadovaly inkluzi ve školách a školských zařízeních (Schnell, 2003), konstatoval Bless (2007, s. 11) pro Švýcarsko pragmatické důvody, které stály v centru diskuze:

- Nutnost vytvoření kooperace mezi speciálními pedagogy a běžnými učiteli
- Didaktické koncepty inkluzivního vyučování
- Vývoj školních výkonů, které jsou v inkluzivním prostředí vyšší
- Sociální inkluze ve školní třídě
- Vliv struktury třídy na chování žáků
- Postoje učitelů k inkluzi a k práci v týmu.

Předmětem diskuse bylo rovněž vyrovnání se s přístupem, resp. s chápáním heterogenity (Prengel, 2006), s cílem jeho zvládnutí ve škole. Fritzsche (2014) ukazuje, jak se ve škole vytvořil mimořádný status žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Závažnost pro učitele připisovaných speciálních vzdělávacích potřeb dokládají první výsledky studie od autorů Sturm a Wagner-Willi (2015a, b), Takové protiklady lze vyznačit jako jádro problému inkluzivního vývoje školy v kontextu selektivního systému vzdělávání.

Existují kantonálně divergentní, integrační, popř. speciálně-pedagogické koncepty. Sice se usiluje prostřednictvím EDK (2007) o harmonizaci speciálněpedagogické základní nabídky, ovšem jak se ukazuje ve Švýcarsku v oblasti, kde se mluví německy, významná varianta integračního konceptu, a to především ve zdrojích. Švýcarská systematizace dosud chybí.

Speciálněpedagogický konkordát (2007) s ústřední myšlenkou integrace před segregací a UN-BRK (UN konvence - Úmluva o právech osob se zdravotním postižením), které požaduje inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních, jsou bezprostředně spjatý s úkoly vedení školy.

Role vedení školy pro vývoj školy

Vedení školy je konfrontováno směrem k vývoji ve vzdělávací politice k novým rozšířeným požadavkům (Huber, 2011a, 2013; Oelkers, 2009). Význam vedení školy je v kvalitativním vývoji školy dobře doložen. Práce týkající se kvantitativního výzkumu

efektivitu školy ukazují, že pedagogické řízení prostřednictvím vedení školy je hlavním kvalitativním faktorem. Také studie k vývoji školy zdůrazňují relevanci vedení školy. Ukazuje se, že inkluze může být primárně vnímána vedením školy, jako částečně nový úkol ve smyslu nutného řízení výstupů školy, v jejichž průběhu se požadují adaptivní transformační procesy uvnitř školy. Úkoly vedení školy podle Merz-Atalik (2014) jsou dané v těchto souvislostech:

- Pracovat na kultuře školy a profilu školy
- Brát vážně přání rodičů na inkluzivní vzdělávání
- Vytvořit dlouhodobou strukturu pro inkluzivní kulturu na škole
- Vynout inkluzivní chování a zakotvit ho do programu školy
- Vytvořit hodnocení (assessment) žáků s orientací na inkluzi a doprovod učení
- Zajistit zdroje a zabývat se personálním vývojem

Vedení školy jako navrhovatel inkluzivního vývoje školy

Prosazení školské integrace ve Švýcarsku ve smyslu Speciálněpedagogického konkordátu (EDK, 2007), staví před administrativu příslušného kantonu, stejně jako před školy, nové úkoly. Přes snahu strukturálně sjednotit vzdělávací systémy v jednotlivých kantonech, rozlišují se integrační koncepty (personální vybavení, zdroje, definice speciálních vzdělávacích potřeb) a struktury škol, především mezi regiony s různým úředním jazykem. Rozdílné předpoklady korespondují s různými požadavky k vedení školy.

Význam a možnosti vedení školy v kontextu inkluzivního vývoje školy nejsou empiricky ve svém spojení až dosud zpracovány. Nevznikla žádná základní oblast výzkumu, spíše existují dvě paralelní diskuzní platformy k vedení školy a k inkluzi. První spojovací snahy (úvahy) pocházejí z angloamerické a z německé strany. Lze je shrnout takto:

- Několik studií zkoumá postoj vedení školy k inkluzi. Ainscow, Dyson a Weiner (2013) podávají přehled o vývoji efektivních inkluzivních strategií prostřednictvím vedení školy. Uvádějí, že inkluze a podpora inkluzivní kultury školy je v podstatě závislá na vedení školy, které je z jejich strany ovlivněné učiteli a rodiči, kteří působí na školní výkony žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Ainscow, 2013). Odpovídající postavení a odpovídající chování všech ve škole angažovaných profesionálů jsou základními podmínkami pro

vyšší školní výkony, zvláště úroveň žáků, kteří jsou považováni za ohrožené a nesplňují cíle a očekávání. Subjektivní teorie by měly zpřístupnit možnosti ke schopnosti výkonu různých skupin žáků (Ainscow, 2013). Studie *Effective Leadership in Schools* (Harris, Chapman, 2002), ukazuje, že pěstování vztahů v učitelském sboru s cílem možnosti dialogu, vývoje kooperativního personálu a demokratického stylu vedení školy představují faktory pro inkluzi. Kullmann, Lütje-Klose (2014) to specifikují ve společném, chápání školy, respektovaném zacházení s růzností, spojené s dekategoriizováním, tedy zřeknutí se vnější diferenciací. Studie *Integrace žáků s mentálním postižením v běžných třídách v centrálním Švýcarsku* (Joller-Graf, Tanner, 2011) zkoumá připsání rolí a očekávání od vedení školy aktérům školy (rodiče, speciální pedagogové, učitelé). Kvalitativní studie rozhovorů ukazuje, že vedení školy je uznáváno jako centrální vedení, především ve vnější komunikaci a v postojích. Uvedené studie ukazují, že inkluze stojí v přímém poměru k postoji a připravenosti vedení školy k inkluzi. To značí, že požadavek zkoumání vedení školy ve Švýcarsku, týkající se jejich postojů a připravenosti k inkluzi, nikdo před tím neudělal.

- Základní studie projektu *Improving the Quality of Education for All (IQEA)* byly realizovány ve Velké Británii (Ainscow, 2004). Došlo se k závěru, že potřeba podpory inkluzivního vývoje školy, je určena na základě specifické analýzy školy (velikost, nabídka, financování). Tyto poznatky jsou základem pro vývoj *Indexu pro inkluzi* (Both, Ainscow, 2011), na které je navázán *Aarger Index für Inklusion* (Landwehr, 2012). Stejní vědečtí pracovníci prováděli dlouhodobou studii (1999-2003) *Economic and Social Research Council (ESRC)* a zkoumali školy, které prosadily inkluzi v sociálně znevýhodněných regionech. Vedle kooperativního chování vedení školy a jeho poradenských možností byla kooperace uznána mezi školami jako úspěšný faktor.
- Waldron, McLeskey, Redd (2011) se dotazují v USA v případové studii prostřednictvím rozhovorů a pozorování (vedení školy, administrativa, pozorování vyučování), jakou roli má vedení školy ve vývoji inkluzivní školy. Autoři ukazují, že vedení školy podporuje učitele prostřednictvím regulace informací, zpracováním dat a strategiemi ve vývoji školy a tak přispívá k rozvoji výkonů všech žáků. Ve Švýcarsku se tyto souvislosti nikdy nezkoumaly, avšak

různé studie poukazují na signifikantní vliv postoje vedení školy na spokojenost v práci a pocit samostatného působení učitelů (Buholzer, 2014).

- Zatímco nebyly dosud systematicky zkoumány konkrétní praktiky vedení inkluzivní školy, existují první výsledky z diskuse týkající se utváření prostoru pro jednotlivé aktéry (učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog).
- Ve švýcarských studiích je situace podobná, ale některé studie se ve výzkumu dotýkají problematiky vedení školy. Např. SNF – studie *Vývoj školy v senzitivním kontextu* (Mag-Merki, Emmerich, 2014) se věnuje problému selekci a podpory. Ve své srovnávací případové studii rekonstruuji pomocí dokumentární metody, jak učitelé a vedení školy zpracovávají toto téma v primární škole v kantonu Curychu se zřetelem na sociální znevýhodnění. Studie SNF *Jednání vedení školy, kontext školy a kvalita školy* (Windlinger, Hostettler, Kirchhofer, 2014), zaměřená na problematiku vedení školy, oslovila ředitele škol a učitele z 250 škol v kantonu Bern. Výsledky upozorňují na heterogenní chápání rolí, ohledně přesvědčení o vlastní efektivitě a preferovaných oblastech jednání obou profesionálních skupin aktérů.

Realizace inkluze jako technický a kulturní problém

Slee a Weiner (2001, s. 94) rozlišují v prosazení inkluze dva problémy: za prvé se jedná o technický problém. Inkluze je chápána jako dílčí úkol vedení školy, který má být dosažen poměrně malými změnami. Na druhé straně je inkluze chápána jako kulturní problém, a s tím jsou určeny základní změny školy a vyučování, které spojují sociální a školská témata vzájemně do nové formy.

V rámci diskuse, která koncipuje prosazení inkluze jako technický problém, byly vysloveny otázky zejména se týkající modelu jednání a řízení. Ve studiích, které pomocí přístupu vývoje organizace navazují na pochopení efektivitě školy, jsou diskutovány modely jednání a řízení pro řízení školy s cílem poznat zejména podpůrné formy.

Druhý směr diskuse tvoří studie, které inkluzi chápou jako vzdělávací systém v celku a hledají základní reformy. Inkluze je chápána ve smyslu kulturní politiky – *cultur policy* (Ainscow, 2012). Studie berou v úvahu celý společenský, vzdělávací, politicko normativní a socioekonomický kontext. Role vedení školy je podle tohoto směru chápána v relaci se společensko-normativními rámcovými podmínkami, které

ukazují konkrétní možnosti a hranice jednání. Druhý směr obsahuje rizika toho, aby bylo dosaženo nových forem exkluze. V německy mluvících zemích tato diskuse teprve začala. V protikladu k angloamerickému prostoru je zde méně socioekonomického znevýhodnění se zaměřením na inkluzi/exkluzi, ale struktura školy, popř. členitost školského systému dokazuje, že vertikálně založené školské systémy právě v německy mluvících zemích mohou evokovat exkluzivní praktiky.

Požadavek k výzkumu k problému inkluze a vedení školy ve Švýcarsku

Na pozadí uvedené výzkumné situace lze shrnout, že vedení školy je připisován centrální význam, který vyvstal z výzkumu pro Švýcarsko, podobně jako pro Německo a Rakousko. K požadavkům patří zjistit, jaké úkoly a rámcové podmínky ze strany kantonů a obcí, co se týká inkluze a speciální pedagogiky, jsou konfrontovány s vedením školy ve Švýcarsku, jaké postoje, připravenost a jaké poznatky byly představeny ve vztahu k vytvoření inkluzivní školy a jaká je jejich školská praxe.

Možnosti utváření v rámci formální role vedení školy podle specifického kontextu (kanton, obec, jednotlivá škola) se vyvíjejí v souvislosti s profesní socializací, ale také s postoji, připraveností a poznatky k inkluzi. Tato zjištění mají být nejprve celoplošně kvantitativně podchycena, a pak pomocí kvalitativního přístupu do hloubky zpracována a posouzena. Kvantitativní přístup dovoluje poznatky k typům postojů vedení škol, které vyplývají z jejich postojů k inkluzi, z jejich konkrétní připravenosti a z poznatků, podmíněných školským, politickým a právním kantonálním kontextem a kontextem obcí, aktivně prosazovat a konstruovat. Vzor chování v praxi vedení inkluzivních škol bude rekonstruován, na základě typologií získaných z kvantitativních dílčích studií pomocí případové studie. Kombinace tří výzkumných technik umožní reflektovat základní poznatky k podpůrným opatřením od a pro ředitele škol ve Švýcarsku se zřetelem na inkluzi s ohledem na lokální zvláštnosti.

Tyto požadavky byly zachyceny ve výzkumném projektu na Institutu pro management vzdělávání a ekonomii ve vzdělávání na Vysoké pedagogické škole v Zug v kooperaci s prof. inkluzivní didaktiky a heterogenity Pedagogické vysoké školy FHNW. Srovnávací pozorování s Rakouskem a Německem otevřelo k tomu validizaci poznatků pomocí systematické kooperace.

Vedle vědeckého potenciálu poznatků slibuje taková studie jak pro vzdělávací politiku, tak pro pedagogickou profesionální a řídicí praxi škol relevantní výsledky,

kteřé mohou sloužit k implementaci nadřazených kantonálních podpůrných opatření, stejně jako k dalšímu vzdělávání vedení škol, popř. učitelů ve Švýcarsku i v dalších zemích (např. vývoj konceptů řízení inkluzivních škol, univerzitní moduly pro další vzdělávání, týmy ve školách a vývoj vyučování). Vzdělávací politika, stejně jako komunální svazy a svazy nadřazené obcím by mohly utvářet nabídky pro vývoj škol na základě avizovaných poznatků, tím, že např. v budoucnosti budou uvažovat o možnostech podpory vzhledm k učitelům v kontextu vývoje inkluzivní školy. Společně posílí cíl demokracie plurální společnosti a přispěje k tomu, že švýcarské školy budou schopny inkluze.

1.3 Trendy inkluze ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice

Impulzy z oblasti vývoje lidských a sociálních práv vedly ke zformování vize o **inkluzivním vzdělávání – společnému vzdělávání** ve školách hlavního vzdělávacího proudu, které je dostupné všem žákům bez rozdílu. Od takové vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím **inkluzi sociální**. V případě, že školská politika národních států akceptuje toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou **školské politiky** a transformace vzdělávacích systémů (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol in Bartoňová, Vítková, et al. 2013, s. 21; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Inkluzivním vzděláváním ve školských dokumentech se zpravidla rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměřování výkonu žáků (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90).

Inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky. Výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální. Neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů. Inkluze je sociálně nevyhnutelná, všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, a jak udržet si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými.

Inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění (Bartoňová, Vítková, 2013, 2015).

Při pojednávání o problematice inkluzivního vzdělávání zdůrazňují Vanda Hájková a Iva Strnadová (2010) pojem heterogenity, tedy různorodosti, která je podle sociologů atributem každé aktivní společnosti. Různorodost lidí, jak dodávají tyto autorky, je „*antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem*“ (s. 42). Heterogenita žáků je znakem dnešní školy; žáci se liší z hlediska pohlaví, temperamentu, výchovy, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku atd. Aby se mohlo zachovat inkluzivní školní klima a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčil se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny, které umožňují učitelům snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tím žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

Vývoj pedagogiky a školství je jedním ze znaků rozvoje společnosti, který je měřítkem za všech sociálních, ekonomických a ideologických podmínek. V současné době je jedním z důležitých konceptů, který aspiruje na kvalitativní posun ve školství, zejména evropském, inkluzivní přístup k znevýhodněným žákům, žákům, kteří vyžadují speciální péči.

V disertační práci se budeme zabývat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve věkovém období povinné školní docházky, přičemž v obligátních teoretických a praktických přístupech, které jsou obvykle předmětem speciální pedagogiky, chceme akcentovat:

- využití principů inkluzivního vzdělávání a
- využití poznatků psychologie a psychohygieny v této oblasti.

1.3.1 Inkluzivní vzdělávání v předpisech MŠMT ČR

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona (č. 82/2015 Sb.) a prioritní úkoly v roce 2015, systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, čímž nastoluje trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je nastavení

pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možno uskutečňovat vzdělávání většiny žáků v hlavním vzdělávacím proudu. K tomu, aby byly zajištěny rovné podmínky ve vzdělávání žáků s potřebou úprav v průběhu jejich vzdělávání, vytváří se a zajišťují se *podpůrná opatření*, která slouží k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků a případných nerovností podmínek ve vzdělávání.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ustanoveními uvedenými v § 16 - § 19, vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. V novele školského zákona se upouští od kategorizace žáků (se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením). Mění se tak současný model horizontálního dělení žáků do kategorií na **vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění** a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Zavádí se pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Dále se zavádí nově definovaný pojem **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**. Tímto pojmem se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje **podpůrná opatření**. Podpůrná opatření mají být volena tak, aby odpovídala žakovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Základem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření (srov. Baslerová, Michalík, Monček a kol. 2014; www.inkluze.upol.cz). S realizací podpůrných opatření na školách se začalo od 1. září 2016.

Druhy podpůrných opatření

Plánovaná podpůrná opatření jsou zaměřena na **poradenskou pomoc ve škole** a **školském poradenském zařízení**, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče, včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních podmínek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávací plánu, využití asistenta pedagoga,

využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Stupně podpůrných opatření

Základním příjemcem a uživatelem podpůrných opatření je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich užití je v rukou pedagogických pracovníků. Závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory. Důvodem je nastavení dostatečného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení či znevýhodnění. Podle potřeb žáka lze kombinovat i opatření zařazená v různých stupních podpory, určující je ten stupeň podpory, který převažuje podle charakteru obtíží žáka. Vyšší stupeň podpory zahrnuje vždy stupně nižší. Pojetí podpůrných opatření odráží druh, stav a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje celkovou vzdělávací situaci žáka a školy. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. U žáků se zdravotním postižením vychází a respektuje pojetí diagnostiky uvedené v katalogích posuzování míry speciálně pedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením (Baslerová, Michalík, Mouček a kol. 2014, www.inkluzie.upol.cz). Jedním z důležitých aspektů poskytování podpůrných opatření je jejich včasnost. U žáků s tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením jsou potřeby žáka většinou známy ještě před zahájením docházky do mateřské školy nebo před započatím školní docházky (Bartoňová, Vítková, 2015).

1.3.2 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování

Inkluze, inkluzivní pedagogika, inkluzivní vzdělávání představuje ideje, které vyrostly v evropské pedagogice, obohacované moderní filozofií a demokratizací politicko-společenského a státoprávního systému. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje se prospěch pro obě strany. Inkluzivní vzdělávání není jen problémem pedagogickým nebo speciálně pedagogickým, ale týká se celé řady vědních oborů – psychologie, lékařství a sociologie

atd. Tyto myšlenky byly zvláště progresivní v práci s postiženými dětmi a mládeží. Historicky vznikalo několik přístupů k edukaci této mládeže (uvádíme je zčásti podle V. Lechty a kol. (2010, 2016), který využívá myšlenek Saudera, Hinze a Scholtze): *Exkluze*: děti s postižením jsou zcela vyloučeny z edukačního procesu. *Segregace (separace)*: používá se selektivního přístupu, děti se podle vymezených kritérií rozdělují do určitých skupin, které jim poskytují optimální podmínky edukace. *Integrace*: dále existují určité skupiny žáků s postižením, ale je snaha, aby – s určitou podporou – navštěvovaly běžnou školu. Integrace může fungovat třeba jen u určitých předmětů, nebo v určitých částech vyučování. Integrace je spojována s pedagogikou speciálních potřeb. *Inkluze*: integrace je dovedena do nové kvality. Uvedení autoři zde říkají, že „heterogenita se chápe jako normalita ... segregující přístupy postupně zanikají; akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci má nejen vysoký humánní aspekt, ale může také usnadňovat práci učitele; jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost žáků ve třídách.“ V dovršené inkluzi se chápe různorodost jako normální; heterogenita se pokládá jako obohacení a přínos edukačního procesu. Inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje rovněž významný přínos pro učitele. Dává mu zažít různorodost, umožňuje poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět, nutí ho zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategií výuky a hledat nové cesty, dává prostor tvořivosti a kreativitě a nezbytností dalšího vzdělávání podporuje jeho profesionální růst.

Lechta (2010, s. 29) definuje inkluzivní pedagogiku jako „*obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení*“. Systém inkluzivní pedagogiky můžeme metodologicky pojednat různě; jen v češtině, event. slovenštině máme řadu publikací, které seznamují odbornou veřejnost, případně zájemce s touto pedagogickou koncepcí (srov. Bartoňová, Vítková, 2012; Hájková, Strnadová, 2010; Lechta, 2010, 2016).

Význam podpůrných opatření v inkluzivní škole

Inkluzivní škola, ve které se učí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními spolužáky, by měla nabízet vyučování zaměřené tak, aby vyhovovalo **různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků** (Heimlich, Kahlert, 2012). Inkluzivně orientovaná škola, která chce úspěšně podporovat všechny žáky, vytváří zcela jinou

výchozí situaci. Nejen každý žák, ale také každá skupina je jiná. K otázkám, které je třeba si zodpovědět, patří: *Jakou podporu dostávají žáci ve škole a mimo školu? Kdo se umí ostatním přizpůsobit dobře a kdo jen s obtížemi? Který žák potřebuje mimořádnou podporu? Která forma kooperace je ve třídě možná? Jak dalece jsou vyvinuty abstrakční, kombinační a paměťové schopnosti žáků, kteří se mají spolu učit? S jakou podporou lze počítat ze strany rodičů, kolegů a vedení školy?*

Na tomto základě je pak možné vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování, který se dotýká dvou hlavních otázek:

1. Jak je třeba vytvořit společné vyučování v základní škole, aby se ho mohli účastnit všichni žáci?
2. Jak je třeba vytvořit podpůrná opatření, aby byli účinně podporováni všichni žáci při společném vyučování v inkluzivním prostředí školy?

Vývoj inkluzivní školy

Inkluzivní vzdělávací nabídky jako systém mají být poskytnuty všem, kteří se společně vzdělávají. Inkluzivní školy vyvíjejí inkluzivní vzdělávací programy ve smyslu samostatného školního programu, popř. školního profilu, ve kterém zaručují, že přijmou všechny žáky příslušné městské čtvrti – včetně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zatímco v integrativním vzdělávacím systému se mění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění, tak v inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků (Wilhelm, Eggertsdóttir, Gretar, 2006). Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže heterogenita v inkluzivních školách je žádaná vědomě, pak je třeba zaměřit se na změny ve vyučovacím procesu a v organizaci školy (strov. Bartoňová, Vítková, 2014).

Vývoj vyučování a školy, tak jak je chápána škola jako učící se organizace, je vztažený k místu a času (Wilhelm, 2009). V učící se organizaci se stávají aktéři účastníky, takže rodiče, žáci a učitelé se podílejí na společném způsobu vývoje inkluzivní školy, který se na konci prokáže jako zcela specifický a jedinečný.

Vzrůstající **diferenciace a individualizace** ve škole hlavního vzdělávacího proudu podporuje vznik a rozvoj inkluzivní didaktiky v inkluzivním prostředí školy. **Týmová práce**, orientace na žáka, otevřené vyučování a alternativní formy hodnocení

se stávají součástí inkluzivně pojatého vyučování (Bartoňová, Vítková, et al. 2007, 2013).

Index inkluze jako systém

Jeden z faktorů, který lze využít pro účely sledování inkluze ve škole, je *Index inkluze* (Index of Inclusion). Vydavatel Tony Both a Mel Ainscow ve Velké Británii se svým týmem učitelů, rodičů, ředitelů škol, výzkumných pracovníků zpracovali a vytvořili nástroj s cílem podpořit vývojové procesy ve škole, aby tak pomohli na cestě pedagogiky různosti. Publikace pomohla posílit vědomí o inkluzi a poukázala na oblasti vývoje inkluzivního vzdělávání. Index pro inkluzi byl pro německé školy přeložen a upraven. Autoři německého textu Ines Boban a Andreas Hinz (2009, s. 9) velmi flexibilně a pragmaticky reagují na používání Indexu pro inkluzi a zdůrazňují, že každé užití, které přináší žákům zlepšení jejich situace ve škole, je legitimní a vítané.

Ve Velké Británii byl Index inkluze vyvinut jako druh praktického návodu k podpoře inkluzivní praxe na školách. Tím je současně umožněno, aby všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Special educational Needs, SEN) se efektivně vzdělávali v běžných školách. *Index inkluze* zdůrazňuje, že všichni žáci mají jak speciální, tak individuální vzdělávací potřeby a heterogenita žáků ve třídě je třeba považovat za normální (srov. Ainscow, 2007).

V čem spočívá přínos Indexu pro inkluzi? Byly zpracovány tři oblasti, které jsou potřebné, aby inkluze se na škole kvalitativně vyvíjela (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015). Škola musí

- **vyvíjet inkluzivní kulturu** – jako ústřední základ. Jde o to, ve škole vysvětlit, jak se utváří dobré společenství všech žáků a může upevnit inkluzivní hodnoty tím, že škola může vyvíjet společnou filozofii inkluze a vedle žáků také pozorně aktivuje všechny zúčastněné profesní skupiny společně.
- **vyvíjet inkluzivní praxi** – ve vztahu k učebnímu prostředí, které může být v uspořádání velmi individuální, tak i ke zdrojům, které škola musí uvolnit, aby umožnila týmovou práci a práci různých profesí.
- **vybudovat inkluzivní struktury** – tedy prostory, které umožňují inkluzivní práci ve službě žákům. Toto sahá od bezbariérovosti a stavebních aspektů až ke školním rámcovým opatřením, které umožňují vzdělávání žáků s i bez postižení. Boban a Hinz (2009) k tomu zformulovali katalog různých kritérií a indikátorů.

To pomůže školám, protože získají dobré odkazy a podporu pro vývoj školy ve třech výše uvedených oblastech.

Kurikulum

Inkluzivní škola vykazuje na všech úrovních plánování svoje inkluzivní postoje, uznání žáka jako individuum. V rámci analytického pojetí speciální pedagogiky ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání se rozlišuje makrosociální (mezinárodní a národní úroveň), mezosociální (školní úroveň) a mikrosociální (úroveň třídy) dimenze inkluzivního vzdělávání. Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je jeho individuální dimenze (osobnostní úroveň, individuální vzdělávací plán žáka).

Jako kurikulum se zde rozumí řízení a vize školy, jak si stanovil učitelský sbor pro vyučování v příslušné škole (Kratochvílová, Havel, Filová, 2009, 2011; Havel, Filová, 2010). Může se to týkat obsahu učiva, učebních pomůcek, používaných metod, ale také vzdělávacích cílů, jejichž pomocí mají být dosaženy učební cíle. Třídní plán je základem pro individuální vzdělávací plán jednotlivých žáků.

Proces sestavení individuálního vzdělávacího plánu popisuje Wilhelm (2009) v těchto krocích:

- vytvořit předpoklady (*jaké jsou postoje učitelů k vytvoření individuálních vzdělávacích plánů?*)
- vytvořit pracovní skupinu (*kdo musí být v týmu, aby bylo možné realizovat IVP?*)
- podpořit výměnu informací (*mají být použity všechny informace, které se vztahují k žákovi?*)
- realizovat analýzu potřeb žáka (*co potřebuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se mohl učit s intaktními spolužáky v jedné třídě?*)
- vypracovat zadání úkolů (*jak musí znít úkoly, aby s nimi mohl pracovat i žák se SVP?*)
- nastavit priority (*o jaký učební cíl budeme u žáka se SVP usilovat jako o první?*)
- rozhodnout se pro prioritu (*čím začít?*)
- sestavit plán realizace (*jak lze dosáhnout cíle krok za krokem?*)
- prosadit evaluaci (*dosáhli jsme stanoveného cíle?*)
- ocenit pokroky (*co znamená dosažení cíle pro žáka?*)

Inkluzivní vyučování

Inkluzivní vyučování má odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat nebo zabraňovat vývoji k inkluzivní škole. V jedné studii z Izraele byly shromážděny faktory vedoucí k úspěšné práci v inkluzivní škole (Biewer, Fasching, In Heimlich, Kahlert, 2012, s. 122). K nejdůležitějším faktorům patřilo vzdělání a zkušenost učitele: učitelé se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvování dalšího vzdělávání, vykazání připravenosti k podpoře inkluze. V úspěšném vyučování ve smyslu inkluze byly analyzovány čtyři oblasti:

1. **Pedagogická orientace:** úspěšnými učiteli byli ti, kteří pěstovali vztahy se žáky tím způsobem, že jim dodávali odvalu a podporovali je. Významná byla také jejich znalost personální situace žáka a kontakt s rodiči.
2. **Postoje k inkluzi:** rozšířený byl názor, že všichni žáci se SVP by se měli vzdělávat v inkluzivní škole s výjimkou žáků s těžkým postižením a s poruchami chování.
3. **Praxe ve vyučování:** úspěšní učitelé pravidelně hovořili se svými kolegy o učebních a výchovných problémech.
4. **Znaky osobnosti:** učitelé byli sensiblní vzhledem k potřebám žáků, dávali žákům najevo náklonnost a poskytovali jim dostatek čas. Vlastní úspěch ve vyučování přičítali svým kompetencím ve vyučování (teaching ability).

Inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky:

- výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální
- neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu
- inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů
- inkluze je sociálně nevyhnutelná
- všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, a jak udržet si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými
- inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.

Aby se mohlo zachovat **inkluzivní školní klima** a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčil se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny. Věkově heterogenní skupiny umožňují učitelům snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tím žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

Heterogenita ve třídě

Ačkoliv tradiční škola je institucí, která se snaží pokud možno eliminovat heterogenitu mezi žáky ve třídě, má heterogenita žáků ve škole mnoho tváří, přesto rozlišujeme selektivní opatření:

- **heterogenita podle pohlaví** – koedukace je už delší dobu úspěšnou záležitostí
- **heterogenita v integračních třídách** – také o integraci žáků s postižením se dá hovořit jako o jedné z úspěšných etap ve školství. Na její hranice narazíme však tehdy, když stát začne šetřit, což vede k tomu, že žáci v integrační třídě nejsou optimálně podporováni (zvyšuje se počet žáků ve třídě, chybí asistent pedagoga, není zajištěn teamteaching, není dostatečné množství pomůcek, výukových počítačových programů apod.)
- **heterogenita v multikulturních třídách** – existuje téměř všude, přesto zacházení s touto formou heterogenity je často stále problematické. Největší těžkosti vznikají tam, kde je ve třídě vyšší počet žáků a mimoškolní prostředí se chová vůči dětem nepřátelsky
- **heterogenita podle sociálního původu** – členěný školský systém si vynucuje pod hlavičkou členění podle nadání a výkonu také členění podle původu. Pro společnost to znamená, že relativně velký počet žáků odejde ze základní a speciální školy do profesního života bez dalšího vzdělání.
- **heterogenita podle výkonu** – zdá se, že je stále ve škole problémem. V základní škole se heterogenita podle výkonu ještě akceptuje, ale od střední školy se zdá učitelům být příliš obtížné pracovat s výkonově heterogenními skupinami.

- **heterogenita podle věku** – téměř každá třída je heterogenní. To se ve školách většinou ignoruje a nevyužívá. Běžná opatření propadlého žáka nebo vyloučení vedou u žáků k frustraci ze školy a často také k tomu, že školu nedokončí.

Východiskem je **inkluzivní škola** (Wilhelm, Binting, Eichelberger, 2002), která sjednocuje interkulturní a integrativní pedagogiku a zastává myšlenku demokratického soužití a rovnosti šancí.

Způsob zacházení s diverzitou žáků považuje Ainscow (2007) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování.

Přesah inkluzivní pedagogiky do dalších oborů

Inkluzivní pedagogika zasahuje do řady oborů od lékařských věd přes centrální otázky výchovné až k psychologii, sociologii, demografii, někdy až k technickým vědám. Při pokusu o systémové chápání inkluzivní pedagogiky bychom se mohli zaměřit na následující body, které umožňují využití psychologický poznatků:

- žáci → *náročná životní situace*
- rodiče → *stres, zátěž*
- učitelé → *sy. burnout, vyhoření*
- sociální prostředí → *stigmatizace, nálepkování*
- materiální prostředí → *ergonomie, inženýrská psychologie*

Tyto body volíme proto, že tradiční zaměření pozornosti ve výchově žáka, vidíme v případě exkluzivní pedagogiky jako nedostatečné. Ideje inkluzivní pedagogiky musí přijímat a realizovat také škola personifikovaná učitelem, event. vychovatelem, základní úspěch ve výchově spočívá v práci rodičů a v potaz musíme brát i sociální prostředí a u některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutno věnovat pozornost také materiálnímu prostředí. Pochopitelně si uvědomujeme, že by bylo možné

vytvořit jinou strukturu pro studium procesu inkluzivního vzdělávání, ale vzhledem k rozsahu této práce se omezujeme na hlavní momenty určující edukaci.

Uvedené faktory jsou zpracovány bohatou teorií, která ústí do efektivní praxe a bývají analyzovány z různých pohledů. Výše jsme uvedli, že se zde pokusíme o pohled z hlediska psychologických poznatků a budeme se snažit k uvedeným uzlovým bodům procesu

inkluzivní výchovy a vzdělávání přinést jako podněty určité psychologické informace a podněty.

1.3.3 Zkoumání inkluze ve škole z pohledu různých oborů – perspektivy spolupráce

Inkluze se významně týká procesů školního vzdělávání i výchovy. Inkluzivní trendy navazují na humanistické principy v pedagogice, v popředí zájmu stojí vzdělávání a výchova každého jedince (i se znevýhodněním) tak, aby mohl fungovat úspěšně v osobním životě, aby se plnohodnotně uplatnil ve společnosti a byl připraven na celoživotní učení. Inkluzivní vzdělávání není jen problémem pedagogickým nebo speciálněpedagogickým, ale jeho realizace je podmíněna spoluprací celé řady vědních oborů – psychologie, lékařství i sociologie. Na inkluzi můžeme nahlížet z několika klíčových perspektiv.

Pedagogická perspektiva

Pedagogická perspektiva pomůže nahlédnout, jak tyto problémy vzdělávání a výchovy řešit v majoritní skupině žáků, ve škole jako celku, jak se promítají do práce učitele. Tato perspektiva v sobě zahrnuje také didaktické a speciálněpedagogické implikace. Řešení problému inkluze by nebylo ovšem komplexní bez posouzení medicínského stavu a potřebných zdravotních kompetencí žáka pro jeho úspěšné začlenění do inkluzivního procesu, stejně tak bez patřičného zřetele k psychologickým a sociologickým aspektům.

Perspektiva vzdělávací politiky

Inkluzí z perspektivy vzdělávací politiky se zabýval výzkumný tým (Pol, Lazarová, Hloušková, Trnková). Zajímavé je, jak je koncipována v jednotlivých strategických školsko-vzdělávacích dokumentech na nadnárodní, evropské i národní

úrovni inkluzivní vzdělávání a jaké podpůrné mechanismy na těchto úrovních fakticky podporují začlenění této politiky do politik národních.

Inkluze realizovaná ve školách vyžaduje z hlediska realizace poměrně jasnou oporu v legislativě. Je tedy na místě se ptát: Jaký je český legislativní rámec, oblasti inkluzivního vzdělávání? Jaká práva a povinnosti připisuje jednotlivým aktérům inkluzivního vzdělávacího procesu (žáci, učitelé, ředitelé, rodiče, poradenská pracoviště)? Jaké podmínky (personální, materiální, finanční, odborné) školám nastavuje? Do jaké míry je vzdělávací politika v této oblasti v souladu s politikou sociální?

V této části výzkumu výzkumný tým provádí analýzu vzdělávací politiky a legislativy na úrovni České republiky, Evropské unie a nadnárodních organizací angažujících se na poli výchovy a vzdělávání. Jde o analýzu aktuálních strategických dokumentů, krátkodobých programů a legislativních předpisů. Součástí této sekundární analýzy bude i analýza výzkumů v této oblasti (Lazarová, 2008).

Touto perspektivou chtějí autoři poukázat na to, jak proklamované cíle korespondují s konkrétními normami upravujícími chod běžných škol, případně jaké efekty tato politika má (v zrcadle empirických dat). Srovnáním mezinárodních dokumentů pak chceme zjistit, v kterých oblastech školského systému a vzdělávací politiky dochází ke kongruenci české vzdělávací politiky a ve kterých tomu tak není.

Perspektiva organizačně řídicí

Výzkumný tým (Pol, Lazarová, Hloušková, Trnková) se rovněž zabýval otázkami organizačně řídicími. Inkluze přináší do škol celou řadu strukturálních i procesuálních změn, na které musí adekvátně reagovat jak učitelé, tak i vedení školy. Tyto změny se dotýkají nejen hlavního procesu (výuky žáků), ale těsně souvisejí s hlavními organizačně-řídicími kategoriemi a procesy školy – kulturou školy, klimatem, vnějšími vztahy, profesním rozvojem učitelů, souhrnně řečeno řízením školy a vedením lidí v ní. Téma inkluze ve školách získává další rozměr, resp. perspektivu, a tou je perspektiva organizačně řídicí. Požadované změny v chování lidí i celé školy jako specifické organizace směrem k úspěšné realizaci požadavku inkluze žáků předpokládají nastartování celé řady procesů učení na úrovni jednotlivců, skupin i celé organizace. Výzkum vedený z perspektivy organizačně řídicí je zaměřen primárně na procesy vedení lidí ve škole s cílem podpořit inkluzi a na řízení organizačního učení,

kteře je nezbytnou podmínkou škol, chtějí-li se stát úspěšnými inkluzivními školami (Pol, a kol. 2007, 2013, 2014).

Pedagogicko-didaktická perspektiva

Při řešení zvoleného tématu vycházíme z obecně pedagogických a obecně didaktických východisek, protože však předmětem inkluze je primárně žák se speciálními vzdělávacími potřebami, na tomto základě dále rozvíjíme přístup speciálněpedagogický.

Výzkumný tým (Bartoňová, Vítková se svými doktorandy) se zabýval otázkami pedagogicko-didaktickými v základní škole, ve které se vzdělávají i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání můžeme označit jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, na jehož základě se realizuje právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na kvalitní a pro ně přiměřené vzdělávání (Vítková in Lechta, 2010, s. 169-182). Školy vyvíjejí nové inkluzivní vzdělávací programy ve smyslu samostatného školního programu. Existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat nebo omezovat vývoj směrem k inkluzivní škole. K důležitým faktorům patří učitel – jeho vzdělání a zkušenosti, který identifikuje požadavky školních vzdělávacích programů a sleduje jejich dopad na jednotlivé žáky, identifikuje oblasti, ve kterých je žák neúspěšný, a volí vhodné strategie k jejich zvládnutí.

Pozornost je zaměřena na zkoumání specifík podpory v inkluzivní didaktice: Jak přizpůsobit inkluzivní edukační proces sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem a potřebám vývojových zvláštností jednotlivých žáků, která forma kooperace je ve třídě nejvýhodnější, jak efektivně zapojit do výuky v heterogenní třídě speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga, jak zpracovat koncept pro společné vyučování (Bartoňová, Vítková, 2013, 2014).

Výzkumný tým se dále zabýval otázkami, jaké strategie a styly učení převažují v edukaci u žáků se specifickými poruchami učení. Výzkum směřuje na zjištění efektivních přístupů, strategií a stylů učení u žáků se specifickými poruchami učení v základní škole (Bartoňová, 2012).

Ve výzkumu jsou rovněž analyzovány faktory ovlivňující proces inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole (Bartoňová, 2013, 2014). Výzkum je zaměřen na zkoumání indikátorů přístupů (formy výuky, speciální pomůcky, alternativní metody), indikátorů spolupráce (kvalita spolupráce

učitelů se speciálně pedagogickými centry) a indikátorů pohledu učitele na žáka a vzdělávání.

Speciálněpedagogická perspektiva

Výzkumný tým (Klenková, Pipeková, Vítková s doktorandy) se zabýval otázkami speciálněpedagogickými z různých pohledů. Inkluzivní vzdělávání je součástí konceptu sociální inkluze, která zasahuje do všech oblastí života jedince, tedy i do oblasti edukace. Edukace přímo ovlivňuje další sociálně významné oblasti života, jako zaměstnání, způsob trávení volného času, bydlení apod. Jedinec vyčleněný z hlavního vzdělávacího proudu je po ukončení školní docházky v segregované instituci náchylný k dalšímu vyčleňování i v navazujících obdobích svého života (Bartoňová, Vítková, 2013, 2014, Vítková, 2006, Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2013). Rovněž se zabýval zkoumáním inkluzivního vzdělávání jako novou pedagogickou koncepcí, kterou je nutno teoreticky propracovat jako samostatnou pedagogickou-psychologickou kategorii a studovat její návaznosti na sociologii, psychologii, veřejné zdravotnictví, medicínu a další vědní obory (Klenková, Vítková, 2011).

Výzkumný tým rovněž zkoumal edukaci žáků s narušenou komunikační schopností a žáků se sluchovým postižením. Jeho výzkumné aktivity jsou směřovány do oblasti poruch vývoje řeči žáků slyšících i žáků se sluchovým postižením, diagnostiky vývoje řeči těchto žáků, šetření v oblasti vzdělávání těchto žáků v inkluzivní škole (Klenková, 2006, 2012, 2013, 2014) Výzkumné šetření v oblasti řeči a sluchu je průnikem oblastí s medicínskými obory, a to jak foniatrií, tak i neurologií.

Ve výzkumu je akcentováno inkluzivní vzdělávání osob s mentálním postižením v jeho širším socializačním pojetí. S ohledem na variabilitu symptomatologie mentálního postižení a s přihlédnutím k žádoucí vysoké míře socializace těchto osob bude výzkum zaměřen na zkoumání terapeutických možností. Pro efektivní inkluzivní edukaci žáků, osob s mentálním postižením bude nezbytné zkoumat angažovanost rodinného prostředí a analyzovat průběžné využívání sociálních služeb (Pipeková, 2006, Pipeková, Vítková, 2014, 2015).

V této části výzkumu zaměřeném na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením šlo o analýzu poskytování potřebné speciálněpedagogické podpory (typu) a výše podpory (míra poskytované podpory), která může výrazně zvýšit žakovu schopnost učit se. Důraz je kladen na zkoumání vnějších opor, které mohou vést k maximálnímu

rozvoji všech dovedností a kognitivních schopností. V rámci průniku s medicínským oborem neurologie byl zaměřen na zjištění omezení jednotlivce a důsledků tělesného postižení, které mohou významně ovlivnit proces vzdělávání. U žáků s kombinovaným postižením (tělesné postižení s přidruženým mentálním postižením) se zaměřují na analýzu výukových strategií (Opatřilová, 2009; Vítek, Vítková, 2010; Ošlejšková, Vítková, 2014; Vítková, Kopečný, 2014).

Medicínská perspektiva

Výzkumný tým (Ošlejšková, Šlapák) se zabýval posouzením medicínského stavu a potřebných zdravotních kompetencí žáka pro jeho úspěšné zařazení do inkluzního procesu. Odpovídající zdravotní stav, který se týká zkoumané oblasti komunikace – sluch a řeč, stejně tak jako řešení otázek neurologických kompetencí (motorika, neurologická vyspělost) jsou nezbytnými zdravotními předpoklady pro optimální průběh vzdělávání žáka. Výzkum se zaměřil na vstupní stav jedince z hlediska medicíny, na vytvoření vyšetřovacího algoritmu a zpracování návrhu jeho vhodné léčby či rehabilitace. Výsledkem by mělo být zhodnocení nezbytných zdravotních podmínek žáka s postižením, které jsou pro funkční podporu při procesu inkluze přínosné a potřebné (Ošlejšková, 2008, 2009; Šlapák, Floriánová, 1999).

Psychologická perspektiva

Výzkumný tým (Řehulka, Holčík) se zabýval psychologickými aspekty inkluze. Psychologický pohled vstupuje do všech úrovní inkluze vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V prezentovaném projektu se zaměřujeme na výzkum kvality života související se zdravím a na zdravotní gramotnost. Výzkumným cílem je zjistit charakter a strukturu kvality života související se zdravím a úroveň zdravotní gramotnosti u žáků v inkluzivním vzdělávání. Jde o vnímané somatické a mentální zdraví, včetně souvislosti zdravotních rizik a podmínek, funkčního stavu, sociální opory atd. Zdravotní gramotnost je chápána jako schopnost lidí rozhodovat pro zdraví v běžném životě a je součástí základní výbavy pro život. Při studiu inkluzivního vzdělávání z tohoto pohledu lze využívat materiálů Světové zdravotnické organizace, které si kladou za cíl zvyšování kvality života a rozvoj zdravotní gramotnosti. Těžiště výzkumného úsilí bylo orientováno na základní školu (Holčík, 2009; Řehulka, 2008a, 2008b, 2008c).

Sociologická perspektiva

Výzkumný tým (Pančocha, Slepíčková) se zabýval společenskými a kulturními aspekty inkluze a inkluzivního vzdělávání. Východiskem výzkumu je tzv. sociální model postižení, který vznikl jako reakce na dominantní medicínský a funkční přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a zejména na útlak, neuspokojivý život a marginalizovanou sociální pozici lidí s postižením. Tento model se zaměřuje na kulturní a systémové bariéry v inkluzi, negativní postoje majoritní společnosti, zvláště pak klíčových skupin, jako jsou pedagogičtí pracovníci, vedení škol, rodiče a obecná veřejnost. Výzkum se zaměřil na dvě významné oblasti tohoto modelu, a to na participaci – účast jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a s postižením ve společnosti a na postoje, jako významný facilitátor nebo bariéru pro inkluzivní vzdělávání a plné zapojení do společnosti. Výzkum participace se provádí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a u osob se zdravotním postižením. Cílem je vytvoření validního nástroje pro měření participace, tak jak je definována v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF). Druhá část výzkumu je zaměřena na zkoumání postojů klíčových skupin k inkluzivnímu vzdělávání a širšího konceptu participace osob se SVP a postižením ve společnosti. Výzkumné šetření se provádí v populaci osob s postižením, rodičů dětí bez postižení, učitelů, vedení škol, zaměstnavatelů a obecné populace. Následně budou navrženy možnosti podpory participace jednotlivých skupin jedinců se SVP a postižením a možnosti podpory pozitivních postojů v rámci inkluzivního vzdělávání (Pančocha, Slepíčková, 2012).

1.4 Psychologické a psychohygienické otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání

Holistické pojetí zdraví a nemoci

Holistické pojetí zdraví a nemoci představuje přerod medicíny od fyziologického (biologického) pojetí zdraví a nemoci, k duálnímu, zahrnujícímu fyziologickou i psychickou stránku zdravotního stavu člověka, až k pojetí holistickému, vymezujícímu fyziologickou, psychickou i sociální dimenzi lidského zdraví. Tento přerod znamená nový pohled na nemoc či postižení, neboť chápe nemoc jako projev dysfunkční interakce mezi biologickými a psychickými funkcemi individua, přírodou a sociálním

prostředím, v němž člověk žije. Znamená to, že poškození či omezení působení zmíněných subsystémů bude mít dopad na fungování celého systému lidského zdraví a nemoci. Světová zdravotnická organizace WHO definuje zdraví jako „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody“.

Postižení – podle chápání mezinárodní klasifikace ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2005) – je pojem zahrnující poškození na organické úrovni (tělesné funkce a tělesné struktury), omezení na individuální úrovni (aktivity) nebo na společenské úrovni (participace, spoluúčast). Jmenované úrovně se vzájemně ovlivňují a kromě toho jsou ve vzájemné interakci s faktory kontextu (faktory prostředí a osobní faktory). Nový model ICF překonává lineární model ICIDH. Biopsychosociální přístup ICF integruje v sobě oba modely, koncept medicínský i sociální, umožňuje postižení chápat jako společensky podmíněné.

1.4.1 Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

V diagnostické dimenzi je patrná souvislost mezi biopsychosociálním modelem individuálním doprovodem učení a vývoje. Šance mladého člověka uskutečňovat aktivity (např. spočítat si peníze, napsat dopis) a být účastníkem aktivity (např. jít nakoupit nebo vést korespondenci s přáteli) je posuzována v ICF, a tím i v diagnostickém procesu individuálního doprovodu učení a vývoje nejen z hlediska jedince, kdy je patrná závislost na individuálních fyzických funkcích, např. na funkci paměti, řečových dovednostech. Při hledání vhodných individuálních vzdělávacích nabídek hraje centrální roli také zohlednění kontextových faktorů prostředí a personálních faktorů.

Pojem zdraví

Pojem zdraví je frekventovaný nejen v medicíně a přírodních vědách, ale začíná být také velmi často používán ve společenských i technických disciplínách. Stále častěji slyšíme o zdravé osobnosti, zdravém bydlení, zdravém městě, zdravé společnosti atd.

Dnes již klasická „definice“ Světové zdravotní organizace (WHO) říká, že „zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady“. Pro přesnost uvádíme tento text v anglickém originále, tak jak tvoří část ústavy SZO, přijaté v roce 1946 na konferenci v New Yorku: *Health is a state of complete*

physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity. V současné době vidíme pokusy doplnit uvedenou klasickou definici zdraví tak, že vedle oblasti tělesné, duševní (psychické) a sociální pohody je uváděna ještě oblast duchovní (Havlíková, 1999, Krivohlavý, 2001).

U Vurma (2007) můžeme najít ještě další definice: z období před rokem 1948, kdy je zdraví vymezováno jako „stav nepřítomnosti nemoci nebo tělesných defektů“, nebo naopak relativně nejnovější z roku 1977, kde je zdraví definováno jako „schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život“. Holčík (1998) poznamenává, že neurčitost definice je nevýhodou pro toho, kdo by očekával, že tak složitý jev, jako je zdraví, lze jednoduše a zcela výstižně změřit. Z výše uvedené definice zdraví můžeme také vycházet při rozlišování zdraví negativního a pozitivního.

Negativní zdraví chápeme jako nepřítomnost nemoci a jedná se o obvyklý, tradiční model, často i mimoděk využívaný praktickými lékaři: člověk je zdravý, když se na něm nenajdou žádné příznaky nemoci. Zdraví je tedy nepřítomnost nemoci. Takto chápané zdraví vede však často k pasivitě, člověk se cítí obětí nemoci, "podrobuje" se léčení, málo na svém zdraví pracuje, protože mu nerozumí.

Naproti tomu pozitivní pojetí zdraví nám říká, že člověk může být více nebo méně zdravý. Pozitivní pojetí zdraví umožňuje rozvinout koncepci aktivního zdraví. Aktivní přístup ke zdraví znamená vědomé úsilí člověka zaměřené na ochranu, udržování a zlepšení zdravotního potenciálu. Pojetí aktivního zdraví je také určitou životní filozofií, kdy člověk nese odpovědnost za své zdraví.

Holčík (1998) uvádí, že zdraví není jen biologickou charakteristikou organismu, ale je významnou humánní hodnotou, a to jak individuální, tak sociální. Je provázáno mnohými společenskými, právními, politickými, ekonomickými, kulturními a dalšími aspekty. Můžeme ještě dále citovat tohoto autora, když říká, že *„mnoho okolností nasvědčuje tomu, že zdraví není prostým protipólem nemoci, že je ve své podstatě jinou kategorií než nemoc. Lze soudit, že zdraví je pojmem spíše obecně humánním a sociálním než jednostranně medicínským a že jeho determinanty a možnosti jeho ochrany, posílení a rozvoje široce přesahují tradiční doménu zdravotnických služeb.“* (Holčík, 2004, s. 22).

Vzhledem k problému s definicí zdraví bývají pro vědecké účely často vytvářeny tzv. operační definice zdraví, které jsou orientovány na ty charakteristiky zdraví, resp. nemoci, které jsou relevantní k cíli zamýšlené studie.

Některé z operačních definic mají obecnější platnost, např.: „zdraví je potenciál vlastností (schopností) člověka vyrovnat se s nároky (působením) vnitřního a zevního prostředí bez narušení životních funkcí“ (Bureš, 1970), nebo že „zdraví je relativně optimální stav tělesné, duševní a sociální pohody při zachování všech životních funkcí, společenských rolí a schopnosti organismu přizpůsobit se měnícím se podmínkám prostředí“ (Žáček, 1988); u této definice můžeme rozeznávat tři základní složky:

- a) tělesnou a psychosociální integritu navozující stav optimální pohody,
- b) nenarušenost životních funkcí a společenských rolí,
- c) adaptabilitu, tj. přizpůsobivost ve smyslu fyziologické a sociální homeostázy.

Známý anglický autor David Seedhouse (1995) ukazuje, že optimální stav zdraví určité osoby závisí na stavu souboru podmínek, které jí umožňují žít a pracovat tak, aby byly splněny její realisticky zvolené možnosti a biologické potenciály.

Křivohlavý ve své učebnici *Psychologie zdraví* (2001, s. 40) definuje zdraví jako „celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není na překážku obdobnému snažení druhých lidí.“

Zdraví má výraznou objektivní i subjektivní složku. Čím hlouběji je studováno, tím výrazněji vystupuje jeho celostní a hodnotový charakter. Hodnotu zdraví nelze vymezit snadno. Říká se, že člověk pochopí hodnotu zdraví, až když onemocní. Výstižně to vyjádřil dr. Halfdan Mahler, dřívější generální ředitel SZO: „zdraví není všechno, ale všechno ostatní beze zdraví není ničím.“ Hodnotová stránka zdraví dominuje zejména v poslední době.

Historicky však nejde o zcela nový aspekt, jak ostatně dokládá výrok Herakleita z Efesu (530-470 před. nl.), který říká, že: „když chybí zdraví, moudrost je bezradná, síla je neschopná boje, bohatství je bezcenné a důvtip bezmocný.“

Zajímavě se k naší problematice vyjadřuje již J. A. Komenský, který říká: *"Je v tom moudrost přesahující všechny léčebné způsoby, všímáme-li si toho, co nám dělá dobře a co zle. Je to nejlepší způsob, jak si uchovat zdraví ... Zkoumej své návyky v jídle, spánku, pohybu, odívání a podobně. A když zjistíš, že ti něco nedělá dobře, snaž se s tím krůček po krůčku přestat. Ale jen tak, aby ses k starému návyku mohl vrátit, kdyby ti změna měla dělat potíže. Protože je velmi obtížné rozlišit, co je obecně dobré a zdravé,*

a co je dobré a svědčí pouze tvému tělu. Mít dobrou náladu a cítit se spokojeně v době jídla, spánku a procházek, toť nejlepší recept na dlouhý věk."

O zdraví uvažuje také T. G. Masaryk, který v *Hovorech s K. Čapkem* uvádí: *"Péče o tělo: kdyby to šlo po mém, hleděl bych se obejít bez doktorů. Ale neumí-li se někdo starat o své zdraví sám, o toho se musejí starat lazebníci. Vzdělaný člověk se má pozorovat, má přemýšlet o své dietě. To není materialism - materialism je nemyslet a jíst a pít, co hrdlo ráčí, přes míru a proti rozumu. ... Chceme-li vychovat zdravé děti, nestačí jenom kázat, co je zdravé a co ne, nestačí poučovat, ale prakticky v nich vypěstít zdravé návyky. Četl jsem kdesi, že smrt je zlovyk, nechci se přít o smrti, ale jistě předčasné stárnutí a mnoho nemocí jsou jenom zlovyky. Věřím, že tak jako přírodní síly, i své zdraví a zvyky budou mít lidé víc a víc v moci a že se jednou budou ohlížet na mnohé naše choroby se stejnou hrůzou jako my na středověké nebo asijské morové rány. Moderní medicína má pravdu, že přestává být jen léčením a stává se profylaxí - a výchovou."*

Zdraví je předpokladem či podmínkou pro běžný život; není cílem života. Je to pozitivní pojem, zdůrazňující sociální a individuální podmínky a zdroje stejně, jako fyzické kapacity (WHO 1984). Považovat zdraví za hlavní cíl je nebezpečné. Určité ozdravné programy by pak mohly být nařizovány, místo toho, aby byly na základě informovaného porozumění jedinci svobodně voleny. Dosti často lze vycítit tendenci některých autorů ozdravných programů neadekvátně tyto programy zaměřovat raději na chování jednotlivců než na sociální a ekonomické podmínky zdravého života. Přitom ještě ani nejsou všem snadno přístupné základní informace a další předpoklady pro vytváření zdravých životních stylů.

Snaha optimalizovat zdravotní stav politickými a mocenskými prostředky se může setkat s vážným odporem. Například: budeme trestat lidi za nadváhu? Tato ideologie, označovaná jako healthismus vede k vydávání předpisů pro to, jak by se lidé měli chovat. Avšak opuštění principu osobní volby je přímým opakem upevňování zdraví. Dokument o rozvíjení zdraví (WHO 1984) tento problém považuje za hlavní dilema.

Zdraví jako biosociální kategorii lze jen obtížně vyjádřit jednoduchou definicí. V odborné literatuře se někdy poukazuje na možnost vnímat zdraví jako určitý „model“, který je blíže charakterizován v návaznosti na předmět a okolnosti výkladu, studia, výzkumu nebo praxe. Obvykle se připomínají tyto modely zdraví (za použití textu Holčíka, 2004):

1) Biomedicínský model zdraví

Rozhodující roli zde hrají symptomy nemoci, diagnostická kritéria a dostupnost vyšetření. Otázkou je, zda nemoc byla prokázána. Stav nepřítomnosti nemoci je v tomto modelu považován za zdraví. V jádru biomedicínského modelu je pojetí patogenních faktorů.

Takové pojetí zdraví je přirozeným důsledkem skutečnosti, že se zdravotními problémy se lidé obvykle obracejí na lékaře a očekávají pomoc, navrácení zdraví nebo alespoň úlevu. Dějiny medicíny jsou dějinami úsilí o zvládnutí nemocí. Zdraví je v této souvislosti pokládáno za protiklad nemoci nebo smrti.

Je vhodné připomenout, že biomedicínsky orientované lékařství může přinášet vhodná řešení právě jen biomedicínským problémům. K tomu, aby se podařilo účinně a hospodárně zvládat zdravotní problémy populace, je nezbytné překročit rámec biomedicínských znalostí a doplnit je poznatky studia zdraví a nemoci jako společenského jevu, neboť vedle biologické i psychická a sociální dimenze patří k pojetí člověka.

2) Ekologicko-sociální model zdraví

Zřetelně se ukazuje, že zdraví je podmíněno přírodním a sociálním prostředím a že by byla chyba je oddělovat od konkrétních lidí v celé plnosti jejich života, včetně jejich osobnosti, práce, rodinných vztahů, emocí, pocitů, názorů i sociálních rolí.

Studium zdraví by se proto mělo orientovat nejen na projevy nemocí a jejich léčbu, ale i na jejich příčiny, důsledky pro životní osudy člověka jako svébytného individua i sociální bytosti. Jedním z důležitých aspektů studia zdraví jsou metody jeho ochrany, udržení i rozvoje.

Hlavní charakteristiky ekologicko-sociálního modelu zdraví jsou:

- a) Zaměření na celou osobnost jedince jako člena rodiny a společnosti, příslušejícího k určité kultuře a plnícího odpovídající občanské a sociální role.
- b) Zájem o sociální charakteristiky zdraví, např. úroveň zdraví v závislosti na příjmu, pohlaví, věku, vzdělání apod.
- c) Snaha rozumět kulturním, sociálním a individuálním hodnotám a posoudit jejich vztah ke zdraví.
- d) Pozornost věnovaná subjektivní stránce zdraví a roli osobních pocitů a emocí ve vztahu ke zdraví. Jde v této souvislosti o vnímání jak pozitivního zdraví, tak

poruch zdraví a v neposlední řadě i o subjektivní vztah k jednotlivým determinantám zdraví.

e) Úsilí o pochopení jednání směřujícího ke zdraví v kontextu každodenního života. Lidé jako členové společnosti nejsou jen „kuřáci“, „alkoholici“ nebo „invalidé“. Jsou to především celí lidé, kteří jsou v běžném životě vystaveni mnoha dalším podmínkám a okolnostem, radostem a nesnázím. Sociální život a jeho podmínky představují významný komplex determinant zdraví:

- Zdraví je pojímáno v celé šíři s vědomím, že výsledný zdravotní stav není jen výsledkem vztahů lékaře a pacienta, ale je do značné míry důsledkem aktivity samotného jedince.
- Snaha vzbudit a pěstovat vědomí vlastní důstojnosti. Péče o sebe je nezbytnou základní podmínkou a první formou péče, na kterou potom navazují další zdravotnické služby.
- Vědomí, že existuje široká škála metod péče, léčení a uzdravování.

Sociálně-ekologický model zdraví neusiluje o oddělení léčby, prevence a občanských aktivit. Snaží se o jejich rovnováhu, komplementární působení a co největší účinnost. Je nutné ovšem zdůraznit, že ekologicko-sociální model zdraví rozhodně není protipólem biomedicínského přístupu, ale jeho významným rozšířením.

Lidé většinou nepovažují zdraví za hlavní cíl svého života. Zdraví se často dostává do protikladu k jiným důležitým zájmům, hodnotám a životním cílům. Např. být šťastný, prožít dobrodružství, prosadit se ve společnosti, mít pestrý nebo naopak klidný život apod. V určitých kulturách a sociálních skupinách se uplatňuje celá řada zvyků: běžné typy chování se mohou mezi různými oblastmi nebo skupinami osob výrazně lišit, a to jak u zdravých, tak u nemocných. Mnohé z těchto rozdílů dokumentují sociální a kulturní podmíněnost zdravotního stavu i různých typů chování upevňujícího nebo naopak ohrožujícího zdraví.

3. Behaviorální model zdraví

Dále bývá v literatuře uváděn model behaviorální, respektující význam chování pro zdraví lidí a snažící se využívat zjištěných poznatků jak ke zlepšení zdraví, tak ke zvýšení kvality života.

Je známou skutečností, že při vzniku nemoci mají velký vliv psychologické faktory, a to tak, že různé chování je nezdravé, nebo přímo rizikové, např. kouření,

nadměrná konzumace alkoholu, rizikový sex atd. Současně však určitá chování mohou zdraví podporovat (např. tělesné cvičení, zdravé stravování atp.).

4. Zdraví jako duchovní úkol

Medicína bývala často ve své historii také činností náboženskou. Grün a Dufner (1994) uvádějí, že církve nesmí přenechávat zdraví pouze lékařům a psychologům. Víra má v sobě vždycky dimenzi terapeutickou. V křesťanském umění zdravé životosprávy, v křesťanské dietetice nejde o dar a službu uzdravování, ale o duchovní úkol, jehož podstatou je snaha o zdraví těla i duše. V popředí přitom není starost o tělo, nýbrž umění tělu a jeho hnutím naslouchat a vnitřní bdělost vůči tělu - jakožto výrazu duše. V této souvislosti je nemoc symbol, jímž se vyjadřuje naše duše. Člověk, který se snaží porozumět symbolické řeči nemoci, lépe porozumět sobě samému. Poznává své skutečné potřeby a touhy. Nemoc nám tak poskytuje důležitou zprávu o našem skutečném stavu. Ke zdravému duchovnímu životu patří i poctivé sebepoznání, v němž nemůžeme vynechat naslouchání svému tělu.

5. Interakční pojetí zdraví

Tato koncepce je dílem pracovní skupiny Havlínové (1998) a je vytvořena jako filozofie činnosti školy podporující zdraví v rámci programu Zdravá škola. Zdraví je v tomto projektu činitelem, který prolíná celou činností školy, a to z těchto důvodů:

- zdraví je všeobecně uznávanou hodnotou
- současné pojetí zdraví klade důraz na souvislosti, což podmiňuje také moderní definice zdraví podle WHO
- na zdraví člověka má vliv jeho chování a způsob života

Interakční pojetí zdraví umožnilo vznik nové oblasti preventivních strategií, tzv. podpory zdraví. Podpora zdraví překročila hranice zdravotnictví, protože největší prostor pro své působení spatřuje v komunitách, v nichž lidé přirozeně žijí nebo pracují. Proto také komunitní programy podpory zdraví musí vycházet nejen z poznatků, metod a technik lékařských oborů, ale také oborů psychologických, sociologických a pedagogických.

Sdílet interakční pojetí zdraví znamená uplatňovat zřetel ke vzájemné propojenosti složek zdraví ve třech interakčních soustavách:

1. individuální: zdraví je spojeno se všemi složkami bytosti jedince, kterou tvoří:
 - organismus (tělesné zdraví)
 - struktura psychických funkcí (duševní zdraví)
 - osobnost (sociální a duchovní zdraví)
2. komunitní: zdraví jedince je propojeno se zdravím komunity, v níž žije nebo pracuje
3. globální: zdraví jedince, které je propojeno se zdravím jednotlivých společenství, v nichž jedinci žijí nebo pracují, je propojeno se zdravím světa.

6. Celostní (holistický) model zdraví

Termín "holismus" zavedl ve své knize "Holismus a evoluce" v roce 1926 jihoafrický politik a generál J. Ch. Smuts. Podle něho celek není jen pouhý souhrn jednotlivých částí, nýbrž nehmotný a nepoznatelný, někdy až mystický činitel celistvosti. Celek lze rozdělit na části, ale tímto rozložením celek zanikne. Holistická teorie vidí živé organismy jako jednotné celky, jejichž jednotlivé části jsou ve vzájemné interakci, nikoli celky jako pouhé souhrny částí. Porucha v jedné části je poruchou celého systému. Ideální by bylo, kdybychom dokázali chápat zdraví v jeho celistvosti a bohatosti jeho projevů, okolností i důsledků. To je ostatně smyslem celostního neboli holistického pojetí zdraví.

Pochopení obsahu pojmu zdraví může usnadnit poznámka, že slovo „zdraví“ má lingvisticky úzký vztah k pojmu celek. Např. angl. health vzniklo ze staroanglického slova whole (celý, zdravý). Podobně německé Heil znamená celek i zdravit. Ve slovanských jazycích se výrazy zdravit a celovat sice již oddělily, ale např., když se rána hojí, říkáme, že se zaceluje.

Holistický přístup znamená také to, že se zaměřujeme na celou lidskou bytost v jejím rozměru somatickém i psychickém. Je známo, že nerovnováha somatická vyvolává nerovnováhu psychickou a opět nerovnováha psychická vytváří nerovnováhu tělesnou. Mastiliaková (1999, s. 8) říká, že „pojem holistické zdraví zahrnuje celou osobnost člověka: celistvou bytost a všechny stránky jejího životního stylu – tělesnou zdatnost, primární prevenci negativních tělesných a emocionálních stavů, zvládnutí stresu, citlivost k prostředí, sebekoncepci a duchovno. Holistická péče (v době zdraví i nemoci) pomáhá lidem převzít odpovědnost za své zdraví, hledat alternativy, zdravý

způsob života, sebeuspokojení a mobilizaci vnitřních hojivých sil. Holistický pohled na člověka znamená především jiný způsob myšlení...“.

Obtížnost celostního přístupu ke zdraví vede k vytváření celé řady dalších dílčích modelů, které slouží k hlubšímu studiu určitého aspektu zdraví, a to zejména s ohledem na požadavky praxe. Cenným metodickým nástrojem je v tomto ohledu systémový model zdraví všímající si vstupů (zdrojů), činností, výstupů, zpětnovazebních regulačních prvků i okolí systému.

1.4.2 Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole

V procesu inkluzivního vzdělávání a vyučování upozorňuje Řehulka (In Ošlejšková, Vítková, 2013, s. 39-54) na důležitou otázku zdraví a kvality života, kdy se domnívá, že při analýze psychologických a psychohygienických otázek vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajímavé ukázat na přínos poznatků současné psychologie zdraví pro speciální pedagogiku.

Žáci v inkluzivní škole vstupují do intenzivních a trvalých sociálních kontaktů (Bartoňová, Vítková, 2014). V posledních letech se stále více mluví o vyrovnání se s psychickým zdravím ve škole (srov. Řehulka, In Ošlejšková, Vítková, 2013). Výsledky výzkumů při tom dokládají souvislosti mezi kvalitou výuky učitelů a efektivitou vyučování žáků, psychickým zdravím učitelů a žáků a organizace školy. Vedle toho je aktuální politicko-vzdělávací výzva zaměřená na aktéry školní inkluze (Pančocha, Slepíčková, 2012, 2013). Inkluzivní školský systém má vyhovět heterogenitě žáků i jejich rodičů. Uspokojit potřeby dobré kvality výuky a efektivního vyučování pro všechny žáky, zachovat podmínky pro společné učení a udržet všechny aktéry vyučování – učitele i žáky v dobré psychické kondici je naším úkolem, při kterém je třeba výše uvedené paralelní procesy iniciující vývoj vnímat společně (Heinold, In Schuppener, 2014, s. 117).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na zdravotní postižení v inkluzivní třídě

Situace ve vyučování vyžaduje žákovo nepřetržité prožívání volných kompetencí a používání příslušných strategií. Na jedné straně si žák sám může regulovat cíle, i když je při tom nucen rozhodovat se za různých podmínek, např., zda se začne učit nebo ne a současně řídit svoje emoce. Na druhé straně si žák sám kontroluje uskutečňování

stanovených cílů a je připraven vynaložit svoje úsilí k dosažení cíle, často i proti své vůli a svému vnitřnímu přesvědčení, čímž se ocitá v zátěžové situaci. Získání uvedených kompetencí je pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zvláště významné, ale současně i obtížné. Žák často musí ustoupit od své orientace k neúspěchu (Matthes, 2006), s čímž jsou spojeny zvýšené obavy, strach či úzkost žáka. Ke znakům chování jeho vlastní obrany patří negativní emocionalita a sklon k uzavření se do sebe. Dá se očekávat, že fáze učení, ve které se žák se speciálními vzdělávacími potřebami ocitá, je v důsledku získání jen dílčích zkušeností v různé míře zkrácená, a proto cíl často nebývá dosažen,

Psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole

WHO (1986, 1) vychází z toho, že člověk se cítí dobře, když je zdravý. Psychické zdraví představuje podstatnou část celistvé koncepce zdraví. Lidé, kteří jsou psychicky zdraví, vytváří v dynamické rovnováze *individuální, mezilidské a věcné vztahy* ve svém prostředí. To souhlasí se současnou definicí Schaarschmidt a Kieschke (2007), kteří uvádějí, že psychicky zdravá osoba se umí aktivně postavit k požadavkům všedního dne, sledovat vlastní cíle, disponovat pozitivním postojem sama k sobě a k vlastnímu jednání, svou činnost prožívá smysluplně a cítí se sociálně integrovaná. Psychická pohoda pramení ze schopnosti umět najít rovnováhu mezi pudem sebezáchovy a sebeutvářením (Paulus, 2003), daných v personálně, interakčně, věcně, stejně jako prostředím podmíněných, požadavcích a potřebách. Dynamika v rovnováze vzniká ve stálém procesu chápání, takže lze občas zdůraznit více jeden nebo druhý faktor (Langmack, 2011).

Také běžný den v inkluzivní škole ve smyslu tématu interakce zdraví je ovlivněn požadavky a potřebami. Zde se setkávají všichni, kteří se účastní školy, se svými individuálními prosbami, kompetencemi a životními osudy, stejně jako s kurikulárními rámcovými plány, prostorovými výhodami a vzdělávacími standardy (Boban, Hinz, 2003). Aby bylo možné uskutečnit dynamickou rovnováhu v běžném školním dnu, je třeba se pokusit a vyzkoušet na čtyřech úrovních, jak dalece přispívají k psychickému zdraví. To se může podařit učitelům, když si odpoví na otázky:

- Jak si mohu udržet nebo obnovit svoje psychické zdraví. Kdy se cítí moji žáci psychicky zdraví.

- Jak poznám, že moje třída je psychicky zdravá, popř. tak jedná. Jak mohu podpořit třídu, aby zůstala nebo se stala psychicky zdravou.
- Jak mohu téma psychické zdraví aplikovat ve vyučování.
- Jak by se mělo utvářet prostředí třídy, aby umožňovalo psychické zdraví a podporovalo ho. Jak může psychické zdraví, popř. respektování psychických faktorů zdraví přispět ke zdařilému procesu.

Připravenost žáka k vynaložení úsilí ve škole

Situace ve vyučování vyžaduje u žáka nepřetržitě prožívání volných kompetencí a používání strategií. Na jedné straně jde o to, že žák si sám reguluje stanovení cíle, je však nucen za různých podmínek se stále znovu rozhodovat, zda sa začne učit nebo ne a současně u toho řídit svoje emoce. Na druhé straně jde také o to, že se také žák sám kontroluje, realizuje stanovené cíle i proti svému vnitřnímu odporu a zůstává rovněž v zátěžové situaci připravený vynaložit svoje úsilí. Hlavně u pravidelně vysokého pozitivního aktivování, a když učební podněty mají subjektivně vysokou hodnotu motivace – žák sa musí v relativně krátké době záměrně sám rozhodnout.

Je třeba přiznat, že tyto kompetence jsou pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zvláště významné. Žák musí ustoupit od své orientace k neúspěchu (Matthes, 2006), a s tím spojeného vyššího stupně obav/strachu nebo dokonce vlastního bránění. Ke znakům chování této vlastní obrany patří například negativní emocionalita a sklon k uzavření se do sebe. Dá se očekávat, že fáze, ve které se žák s SVP ocitá, je v různé míře zřetelně zkrácená, takže dojde jen dílčí zkušenosti. Konkrétně to znamená, že si toho vyzkouší poměrně málo, takže se mu nevyplatí usilovat o to, aby dosáhl cíle.

1.4.3 Psychické zdraví a zátěž – nutnost preventivních opatření ve škole

To jestli se cítíme dobře v inkluzivním prostředí školy, je výsledkem adaptace a regulačních procesů (Becker, 2003). Při tom směřuje souhra vnitřních a vnějších rizikových a ochranných faktorů k individuálním vzorům jejich osvojení. Rizikové faktory jsou požadavky a potřeby, které nepůsobí podnětně a nezvyšují výkon, nýbrž jsou prožívány jako zátěž (Nerdinger, Blickle, Schaper, 2008). Zatímco ochranné faktory jsou zdroje, které oslovují strategie, s kterými osoby mohou lépe překonat zátěžové požadavky a potřeby. Pocit pohody lze zmírnit působením rizikových faktorů, popř. posílit ochrannými faktory.

Rizikové faktory ve škole

Výzkumná šetření prováděná v posledních letech dokládají vnitřní a vnější zátěžové faktory učitelů a žáků (Hascher, Winkler-Ebner, 2010; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt, Kieschke, 2007). Učitelům se snižuje vlastní pocit pohody, mezi jiným neustálým zaváděním novinek do školského systému, chybějícími jasnými strukturami k jejich realizaci, stoupajícími administrativními povinnostmi a velkým počtem žáků ve třídě. Žáci zažívají jako zátěž, např. chybějící možnost spolurozhodování, vyřazování, diskriminaci nebo násilí. Na druhé straně je třeba uvést, že faktory jako velké třídy, vyřazování nebo zkušenosti s diskriminací se neslučují s inkluzivním prostředím úspěšné školy. Některé inkluzivní podmínky se podle toho shodují se salutogenní kulturou, strukturami a praktiky. Jiné faktory, jako např. heterogenita třídy nebo mimoškolní povinnosti jsou pravděpodobně přijímány dobře. Jak moc jsou vnímány jako zatěžující, je individuálně rozdílné.

Ale chybí široký a vyvážený repertoár se strategiemi ochranných faktorů ve škole, převládají rizikové faktory u žáků, ale také u učitelů a nastupuje ohrožení zdraví. Vyhodnocení zdravotního stavu dětí a mládeže (Schlack, Kurth, Hölling, 2008) ukazují na podíl psychicky zatížených dětí a mládeže na I. a II. stupni základní školy (22,5 %), 9,6 % z toho vykazují vážné psychické onemocnění jako úzkostné poruchy, poruchy sociálního chování, deprese nebo ADHD. Zvýšená zátěž bývá častější u dětí se sociálním znevýhodněním. Výsledky analýzy u učitelů (45 %) poukazují na to, že neúměrné nároky na ně vedou k pocitům napětí a přetížení, popř. k nervozitě (Cihlars, 2011). Schaarschmidt a Kieschke (2007) uvádí, že 28,7 % učitelů trpí syndromem vyhoření. Podobná data se zjistila v opakovaných výzkumných šetřeních i u nás.

Když vezmeme v úvahu, že psychicky zdraví učitelé a žáci jsou předpokladem pro úspěšnost vzdělávacích a výchovných procesů (Cihlars, 2011; Hascher, Winkler-Ebner, 2010), potom má výše uvedené zatížení podstatný vliv na kvalitu výuky učitelů a efektivitu vyučování žáků.

Ochranné faktory ve škole

Zins et al (2004) a Cihlars (2011) uvádějí některé ochranné faktory, které podpůrně působí na rozsáhlou interakci v rámci kvality vyučování a školy a na psychické zdraví. Oslovují se tím strategie ke zvládnání činnosti, podporující zdraví, jako pocit koherence (Nerdinger, Blickle, Schaper, 2008). Učitelé a žáci za prvé pozitivně

zažívají zkušenosti z vnitřního a vnějšího prostředí, pokud jsou strukturované, předvídatelné a vysvětlitelné. Zdroje jako transparence v regulaci odpovědnosti, podpory výkonu a zpětné vazby, jasná kooperace s mimoškolními partnery pomáhají posílit pocit srozumitelnosti. Za druhé, učitelé a žáci potřebují pocit, který jim umožní danou situaci zvládnout. Pocit proveditelnosti je osloven faktory, jako zažití sociální podpory. Důvěra ve vlastní schopnosti, stejně tak vybudování pocitu vlastní hodnoty je oslovena v důsledku uznání a úspěchu. A za třetí situace představuje výzvu, ve které je vhodné se angažovat. Pocit smysluplnosti lze zvláště získat uváženým chováním orientovaným na spolupracovníky při řízení a vedení školy, společným utvářením života školy a posílením sounáležitosti se školou. Pro žáky hraje při tom také důležitou roli upozornění na životní perspektivy.

Můžeme konstatovat, že uvedené ochranné faktory jsou podstatnou součástí inkluzivní kultury, struktur a praktik. Posílí proto za prvé psychickou pohodu v inkluzivní škole na individuální, mezilidské a věcné rovině a pomáhají prosadit tento zisk ve vztahu k prostředí. Zdroje, jako participace a akceptace, respekt různosti nebo aktivní utváření kultury školy hovoří za druhé také proto, že inkluzivní škola by mohla být základnou pro úspěšné zavedení salutogenní kultury, struktur a praktik školy.

Psychické zdraví a inkluze – strategie k vývoji školy

Aby se dala realizovat rovnováha mezi pudem sebezáchovy a seberealizací ve škole, je třeba systematicky identifikovat zátěžové faktory ve škole na všech úrovních a současně použít školní zdroje k podpoře psychického zdraví. Otázkou je, co je hlavní činností školy a jaký příspěvek k tomu přináší aspekt zdraví (Brägger, Paulus, Posse, 2005). TZI (téma interakce zdraví) může být zahrnuto při vývoji kvalitního vyučování a školy směrem k dobré *zdravé škole*. Při tom má škola oficiální požadavek podpořit psychické zdraví aktérů na škole. Jako *dobrá škola* vychází z požadavků na vzdělávání a výchovu, při tom chce posílit personální vývoj žáků (Já) a společný život a práci všech zúčastněných na škole (My) (srov. KMK 2005). Jako *zdravá škola* je jejím základním úkolem podpořit zdraví a prevenci na škole, jako integrální součást vývoje vyučování a školy. Na základě toho má škola vytvářena výchovou ke zdraví a vzdělávání a vhodnými rámcovými podmínkami (prostředím) (srov. KMK 2012). Jako *zdravá škola* je podpora zdraví a prevence základními úkoly školy, stejně jako integrální součástí vývoje vyučování a školy. S rámcem kvality IQES (*Instrumente für*

die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen, Nástroje pro vývoj kvality a evaluaci ve škole) nacházejí školy možnost, přiblížit se jednotlivými aktivitami k *dobré a zdravé škole*, aniž by ztratily ze zřetel celý školský systém (srov. Brägger, Paulus, Posse, 2005, Brägger, Posse, 2007). Pokud se chápe inkluze jako (budoucí) hlavní činnost školy, musí být brány dále na zřetel také *Nástroje pro vývoj kvality a evaluaci ve škole* (IQES) v rámci kvality vývoje inkluzivního vyučování a školy. *Index pro inkluzi* se může vyvíjet s použitím podtitulu *Kroky ke škole pro všechny* (Hinz, Boban, 2003), platí tohoto času jako vedoucí.

Index pro inkluzi v kontextu zdravé školy

V tomto bodě se shoduje téma interakce soustředěná na téma zdraví (IQES s *Indexem inkluze*. Je jasné, že se nedají snadno určit zvýšené náklady na školu v současném pojetí a na školu, která má vyšší požadavky na dobrou kvalitu učení a vyučování a cíleně vytváří optimální podmínky pro dobrou kvalitu učení ve škole. Srovnání obou kvalitativních rámců ukazuje navíc dvě dosud nepovšimnuté perspektivy vývoje inkluzivního vyučování a školy (Heinold In Schuppener, 2014). Za prvé téma IQES *Role vedení školy* není pokryto indikátory *Indexu*, což není optimální, protože vedení školy má rozhodující vliv na úspěch školy (srov. Schaarschmidt, 2005). Za druhé v aktuálním *Indexu pro inkluzi* chybí část vztahující se ke zdraví, aby byla trvale a účinně posílena kvalita výchovy a vzdělání jako *zdravá škola*. Doporučení KMK (2012) poukazuje na to, že psychické zdraví je nutným předpokladem pro realizaci inkluzivních vývojových procesů ve škole. Školy, které přistoupily k podpoře zdravého vývoje školy a vyučování, realizují možnost systematicky se vyrovnat se znevýhodněním, takže vlivy, jako sociální prostředí tolik neovlivňují šance ve vzdělání. Vyrovnání se s psychickým zdravím učitelů a žáků proto představuje podstatný vklad k vytvoření rovnosti šancí. Tímto způsobem lze vytvořit školu jako *dobrou zdravou školu pro všechny* (Heinold In Schuppener 2014).

Shrnutí

Inkluze a inkluzivní vzdělávání je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na druhé straně je dosti velká skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k celé problematice. V Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (APIV) pro období 2019-2020 se uvádí, že pro rozvoj

potenciálu každého žáka je třeba nejen podpora žáků v jejich individuální vzdělávací cestě, ale i podpora jejich otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Specifické cíle vedou k podpoře pedagogických pracovníků pro rozvoj kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Jedním z úkolů je také zlepšit personální podmínky na školách – podpořit možnosti získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga, posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě a podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků škol a pracovníků školských poradenských zařízení (ŠPZ) v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe.

Je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Je třeba posilovat kompetence pracovníků školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog) v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření a v oblasti metodické podpory učitelů. Je třeba posilovat kompetence školního poradenského pracoviště (ŠPP) zaměřeného na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, posilování jejich kompetencí v oblasti volby a realizace intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) a metodické podpory učitelů v této oblasti, posilování kompetencí pracovníků ŠPP zaměřené na prevenci rizikového chování a metodickou podporu učitelů, realizovat aktivity profesního rozvoje založené na supervizních a intervizních setkáních pracovníků ŠPP (zejména školních psychologů, školních speciálních pedagogů).

V procesu inkluzivního vzdělávání a vyučování je třeba upozornit na důležitou otázku zdraví a kvality života. Při analýze psychologických a psychohygienických otázek vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajímavé ukázat na přínos poznatků současné psychologie zdraví pro speciální pedagogiku.

V evropských zemích se v současné době nachází koncept inkluze na různém stupni vývoje. Ve vztahu k podpůrné nabídce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozeznávat řadu různých cest vývoje v Evropě.

2 Pozice školního psychologa v inkluzivní škole

2.1 Inkluzivní škola v České republice

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se SVP na jednotlivých stupních škol jsou stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb. v novele zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškami MŠMT č. 116/2011 Sb., vyhláškou MŠMT č. 147/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů (viz Oficiální dokumenty) a příslušnými RVP (www.msmt.cz).

2.1.1 Základní vzdělávání

V ČR podle zákona začíná **povinná školní docházka** počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad (§ 36, odst. 3, školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů., návazná vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.). Rodiče ve stále větší míře využívají možnost odkladu povinné školní docházky (o 1–2 roky), který probíhá na základě doporučení lékaře a poradenského zařízení. Od r. 1995 je povinná školní docházka 9letá a žáci ji plní v ZŠ (96 %), určitou variantou pro nadané žáky jsou víceletá gymnázia. Školy mají nejméně 17 žáků v průměru na 1 třídu. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Ve třídě běžné ZŠ nebo SŠ se mohou s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků vzdělávat nejvýše 4 žáci s postižením. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky s těžkou formou znevýhodnění (§ 16 odst. 9 zákona) má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. K doplnění počtu žáků ve třídě pro žáky se SVP mohou být zařazeni i žáci bez postižení, max. do 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě (novela školského zákona č. 82/2015 Sb.).

Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ jsou stanoveny příslušnou legislativou (viz výše), RVP ZV, na víceletých gymnáziích RVP G. Jednou z variant vzdělávání žáků se SVP je forma skupinové integrace, tedy zřízení třídy pro žáky se SVP při ZŠ. Tuto možnost využívá 1,1 % žáků se SVP, početnou skupinu tvoří žáci se SPU a s mentálním postižením. Při realizaci RVP ZV se zohledňují možnosti žáků se SVP, využívá se vnitřní diferenciací, individualizace, vytváří se prostředí sociální

inkluze založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se spolupráce s rodiči. Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) byla dosud určena příloha *RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP*, která skončila svou platností k 1. 9. 2016. Představovala modifikaci programu a respektovala sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady (pozn. MŠMT ČR však nezrušila přílohu LMP bez náhrady, ale zapracovává ji na základě rozsáhlé diskuse odborné veřejnosti do upraveného RVP ZV).

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

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

Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnost mezi studenty. Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení se staví na respektování těchto odlišností. To může znamenat rozsáhlé

změny ve třídách a s rodiči/pečovateli. Dítě nebo mladý člověk nás musí zajímat z pohledu celé osobnosti (Booth, Ainscow, 2007 s. 6-7).

Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. V. Pokorná (2006. s. 8) zdůrazňuje důležitost inkluze pro vytvoření zdravé společnosti.

Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariery, ve společném integrujícím výchovném prostředí, dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Určitý okruh žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že při zachování únosných nároků na učitele není možná kompletní inkluze těchto žáků. Nicméně množství těchto žáků je řadově menší, než kolik jich vyčleňuje tradiční české školství. Inkluzivní škola tedy musí nejdřív velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků a každé třídě podle toho na míru sít program, který bude typicky vysokou měrou vnější a vnitřní diference a individualizace.

Vladimíra Spilková (2005) vysvětluje význam inkluzivní školy pro žáky i společnost jako celek. Dává jí klíčový význam pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčasť na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.

Podle Houšky (2007, s. 7) na rozdíl od integrace, kdy se zkráceně pomůže jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluze vytvoření diferencovaných podmínek různým žákům tak, že všichni – ač se svými schopnostmi mohou lišit – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.

Každý žák si přináší do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Každý je jedinečná osobnost a na tomto inkluzivní škola staví. Využívá odlišnosti jako výhody a každému se snaží zajistit co nejlepší možnosti ke vzdělávání. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou a jsou vedeni k porozumění, toleranci, úctě k ostatním i k sobě. Každý je něčím

cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze všech v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují (Polechová, 2000. s. 13).

Třída je místem, kde žáci tráví hodně času. Proto by měla být podobná rodině, kde každý žák cítí, že zde má své místo, ostatní ho respektují a pokud potřebuje, pomohou mu. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy a do určité míry i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora (Mareš, 2006. s. 189).

Inkluze podporuje spolupráci. Žáci často pracují ve skupinách. Ve třídě panuje přátelská, ale i soustředěná a tvůrčí atmosféra. Učitel i třída by měli společně rozumět tomu, že důležitý není jen výsledek, ale i kooperativní proces a jeho kvalita (I těžce postižené dítě může mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek. Žáci využívají takových pomůcek a postupů, které jim umožňují pracovat tempem, jež odpovídá jejich schopnostem a potřebám. Inkluze znamená změny ve strategiích výuky a v přístupu učitelů. Učitel má ve svých rukou celý inkluzivní proces (Polechová, 2000. s. 13-14).

Každý, kdo na škole působí (zaměstnanci i žáci školy), by měl být seznámen s problematikou integrace a inkluze. I rodiče žáků školy mají právo vědět, co se děje ve třídě/škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Vhodné je informovat rodiče na třídních schůzkách, kde se mohou na cokoli zeptat, a můžeme vyvrátit jejich případné obavy. Pokud mají rodiče o problematiku zájem, je vhodné doplnit informace přednáškou odborníka. Spolupráce učitelů, jejich vzájemné porozumění a podpora je také velice důležitá. Nejen pedagogové, ale celý personál školy by měl zaujmout inkluzivní přístup k žákům (Lang, Berberichová, 1998).

2.1.2 Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Hodnocení je vnímáno jako organická součást každé výchovně vzdělávací činnosti, je tedy přirozenou součástí učební činnosti žáků, která je řízená učitelem. Školní hodnocení poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jakých výsledků žák dosahuje. Současná inkluzivní škola, nové přístupy a strategie se odrážejí i v hodnocení žáka. S hodnocením kvality učebních výsledků vnímáme i další faktory, které do hodnocení vstupují, např. etická otázka, která odraží vztah žáka k vzdělávání, k předmětu ke konkrétnímu učiteli (Šikulová, Kolář, 2009). Žák se prostřednictvím

učitelova hodnocení postupně učí, jaké jsou meze a perspektivy jeho výkonu, sféry jeho úspěchu a úspěšného uplatnění. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka se SVP je nutné zohlednit druh, stupeň a míru jeho zdravotního postižení či znevýhodnění. Potřeba zvýšené míry individuální podpory je definována institucionálními rámcovými podmínkami škol.

Hodnocení plní různé funkce. Vymezení těchto funkcí je široké a často odborníci k označení jedné funkce využívají i více výrazů (Zielinski, 1974, s. 881 an.).

- Funkce zpětné vazby pro učitele: Podle hodnocení může zjistit úspěšnost vyučování.
- Funkce zpětné vazby pro žáka: Znamka je pro žáka informací o jeho výkonu ve srovnání se spolužáky.
- Funkce zprávy: Pomocí známek dostávají rodiče informaci o výkonech svých dětí.
- Funkce podnětu: Znamky motivují žáky k zvýšené přípravě na vyučování.
- Funkce disciplíny: Špatnou známkou jsou hodnoceni žáci s nízkým výkonem s očekáváním, že se tím dosáhne výkonů žádoucích.
- Funkce klasifikace: Pomocí známek jsou žáci rozděleni do klasifikačních kategorií. Toto přiřazení je předpokladem pro uplatnění podpůrných opatření.
- Funkce selekce: Žáci jsou pomocí známek identifikováni a zařazeni do příslušných vzdělávacích programů.
- Funkce sociální: Klasifikací škola přiděluje žákovi sociální roli.
- Funkce vyrovnání šancí: Je vnímána učiteli, kteří u žáků s postižením upřednostňují funkční hodnocení.

V odborné literatuře je téma hodnocení školních výkonů učiteli vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání hojně diskutováno. Heckhausen (1974) rozlišuje tři referenční normy:

1. **Individuální referenční norma** – dochází k posouzení výkonu na základě změn, které žák prokázal při hodnocení jeho výkonu. Vzestup výkonu je pozitivně hodnocen bez ohledu na výchozí úroveň žáka, negativně je žák hodnocen, pokud se výkon snížil či pokud zůstal na stejné úrovni.

2. **Sociální vztahová norma** – referenční bod spočívá v hodnocení výkonu v sociální skupině, např. ve třídě. Výkony, které leží nad průměrem třídy, jsou hodnoceny pozitivně, podprůměrné výkony negativně, průměrné výkony neutrálně.
3. **Věcná vztahová norma** (také označovaná jako kritériální nebo kurikulární vztahová norma) – hodnocení výkonu je založeno na volbě kritérií pro splněný úkol. Kriterium může být stanoveno křivkou, učitel před hodnocením určí výši bodů v kontextu s klasifikačním stupněm.

Hodnocení je vyjádřeno **klasifikačním stupněm, slovním hodnocením** nebo **kombinací** obou způsobů či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče. Rámcové podmínky vzdělávání vycházejí v České republice ze školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 82/2015 Sb. a návazných vyhláškách MŠMT ČR. Výsledky vzdělávání žáka se v základní škole speciální hodnotí slovně (RVP ZŠS, 2008).

O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu. Ta obsahují zejména: 1) zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáka ve škole i mimo ni, 2) zásady a pravidla pro sebehodnocení žáka, 3) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, 4) zásady pro použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace, 5) zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení, 6) způsob získání podkladů pro hodnocení, 7) způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely zákona č. 82/2015 Sb.).

Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, učitel ho volí na základě vlastního rozhodnutí (ovšem se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště) a používá je i jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení. Zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání, naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale samozřejmě objektivní, kritický. Slovní hodnocení by mělo též obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Základem pro hodnocení výkonu žáka je fakt, do jaké míry splnil stanovené požadavky z hlediska plnění učebního plánu, znalostí získaných během vyučování, jeho

schopnosti a dovednosti. V případě přestupu žáka na jinou školu, která hodnotí odlišným způsobem, škola převádí slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení. Vše se děje na základě žádosti příslušné školy nebo zákonného zástupce (školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Nástrojem pro hodnocení práce žáků může být **žakovské portfolio**. Jedná se o shromažďování materiálů různého druhu tak, aby dokumentovaly stav vědomostí a dovedností žáka. Materiály mají různou podobu a v každém případě musí obsahovat doklady o tom, jak se žák vyrovnal s dovednostmi sebehodnocení své práce.

Příkladem hodnocení v inkluzivní škole je přechod od sumativního hodnocení k **hodnocení formativnímu**. Formativní hodnocení poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a je nedílnou součástí inkluzivní edukace. Je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáka a s ním vyhodnocování jeho potřeb ve vztahu k dosažení stanovených cílů (Felcmanová, 2015). Formativní hodnocení podporuje rozvoj kompetence k učení. Je založeno na poskytování zpětné vazby a využívání informace z hodnocení pro zlešení výkonu žáka. Staví na aktivní účasti žáka ve vlastním procesu učení. Formativní hodnocení poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu o tom, zda metody a formy, kterými pracuje, jsou efektivní, a do jaké míry vyhovují jednotlivým žákům (Felcmanová, 2015; Bartoňová, 2014). Cílem formativního hodnocení je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka. Sumativní hodnocení je v inkluzivním prostředí školy v pozadí formativního hodnocení. Smyslem sumativní hodnocení je získat konečný přehled o výkonech žáka, často je využíváno jako shrnující posouzení žáka na konci nějakého období.

Podporující prostředí (prostředí inkluzivní školy) je založeno na vzájemné interakci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Přístup učitele v inkluzivní třídě je založen na respektu, solidaritě, vnímání jinakosti a specifik jednotlivých žáků. Toto prostředí vytváří vhodné podmínky pro rozvoj pozitivního sebepojetí žáka. Pojem **sebekoncept** chápeme jako deklarativní koncept kognitivních schopností jedné osoby. Sebekoncept tím reprezentuje mentální model vlastních schopností a vlastností. Na jedné straně popisuje sebekoncept poznatky osoby o sobě samém, poznatky žáka o svých schopnostech ve srovnání k jiným. Na straně druhé popisuje koncept hodnocení osoby vůči sobě, Afektivní komponenty postoje vůči sobě většina autorů označuje jako smysl pro sebehodnocení a jsou chápány jako součást sebekonceptu. Sebehodnocení rozvíjí porozumění a sebevědomí, je náročnější pro žáky a méně náročné pro učitele, ale

je velice efektivní. Dává žákovi zpětnou vazbu, jež je poskytnuta téměř ihned, což je velice motivující. Čím častěji získává zpětnou vazbu, tím více je motivován. Smyslem sebehodnocení je přivést žáka k posouzení, uvědomění si úrovně svého rozvoje, naučit se formulovat opatření, která pro svůj rozvoj učiní a následně posoudit svůj vlastní pokrok. Tím ho přivést k autoregulaci svého učení a zodpovědnosti za své výsledky.

Zajímavostí pro speciálněpedagogickou podporu je, zda a jak intervence k posílení sebekonceptu může přispět k zlepšení školního výkonu žáka. Posoudit výkon žáka s požadavkem na individuální vývoj zájmu a jeho motivaci k učení je jedním z prioritních cílů učitele a to nejen v inkluzivním prostředí třídy. Důležité je, aby obsah hodnocení výkonu žáka byl zpracován vzhledem k jeho reálným profesním perspektivám nebo k selekci žáků podle jejich výkonů. Ohodnocení vlastních schopností žáků ve školním výkonu vzniká nejčastěji v rámci srovnávání se spolužáky. Dobří žáci často profitují ze sociálního srovnání a vyvíjejí pozitivní obraz vlastních schopností, protože se často srovnávají se slabšími žáky. Naproti tomu má sociální srovnání nepříznivý efekt k sebekonceptu slabých žáků, protože ti většinou provádějí srovnání směrem k lepším. Způsob, jak učitelé dávají žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu, zda žáky srovnávají s druhými, nebo zda zdůrazňují jejich individuální pokrok, má tedy podstatný vliv k vývoji sebekonceptu žáků. Tento poznatek lze dobře využít k pozitivnímu utváření sebeobrazu žáků při vyučování v inkluzivním prostředí základní školy.

Škola je místem, kde jsou žáci vedeni k dodržování společně stanovených pravidel, jsou schopni pracovat podle pokynů, věnovat úkolu větší pozornost. Prožitek z úspěchu může navodit pozitivnější atmosféru a vést ke zlepšení učebních výkonů. Pochvala učitelem či rodičem je pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami motivující. Musí být však vyvážená ve vztahu k učebním výkonům. Povzbuzení a zažívání pocitu důvěry a pocitu bezpečí přispívají k dosažení lepších učebních výkonů všech žáků tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1.3 Motivace učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi aspekty ovlivňující inkluzivní vzdělávání se řadí motivace. **Motivace učení** a výkonu vnímáme jako **základní předpoklad pro proces učení**. Abychom mohli realizovat úspěšný vyučovací proces, je třeba se zamyslet nad tím, co motivace je,

jak vzniká a jaké má následky. Motivace sama o sobě, představuje samostatný cíl školního učení. Přitom jde o vývoj zájmů a zálib jedinců, které vedou k tomu, že si osvojí určité povolání nebo vedou plnohodnotný život ve svém volném čase, v rodině a sociálním prostředí (Schiefele, 1986). Mezi **emocionálním prožitkem a motivací** je v pedagogické psychologii obvykle úzký **vzájemný vztah**. Emoce podporují a zintenzivňují - jako složka motivačního procesu – aktuální motivaci.

Nedostatek zájmu o vyučovací předměty

Chybějící zájem o vyučovací předmět vede ke snížení zájmu a času se předmětu věnovat. Tento nezájem však s sebou přináší i použití povrchních učebních strategií. Oboje se odráží ve špatném školním výkonu žáka. Vznikají mezery v poznacích, které se dají obtížně dohonit.

Ztráta zájmu žáků o obor vzniká tehdy, když nebývají ve vztahu k předmětu naplněny psychologické potřeby sebeurčení, kompetence a sociální zapojení. Tento zájem však lze zpětně vybudovat. Jednou z možností je, že žáci mohou spolurozhodovat o výběru obsahu předmětu, rozhodovat o vhodném stupni obtížnosti úkolu, zažijí kompetence uznání za výkon a osvojené poznatky umožní žákovi pochopit dané téma. Podrobnější analýzy a interpretace výzkumů se zaměřují na vymezení postoje žáků k předmětům v základním vzdělávání, vztah z hlediska významu oblíbenosti a obtížnosti k předmětu můžeme najít v publikacích (Pavelková, 2005; Hrabal, Pavelková, 2010).

Neadekvátní vysvětlování úspěchu a neúspěchu

Pokud žáci vztahují svůj neúspěch na vlastní neschopnost a nedostatek nadání a o úspěchu přemýšlí jako o něčem, co je založeno na štěstí a náhodě, pak vzniká *bezmocnost* vzhledem k situaci výkonu. Pedagogové hovoří o tzv. *naučené bezmocnosti*, při které chybí žákům impulz, jak tuto situaci změnit, mají pocit, že nic neumí a neznají (Seligman, 1975). Pocit úspěchu nebo neúspěch se dá změnit a to např.:

- individuální zpětnou vazbou učitelů, kteří pozorují úsilí a výkony svých žáků a ve svém úsudku je zohledňují,
- explicitním tréninkem, ve kterém se žáci učí rozpoznat příznivou příčinu úspěchu a neúspěchu.

Sebekoncept minimálních schopností

Ohodnocení vlastních schopností žáků v rámci jejich školního výkonu vzniká nejčastěji na základě srovnávání se spolužáky. Dobří žáci často profitují ze sociálního srovnání a vyvíjejí pozitivní obraz vlastních schopností, protože se často srovnávají se slabšími žáky. Naproti tomu má sociální srovnání nepříznivý efekt k sebekonceptu slabých žáků, protože ti většinou provádějí srovnání směrem k lepším žákům. Způsob, jak učitelé dávají žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu, zda žáky srovnávají s druhými, nebo zda zdůrazňují jejich individuální pokrok, má tedy podstatný vliv k vývoji sebekonceptu žáků. Tento poznatek lze dobře využít k pozitivnímu utváření sebeobrazu žáků při vyučování.

Nereálné stanovení cíle

Jeden z klíčových aspektů k zajištění efektivní inkluze v edukaci je dávat žákům takové úkoly a stanovovat takové cíle, které aktuálně odpovídají jejich potřebám. Důležité je, aby žáci měli dostatek prostředků k dosažení stanovených cílů. Časté selhávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dáno tím, že mají nerealné cíle. Tyto cíle nejsou vždy stanoveny vzhledem k jejich individuálním potřebám, ale často jsou dány obsahem kurikula, vzdělávacím programem a jsou změřeny více na komunitu žáků, než individualitu příslušného žáka. Žáci také vykazují značně chybné ohodnocení svých vlastních schopností (Borchert, 2006). Reálné hodnocení vlastních schopností je však nutné pro úspěch seberegulativního učení. Aby došlo k úspěšnému autoregulativnímu učení, musí se žáci naučit stanovovat si reálné cíle, které jsou lehce nad jejich vlastními schopnostmi, a tím pro ně dosažitelné. Takové cíle představují výzvu, kterou lze při dostatečném úsilí zvládnout. Takto žáci poznají souvislost mezi úspěchem v učení a vynaloženým úsilím a zažívají sebe jako tvůrce vlastního učení.

Statický koncept nadání

Při statickém konceptu nadání se chápe inteligence a výkon jako výsledek vrozeného nadání. Úsilí a všeobecnému zlepšení je připisován jen malý význam pro dosažení výkonu. Statický koncept nadání může mít fatální následky, pokud je provázen špatným výkonem a malými úspěchy v učení. Vede k rezignaci a vyhýbání se veškerému úsilí. Statický koncept nadání je podporován sociálním srovnáním učitelů a rodičů při určení výkonu a četnými představami společnosti. Učitelé mohou čelit

statickému konceptu nadání tak, že se zaměřují na individuální hodnocení výkonu (Dweck, 2007).

Co je to motivace?

Dále se budeme zamýšlet nad tím: *Co je to motivace?* Etymologicky je pojem motivace odvozen z latinských slov: *motus* – pohyb a *movere* – pohybovat se. Podle toho je motivace něco, co se pohybuje, co se dá do pohybu. To, co se dá do pohybu a pohybuje se je organismus a příčina tohoto pohybu spočívá rovněž v organismu samotném. Z tohoto vyplývá, že pod pojmem motivace často chápeme energetizaci organismu. Jejím následkem je pohyb organismu, který vzniká sám ze sebe, (který není přímým výsledkem vnější síly působení) a označuje se jako chování.

Pokud pedagogové ve škole hovoří o motivaci, míní tím především připravenost k učení nebo k situaci něco vykonat. V ideálním případě se žáci učí proto, že se o věc zajímají, nebo pro vlastní účel – co se označuje jako *vnitřní motivace* (Wild, et al. 2006). Nakonečný (1997, s. 12) uvádí, „ *že motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua*“.

Proč se například žák aktivně neúčastní vyučování a využívá každé příležitosti k tomu, aby unikl požadavkům učitele? Položíme-li tuto otázku učitelům a žákům slyšíme často odpověď: „*žáci nejsou motivováni*“. *Ale jakou hodnotu má tato odpověď?* Je v ní zahrnuto, že fenomény pozorované z vnějšku, absence spoluúčasti a únik, spočívají na vnitřním psychickém stavu. Každé lidské chování koresponduje s určitým vnitřním psychickým stavem. Z toho je patrné, že pojem motivace nemá v sobě žádnou hodnotu poznání. Motivace je pomocný konstrukt, pseudoznak. Jak tedy odpovíme na otázku, *co člověka pohání?* Odpověď sice ještě neznáme, ale už dostala jméno – *motivace* (Wild, et al. 2006).

Lidské chování můžeme rozdělit do základních kategorií a pokusit se najít platný vysvětlující modul. To znamená, že pojem motivace se nevztahuje ke každému lidskému chování, nýbrž k určitému lidskému chování. *Jaké kategorie chování to jsou?* Chování je akce nebo reakce organismu ve vztahu k prostředí nebo k vnitřnímu stavu. Chování může být poznané nebo skryté, může se konat vědomě nebo nevědomě, může být záměrné nebo nezáměrné. Ve vztahu k těmto kategoriím je důležité omezení, které se většinou dělí podle motivace výzkumníka. Chování omezuje pojem motivace na

intencionální chování (Deci, Ryan, 1993). Intencionální (záměrné) chování označujeme jako jednání.

Jednání se zřetelem k vzdáleným cílům jsou většinou charakteristická tím, že jednání je prostředek, jak tohoto cíle dosáhnout. Jednání v sobě neobsahuje jiný účel než, působit na daný cíl. Naproti tomu bezprostřední jednání splňuje přímo cíl, k němuž směřuje.

Motivace a motivy

Směr jednání vzniká z jeho *motivů*. Ten má pozitivní nebo negativní význam, který osoba připisuje svému jednání (např. jak je důležité pro osobu důvěra nebo úspěch). Podle psychologů jsou motivy znaky osobnosti, potřeby. Určují, jak žák vnímá a hodnotí situaci. Jestliže situace působí na člověka tak, že má možnost realizovat motiv, pak vzniká motivace.

To znamená, že taková situace může vzniknout u různých žáků s různou motivací. Např. žákyně má výrazný motiv sociální povahy. Přejde-li ráno do školy a setká se se spolužáky, iniciuje tato situace motiv a je motivována komunikovat se spolužáky a navázat nové kontakty. Jiná spolužačka má naproti tomu za motiv dosáhnout výkonu. Přejde-li ráno do třídy, pak více vnímá možnost sociálního srovnání s ostatními spolužáky. To je její motivace k výkonu. Motivace tak nepůsobí pouze na změnu chování.

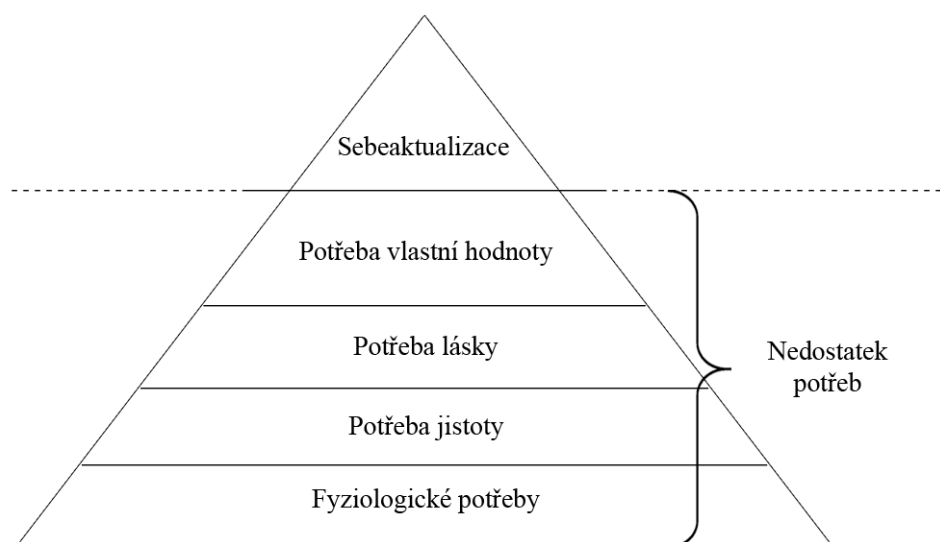
Zabývali jsme se interakcí mezi potřebami a motivy i situačními faktory. *O které základní potřeby jde?* V zásadě se dají rozlišovat dvě skupiny potřeb. Na jedné straně potřeby, které jsou biologické, fyziologické povahy, např. jídlo, pití, sexualita, spánek, na straně druhé, potřeby, které jsou zaměřeny na psychosociální stav.

První skupinu potřeb označujeme jako **biogenní**, druhou jako **psychogenní potřeby**. V užším smyslu jsou *motiv psychogenní potřeby* člověka. Někteří autoři uvádějí pojem *motiv a potřeby* synonymně, nerozlišují je (Maslow, 1943). Psychogenní motivy se dají ještě dále dělit. Tak může být lidské chování zaměřeno k naplnění a dosažení docela konkrétního cíle, poznat osobu nebo podat dobrý výkon. O takových cílech jsme většinou uvědoměni. Umíme je pojmenovat a jsou součástí toho, co je pro nás samozřejmé. Na druhé straně existují motivy, které jsou zásadní a obecnější povahy. Jedinci pociťují zvláště velkou potřebu výkonu nebo moci a kontroly. Tento motiv

přichází ve zcela rozdílných situacích, objevuje se opětovně. Těchto motivů si nejsme vědomi a nemusí být součástí našeho explicitního vědění.

Základní motivy lidského chování

Ve výzkumu motivace existují různé teorie, které přijímají rozdílné motivy lidského chování. Jedna z prvních psychologických teorií o systému lidských potřeb pochází od amerického psychologa Maslowa (1943), spoluzakladatele humanistické psychologie. Maslow zohledňoval jak biogenní, tak psychogenní potřeby. Zvláštní v modelu Maslowa je, že se potřeby vyskytují v hierarchickém seřazení. Potřeby vyššího řádu se vyskytují teprve tehdy, když jsou uspokojeny potřeby nižšího řádu.



Obr. 2: Pyramida potřeb podle Maslowa (1943)

Obr. 2 popisuje pyramidu potřeb sestavenou podle Maslowa. Základ tvoří fyziologické potřeby (např. potřeba spánku, jídla, sexu, regulace tělesné teploty a přežití), následuje potřeba jistoty. Nadřazenou potřebou je potřeba lásky, blízkosti, přátelství a bezpečí. Čtvrtý stupeň pyramidy tvoří potřeba vlastní hodnoty. Vlastní hodnotu lidé získají sociální akceptací, vřazením se do společnosti a pocitem významnosti pro druhé. Tyto čtyři potřeby vnímá Maslov jako nedostatek potřeb. Člověk je zde především reaktivní a poháněn potřebou vyrovnání se s nedostatkem.

Nejvyšší stupeň je potřeba sebeaktualizace, je aktivním úsilím člověka dále se rozvíjet, něco vytvořit a potřeba transcendence nad vlastní existencí.

Představa, že člověk rozvíjí vyšší sociální nebo umělecké potřeby teprve potom, když jsou uspokojeny jeho základní fyziologické potřeby, se zdá velmi pravděpodobná. Přesto se nedá tato domněnka empiricky potvrdit, avšak Maslowova pyramida potřeb hraje v aktuálním výzkumu motivace podřadnou roli.

Potřeba výkonu

Ve školní motivaci sehrávají rozhodující úlohu tři skupiny potřeb - potřeby poznávací, sociální a potřeby výkonové (Hrabal, Pavelková, 2010). Zahraniční výzkumy McClellanda a kol. (1953) ovlivňují dnešní chápání *výkonové motivace*. Výkonové chování žáků se projevuje obecně v jejich postoji k úspěchu a neúspěchu a v preferenci cílů a je podmiňováno osobnostními charakteristikami žáka, jako je sebedůvěra a sebepochybování. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince.

Potřeba výkonu tedy hraje ve školním kontextu důležitou roli. České školy jsou stále koncipovány nejen jako místo k učení, ale i k výkonu. Proto se zkoumá výlučně motiv výkonu, i když pro žáka je ve školním prostředí významná i potřeba blízkosti a sociální sounáležitosti. Důležitou roli sehrává i výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky (například způsob motivování dítěte pomocí odměn a trestů). Do školy přichází dítě již s určitým výkonovým zaměřením, ve škole je však vystaveno velkému množství hodnocení poněkud nového charakteru.

Vývojem a charakteristikami školní výkonové motivace v podmínkách České republiky hlavně v oblasti výkonových potřeb žáků se zabývali ve svých výzkumech (Hrabal, Pavelková, 2010). Měřili školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z tendence dosáhnout úspěšného výkonu a tendence vyhnout se neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Potvrdili, že poměr těchto tendencí ovlivňuje přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím současně ovlivňuje i efektivitu jejich učení. Výzkumné údaje získali na vzorku 565 žáků základní školy. Pavelková (2002) uvádí, že výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň žáka, a protože souvisí s rozvojem sebehodnocení jedince, je nutné jí věnovat zvýšenou pozornost. Zastává

názor, že výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, výkonová motivace je jednou z pohnutek k učení.

Motivační situací ve škole se zabývaly ve svém výzkumu Pavelková, Dvořáková (2015). Vycházely z předpokladu, že ve školní úkolové situaci mohou hrát roli nejen faktory vážící se na specifiku žáka, ale i na daný úkol, na daný předmět, na osobnost učitele i náhodné vnější vlivy. Mezi sledované motivační proměnné zařadily poznávací, sociální a výkonovou motivaci, zájmovou orientaci žáků, postoje žáků k předmětům, nadání na předmět. Respondenty šetření byli žáci středních odborných škol (N=202 žáků). Výsledky šetření jsou publikovány (Pavelková, Dvořáková, 2015).

Zahraníční výzkumy McClellanda a kol. (1953) také ovlivňují dnešní chápání *výkonové motivace*. Tím se sleduje vyrovnání se s kvalitou, tzn., že žák motivovaný na výkon usiluje o to, hodnotit svůj výkon jako dobrý či špatný, a k tomu potřebuje srovnání. V tomto chápání lze výkonovou motivaci považovat za základní potřebu člověka, kterou lze hodnotit a sledovat ve všech oblastech jeho chování.

Cíl orientovaný na výkon

Heckhausen (1977) zdůrazňuje cíl motivovaný na výkon - dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný. Výkon motivovaného žáka je závislý na tom, v jaké oblasti žák o výkon usiluje. Výkonová motivace je zde spíše specificky orientovaná. Ke koncepci výkonové motivace jako orientace na cíl, stejně jako specifika situace této orientace na cíl se přiklání většina současných výzkumníků. Proto se stále více hovoří o orientaci na cíl než o motivaci, aby se slovně *cíl* ohraničil od konceptu motivace, jako osobní vlastnosti překračující situaci. Žáci orientovaní na učební cíl hledají úlohy, které jsou pro ně výzvou a sledují své vlastní pokroky v učení. Žáci orientovaní na výkon jsou více zaměřeni na to, aby druhým ukázali svoje vědomosti a zručnosti, či aby je skryli. Podle Rheinberga (2004) se dá orientace na učební cíl nebo na výkon rozlišit tak, že sledujeme, zda je někdo více orientovaný na to, aby zvýšil svoje kompetence, anebo či spíše na to, ukázat, demonstrovat svoje kompetence.

Moderní teorie k orientaci na cíl jsou různé (Nicholls, 1984). Žáci se odlišují v tom, že se snaží v různé míře rozšířit svoje vědomosti a získat kompetence. Tato kategorie orientace na cíl se označuje jako *učební cíl* (Spinath, Schöne, 2003). Žák s vysokou orientací na učební cíl vidí ve výkonových situacích možnost něčemu se naučit a zlepšit svoje vlastní schopnosti. Jiným cílem žáka je ukázat svoje vědomosti

a znalosti druhým, (popř. skrýt svoje nedostatky před druhými). Zde stojí v popředí výkon, ne učení. Tento cíl označujeme jako *cíl výkonový*. Důležité je, že se tyto dvě varianty dají od sebe odlišit. Při vyhnutí se učebnímu cíli jde o to, že nikdo nezpozoruje, že jedna osoba nic neumí nebo nezná. Neukáže svoje slabé stránky ani nedělá chyby. Naproti tomu výkonový cíl je zaměřen na to, ukázat jiným svoje schopnosti a demonstrovat svoje silné stránky. Ačkoliv je přiblížení a vyhnutí komponent ve svém významu komplementární, empiricky se ukazuje, že mohou být v určité míře na sobě nezávislé. Čtvrtý cíl je *cíl vyhnutí se práci*. Není rovněž zaměřen ani na výkon, ani na učení, nýbrž spočívá ve snaze organismu, vyhnout se úsilí a dosáhnout cíle pokud možno s malým vynaložením sil. Rozdíl mezi komponentami přiblížení a vyhnutí se odpovídá rozdílu mezi motivací úspěchu a neúspěchu. Žáci cílově orientovaní na neúspěch nebo cílově orientovaní vyhnout se výkonovým situacím to pociťují jako zátěž a hodnotí ji negativně. Přitom je patrný rozhodující aspekt: základ takového chování vyhnout se výkonu, nespočívá v tom, že výkon nemá pro žáka žádný význam, právě naopak. Výkon pro něho má zvlášť vysokou hodnotu a není proti. Ale výkonová situace je u něho spojena se zážitkem selhávání a vnímá ji jako potencionální sebeohrožení.

Motivace k naplnění potřeb nebo jako proces řízení jednání

V předcházejícím textu jsme se zabývali různými teoriemi a modely na téma motivace. Přes tuto mnohost můžeme ještě upozornit na základní chápání motivace jako emocionální zážitek, který vzniká z potřeb a tlaku k jeho naplnění, a motivace jako proces řízení jednání, které spočívá v stanovení cíle a záměru. Tyto dvě rozdílné představy motivace spočívají na dvou základních obrazech. V jednom je žák primárně určen svými pocity a svou tělesností a ve druhém je rozhodující rozum a vědomé rozhodnutí, které ovlivňuje jeho jednání.

Také v každodenním použití pojmu motivace nacházíme dvojí význam. Ptáme se tedy, *jaká motivace vězí za jednáním a míníme tím úmysl a cíl, který někdo sleduje?* Na druhé straně popisujeme někoho jako motivovaného, který s nadšením vykonává činnost. Přitom motivací je míněna zábava a pozitivní pocit, který u něho poznáme. Oběma způsobům pohledu je společné, že motivace je stimul (podnět), který je obsažen v chování nebo v jednání. Oba náhledy na motivaci jsou důležitým přínosem k pochopení lidského jednání. Jeden způsob pohledu ve prospěch druhého se vzdává

zbytečného omezování. Proto budou dál představeny dva modely, která sledují různá těžiště (hlavní směry). V *teorii sebeurčení* Deciho a Ryana (1985) jsou ve středu pozornosti vrozené lidské potřeby podle kompetence a autonomie, stejně jako pocity blízkosti a sociálního zapojení. Naproti tomu v *modelu fázování jednání* od Heckhausena a Gollwitzerera (1987) je vyvozováno lidské jednání z cílů, záměrů a vůle. Obě teorie si neodporují, pouze kladou důraz na jiné aspekty fenoménu motivace.

Vnitřní motivace může být vztažena na předmět nebo na činnost. Vnitřní motivace vztažená na předmět existuje, jeví-li žák velký zájem o určitou věc (Krapp, 1998). Podnět pro zaměstnávání s určitým předmětem (např. hobby) spočívá v předmětu samotném. Vnitřní motivaci vztaženou na činnost najdeme ve flow-zážitku, osoba vychází z momentálního zážitku k nějaké činnosti (Csikszentmihalyi, Abuhamdech, Nakamura, 2005). U obou forem vnitřní motivace spočívá podnět k činnosti v činnosti samé a neexistuje žádný jiný z toho vyplývající cíl, který jednání podněcuje. Příkladem je žák, který si čte mimo vyučování knihu, protože ho to uspokojuje, nebo žák, který se ponořil do matematického problému, protože je zvědavý na jeho řešení.

Naopak *externí motivace* je určena instrumentálně. Podnět k jednání se odehrává mimo vlastní jednání. Jednání je jen prostředek k tomu, abychom dosáhli cíle. Příkladem je žák, který dělá domácí úkol, protože ví, že potom si smí hrát na počítači; žák, který se snaží proto, aby udělal učitelce radost nebo žákyně, která se pokouší pochopit matematickou trojčlenku, protože ví, že bez toho neabsolvuje přijímací řízení a nedostane se na střední školu. Z uvedených příkladů je patrné, že interní motivace žáka je z pedagogického hlediska ideálem. Dokreslují to dva důvody:

- vnitřní motivace působí po delší dobu a je odolná proti vnějším vlivům. Individuum jedná ze svých vlastních potřeb. Tyto potřeby vyjadřují zájmy a dlouhodobě trvající zájem o nějaký předmět, např. čtení knih. Není potřeba externích podnětů nebo regulací, aby se udrželo započaté chování, jak je tomu u externí motivace. Při interní motivaci zůstává jednání zachované, i když nedochází ke kontrole učitelem nebo bezprostředně nehrozí žádné hodnocení. Chování založené na odměně a pochvle končí s externí motivací, když odpadne odměna nebo potrestání,
- vnitřní motivace je sama o sobě primárním cílem pedagogického jednání. Motivace se v pedagogice nechápe jen jako prostředek k účelu regulace chování

nebo jako důležitý předpoklad pro výkon, ale lze ji chápat jako cíl pedagogického jednání (Schiefele, 1986). Cíli pedagogického jednání jsou pak vývoj zájmů u žáka a podpora sebeurčení a autonomie. Všechno to jsou důležité faktory pro společenskou účast.

Je otázkou, *zda vnitřní a vnější motivace skutečně nejsou dva antagonisté a jednání je vyvoláno buď vnější, nebo vnitřní motivací?* Tak by bylo možné, že obě formy motivace působí současně a jsou ve svém působení posilovány. Nebo existuje přechod mezi oběma formami motivace, tedy motivační stav, který obsahuje jak externí tak interní komponenty. A konečně existuje možnost, že oba druhy motivace se vzájemně ovlivňují. S poslední možností přišli Ryan a Deci (2000).

Existuje bezpočet experimentálních a quaziexperimentálních šetření, které se zabývaly efektem *korupčního efektu*. V metaanalýze shromáždili Cameron a Pierce (1994) výsledky 96 studií ke korupčnímu efektu. Na základě toho přišli k závěru, že tezi nelze ke *korupčnímu efektu* udržet. Mnoho příkladů z popisovaných studií nevykazovaly žádný efekt externího posilování na vnitřní motivaci. Naopak, pozoruhodně mnoho studií prokazovalo, že externí posilování zvýšilo vnitřní motivaci. Výzkumná skupina kolem (Cameron, Banko, Pierce, 2001) formulovala podmínky, za kterých externí posilovač působí příznivě, popř. nepříznivě na interní motivaci. Podle toho nejsou odměny v zásadě škodlivé. Spíše závisí na zájmu, co žák sám od sebe pro to téma přinese. Při velmi malém zájmu o téma působí obecně externí odměna podpůrně na jeho zájem. Při vysokém počátečním zájmu závisí působení na druhu odměny: slovní odměna (např. to jsi udělal dobře...), Zájmy mají podpůrné působení. Naproti tomu materiální sekundární odměna (např. peníze) působí negativně na zájem a je jen málo navázána na skutečný výkon (např. obecná odměna rodiči za školní vysvědčení). Pokud se odměna neočekává a její výše je zřetelně spojena s výkonem, neukazuje externí posílení žádné působení na zájem. Souhrnně lze status quo výzkumu ke korupčnímu efektu popsat následovně: Odměna není vždy a ve všech situacích škodlivá vzhledem k zájmu k vyučovacím předmětům. Jestliže, ale už existuje vysoký zájem o předmět, ukazují se především nesystematické a globální odměny jako negativně působící žákův zájem. Z uvedeného vyplývá, že korupční efekt může mít škodlivé následky na vnitřní motivaci jen v případě, pokud vůbec nějaká vnitřní motivace existuje. Když žák nemá

zájem o předmět (matematika) a učí se ho s nechutí, pak už nemůže externí motivace negativně působit Deci a Ryan (2000).

Vznik zájmů a vlastní motivace: pedagogická relevance teorie sebeurčení

Zájem lze chápat jako vnitřní motivaci ve vztahu k předmětu (na rozdíl k vnitřní motivaci vztážené k činnosti, jak je to patrné u flow-zážitku). Zájem vede ke smysluplnému učení, ke zvýšení pravděpodobnosti ukotvení poznatků do dlouhodobé paměti (Vomáčková a kol. 2015). Pojem *zájem* se používá v běžném životě i ve výzkumu ve třech významech:

1. **Situační zájem** – zájem popisuje stav, kdy se jedinec právě zajímá o věc. Podle toho se nazývá jako situační zájem.
2. **Personální zájem** – zájem označuje pozitivní postoj jedince přesahující situaci k určitému předmětu nebo obsahu, např. žákyně zajímá o matematiku, žák o jazzovou hudbu. Zájem je zde charakteristikou jedince. Tento zájem se označuje jako personální (osobní) zájem.
3. **Zajímavost** – pojem zajímavost používáme, abychom popsali znaky určitého předmětu nebo situace, které pravděpodobně vyvolávají u žáka situační zájem. Tak může být například zajímavě napsaný text nebo vyučovací látka může být učitelem zajímavě podána.

Situační zájem je krátkodobě vyvolán zajímavostí kontextu. Na druhé straně existuje situační zájem, který je aktualizován personálním zájmem. To je například, když žákyně se zvláštním zájmem o fotbal, se zájmem řeší slovní úkolu v matematice, přičemž text úlohy se týká fotbalu. Dlouhotrvající situační zájem může přivést k tomu, že žák se dlouhodobě zajímá o určitou učební látku, tedy se vyvíjí personální zájem.

Krapp (1998) vidí v zájmu významný faktor, který začíná učební motivací ve vyučovacím předmětu. Pokud se žák zajímá o obor nebo předmět, pak to prokazatelně působí pozitivně na jeho školní úspěch a způsob zpracování úkolu. Tak mohl Schiefele (1991) prokázat, že žák s velkým zájmem o vyučovací látku používá hlubší zpracování strategií při učení. Zájem pozitivně koreluje s použitím vypracovaných strategií (smysluplné spojení nových informací už na osvojené poznatky), aktivní hledání informací při problémech, jakož i použití kritického myšlení. Naproti tomu žák bez zájmu používá povrchní strategie opakování. Ale zájem není jen prostředek k účelu

lepšího školního výkonu. Vývoj zájmů o určitý učební předmět je sám o sobě důležitý cíl pro pedagogické chování ve škole. Také v koncepci celoživotního učení hrají zájmy ústřední roli, neboť přetrvává zájem o témata dále, i když aktuální učební situace už neexistují.

Vomáčková (2015, s. 49) *konstatuje, že přestože můžeme označit zájem a další nekognitivní faktory (osobní zdatnost...) jako důležité mentální zdroje pro učení, musíme objektivně konstatovat, kognitivní faktory mají obvykle silnější dopad na učení a lépe predikují vzdělávací výsledky žáka než faktory motivační*“.

Postoje a motivace

Postoje a přesvědčení o příčinách výkonů patří k nejvýznamnějším variantám (proměnným), které ovlivňují vývoj motivace a připravenost k vynaložení námahy. Tyto postoje mohou být podpůrné nebo překážející. Ze sociálně kognitivního výzkumu je známo, že postoje ve významné míře ovlivňují výběr alternativ jednání. Při tom jsou postoje víc než pouhé uvědomění si určité souvislosti asi jako, že zvýšené úsilí vede k vyššímu výkonu, nýbrž je to také subjektivní přesvědčení o tom, že tento vztah je skutečně správný.

Také implicitní postoje určují naše jednání. Americká sociální psycholožka Dweck (1999) objevila, že implicitní teorie žáků o změně vlastní inteligence vykazuje zřetelnou souvislost ke školním výkonům. Jestliže akceptujeme žáky, že jejich inteligence je něco statického a nedá se změnit, ti pak reagují při neúspěchu více beznadějně a s rezignací. Naproti tomu teorie uvádí, že inteligence je měnitelná a dynamická, vede k většímu přesvědčení a lepšímu výkonu ve škole.

Sebekoncept a motivace

Pozitivní sebekoncept žáka o svých schopnostech v určitém předmětu má významné důsledky pro jeho pracovní chování v tomto předmětu: Žák si vybírá spíše středně těžké úkoly, které představují vhodnou učební příležitost, vyvine se u něho zájem o předmět (obor), když se objeví potíže, je více připraven vytrvat ve svém snažení a zůstat v oboru.

To opět vede v ideálním případě ke zvýšení výkonů a vytváření pozitivního sebekonceptu (Marsh, 1990). Co je to přesně *sebekoncept*? Pojem sebekoncept se chápe jako deklarativní koncept kognitivních schopností jedné osoby. Sebekoncept tím reprezentuje mentální model vlastních schopností a vlastností. Z výzkumů vyplývá, že

kognice se nevztahuje na celek jako takový, ale převážně na dílčí oblasti konkrétní osoby (Bartoňová, Vítková, 2015). Sebekoncept popisuje na jedné straně poznatky osoby o sobě samé, poznatky žáka o svých schopnostech ve srovnání k jiným nebo o tom, jak snadné mu připadá učit se anglicky. Na druhé straně popisuje koncept hodnocení osoby vůči sobě, např. hodnocení žákyně, zda je dobrá ve sportu, zda je připravena pomoci naslouchat druhým. Afektivní komponenty postoje vůči sobě většina autorů označuje jako smysl pro *sebehodnocení* a jsou chápány jako součást sebekonceptu. Zajímavostí pro speciálněpedagogickou podporu je, zda a jak intervence k posílení sebekonceptu může přispět k zlepšení školního výkonu.

Teorie Shavelsona (in Marsh, Shavelson, 1985) hovoří o sebekonceptu hierarchicky seřazeném. Nahoře se nachází obecný sebekoncept, který se dělí na část akademickou a neakademickou. Akademický koncept se dále člení na množství akademických dílčích oblastí, jako jsou např. předměty ve škole. V celé řadě výzkumných šetření bylo prokázáno, že na obecné úrovni sebekonceptu lze chování osoby předpovědět méně spolehlivě než na nejnižší úrovni hierarchie. To se týká i trvání zpracování úkolu, motivace v učení a výkonu ve školních předmětech. Tak obecné hodnocení kompetencí působí méně na připravenost vynaložit úsilí v matematice než být v matematice dobrý nebo špatný.

Dále mohl Marsch (1993) ukázat, že různé oblasti sebekonceptu spolu příliš nekorespondují. Souvislosti jsou tím menší, čím dále od sebe oblasti leží. Samostatně hodnocené schopnosti v jednotlivých školních předmětech korelují jen málo. Toto zjištění má význam pro účinnost tréninku k podpoře sebekonceptu a vlastní činnosti žáků. Tyto tréninky mají tím menší efekt na školní výkonnost, čím více se vzdalují od školní situace. Tzn., že volnočasové pedagogické nabídky k posílení pocitu sebehodnoty a vlastní kompetence mají jen malý efekt na motivaci a připravenost žáka k výkonu ve škole. Snad jenom u žáka, který si ve škole málo důvěřuje a podceňuje svoje schopnosti. To platí i tehdy, když se jedná o vynikající program, který v rámci své oblasti působení ze sociálního prostředí vykazuje pozitivní výsledky. Čím specifičtěji působí program na doménu, kterou je třeba podporovat, o to lepší výsledky se dají očekávat. Na základě heterogenity a nezávislosti sebekonceptu v různých vyučovacích předmětech se dá efekt očekávat teprve tehdy, když se trénink vztahuje na obsah specifického vyučovacího předmětu, ve kterém má žák nízké sebehodnocení. Vykazuje-li žák ve více předmětech negativní sebekoncept, pak je dobré vést více specifických tréninků.

Jak se vyvíjí sebekoncept žáka? Sebekoncept žáka o svých schopnostech v určitých předmětech spočívá v interním – externím modelu Marshe (1986) posloupně ve dvou referenčních rámcích. Při *interním srovnání* používá žák k posouzení výkonu v předmětu výkonu v jiném předmětu. Jak je žákyně v předmětu matematika hodnocena, záleží také na tom, jak je hodnocena v předmětu jazykovém. Sebehodnocení žáků v jazykových a matematických předmětech se nachází v inverzní závislosti. Tzn., čím lépe se žákyně hodnotí v jazyce, tím hůře se hodnotí v matematice a naopak. Tento zajímavý vzorec je potvrzen více autory. Ačkoliv de facto výkony v matematice a jazykových předmětech spolu pozitivně souvisí, v sebehodnocení žáka se objevuje negativní souvislost.

Externí referenční rámec představuje srovnání žáka s výkony ostatních žáků. Protože se sebekoncept tvoří v externím sociálním srovnání, vede to k významným implikacím pro školní práci. Referenční skupinový efekt podle Rheinberga a Enstrupa (1977) uvádí, že stejná vývojová úroveň žáka v různých výkonově složených třídách může vést k příznivému nebo nepříznivému *sebekonceptu schopností*. Jestliže se žák nachází v prostředí výkonově silných spolužáků, dojde ke srovnání směrem nahoru, ale negativně to působí na hodnocení vlastních schopností. Je-li ve třídě více spolužáků výkonově slabších, dojde častěji ke srovnání směrem dolů, ale na sebekoncept schopností to působí pozitivně. Herbert Marsh označil tento efekt jako „velká ryba v malém rybníce“ (BFLP, 1987). Dickhäuser a Galfe (2004) mohli doložit, že už na základní škole síla referenční skupiny vede k BFLP efektu a to působí také na sebekoncept schopností žáků. Zdá se, že efekty působí také mimo školu.

Proces inkluzivní edukace

Edukace je založena na vhodném způsobu hodnocení, vysokých očekáváních, instrukcích a zpětné vazbě. Všichni žáci včetně žáků se SVP se zlepšují díky systematickému monitoringu, plánování a hodnocení jejich práce (Šulková, 2014). Jedním z cílů všech, kteří participují na inkluzivním edukačním procesu, je zlepšování akademických výsledků žáků, a to hlavně vytvořením fungujícího inkluzivního systému.

V procesu inkluzivní edukace je nezbytné, aby edukační postupy poskytovaly možnost zvyšování učební kapacity žáků, aby požadavky, které jsou kladeny na jejich kurikulum, nepodporovali exkluzi. Nezbytný je samozřejmě i týmový přístup. Žákovy pocity jsou ovlivňovány i řadou faktorů ze strany učitele např. srozumitelnost výkladu,

tempo postupu, zvolené metody a formy práce (Vomáčková, 2015). Při správném použití těchto faktorů může učitel docílit vyšší motivace u žáků.

Motivace učební činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáka (Pavelková, Hrabal a Hrabal, 2010). Ovlivňuje žákovo jednání a prožívání. Škola je místem, kde jsou žáci vedeni k dodržování společně stanovených pravidel, jsou schopni pracovat podle pokynů, věnovat úkolu vyšší pozornost. Prožitek z úspěchu může navodit pozitivnější atmosféru a vést ke zlepšení učebních výkonů. Pochvala učitelem či rodičem je pro žáka motivující, ale musí být vyvážená ve vztahu k učebním výkonům. Povzbuzení a zažívání pocitu důvěry a pocitu bezpečí přispívají k dosažení lepších učebních výkonů žáka. Souhrn všech nezbytných předpokladů k dosažení úspěšnosti v učení vytváří výkonovou zdatnost žáka (jedince) (Klégrová, Vágnerová, 2008).

Úkolem školy je poskytnout vzdělávací službu a garantovat její výstupy. Vomáčková (2015) uvádí, že jde o to, aby každý žák porozuměl, správně si zařadil poznatek do konstruktů svého pojetí reality. Mělo by jít o osobní rozvoj každého žáka, o pokrok, který učinil od vstupu do školy. Vyučování je charakteristické obsahem a množstvím učební látky, o kterou žák nemá zpočátku zájem. Klasické učební plány a moderní vzdělávací standardy jsou spíše orientovány na společenskou potřebu nebo pedagogické normy vzdělávání než na zájmy a potřeby žáků. Úkolem školy je poskytnout vzdělávací službu a garantovat její výstupy.

2.2 Vztah mezi diagnózou a funkční schopností ve Švýcarsku

Informace poskytnuté psychology jsou velmi různé a pocházejí z různých zdrojů (Hollenweger, 2015). Většinou se provádí inteligenční test, dítě se pozoruje, jsou dotazováni rodiče a učitelé a podle toho jsou použity další postupy. *Které informace a od koho patří do SAV?* Jsou při tom dány dva požadavky: jednak vícedimenzionální fenomén ICF, jednak její orientace na funkční schopnost. Vícedimenzionální přístup vyžaduje biopsychosociální způsob pohledu. Realizace inteligenčního testu vyžaduje od dítěte zejména řešení testových úkolů (aktivity), základní motivaci k výkonu (personální faktory) a participaci na zcela speciální sociální situaci za použití řady psychických funkcí (tělesných funkcí). Pomocí standardizovaného testu se ocitají všichni žáci ve stejné situaci, čímž jsou výsledky srovnatelné. Výsledky IQ testu ale nemohou být jen přiřazeny k ICF-Item, zde pomáhají stanovené indikační oblasti.

2.2.1 Funkční schopnost jako kritérium pro stanovení postižení

Pokud se má dokumentovat nález žáka, pak se naskytá otázka, jaká omezení funkční schopnosti jsou myšlena. Většina standardizovaných postupů, které se používají k psychologickému vyšetření, jsou orientována **vývojově**. Problémy jsou chápány jako odchylka od vývoje vrstevníků. Konstrukty jsou definovány tak, že se dají použít pro určité věkové skupiny. V závislosti na tom, zda si všímáme motorického vývoje u předškolního dítěte, nebo mladistvého, jsou v popředí jiné aktivity a úkoly. Vztah mezi vývojovými oblastmi a funkční schopností se mění během dětství. K tomu lze odkázat na různé aktivity stejného konstruktů. *Funkční jádro* vývojově orientovaných konstruktů je zahrnuto do indikačních oblastí a je zakotveno ve standardizovaných postupech (SAV). Každá indikační oblast je členěna do různých funkčních komponent, které jsou stanoveny podle ICF. *Funkční jádro* (Anker-Item) poskytuje diagnózu (nález) a může být zobrazeno vývojovým konstruktem a konstruktem založeným na kompetenci. Tab. 1 podává přehled o indikačních oblastech s funkčními komponentami a Anker-Item ze standardizovaných postupů (SAV). Funkční komponenty představují vztah mezi konstruktem a školní psychologií a ICF-Items v SAV a spojují vývojové konstrukty a konstrukty orientované na kompetence s relevantními aspekty pro funkční schopnost.

Tab. 1: Šest indikačních oblastí se svými funkčními komponentami a jejich regulace (Anker - Items) (podle Hollenweger, 2015. s. 31)

<i>Indikační oblasti se svými funkčními komponentami</i>	<i>Anker - Items</i>
Kognice a metakognice	
Kognitivní funkce	b164 Vyšší kognitivní funkce
Centrální funkce pro kognitivní zpracování procesu	b140 Funkce pozornosti
Funkční schopnosti úzce svázané s kognicí	d 133 Osvojení si řeči
Vědomé smyslové vnímání a sensorika	
Zrak	b210 Funkce zraku
Sluch	b230 Funkce sluchu
Bolest	b280 Bolest

Jiné vědomé smyslové vnímání	d120 Jiné vědomé smyslové vnímání
Sociálně-emocionální funkční schopnost	
Emocionalita	b152 Emocionální funkce
Regulace emocí, motivace a psychická energie	b130 Funkce psychické energie a podnětu
Sociálně-emocionální kompetence	d720 Komplex interpersonálních interakcí
Intencionální komunikace	
Operacionální aspekty komunikace	b310-b330 Funkce hlasu a řeči a d330 Řeč
Motivační a sociálně-emocionální aspekty komunikace	d310 Komunikování jako příjemce vysloveného sdělení d330 Řeč
Metakognitivní aspekty komunikace	d330 Řeč d335 Produkce neverbálního sdělení
Pohyb, motorika a mobilita	
Motorické schopnosti	b735 Funkce svalů d410 Střídání elementární pozice těla
Motorické jednání	b760 Funkce kontroly volního pohybu d 440 Jemná motorika ruky
Provádění aktivit všedního dne	
Jednotlivé komponenty jsou přímo znázorněny v ICF	d230 Provádění denní rutiny d530 Používání toalety d540 Obléknout se d550 Najíst se

Posouzení zprávy

Indikační oblasti obsahují vedle popisu funkčních komponent a přiřazení k Anker-Items v SAV odkaz na posouzení zprávy, resp. posouzení stupně stanoveného funkčního omezení. Pro nález, který je vícedimenzionální, jsou definovány tři problémové okruhy perspektivy s odpovídajícími referenčními kritérii pro hranici mezi stupněm podpory 2 a 3: *vývojová perspektiva* (přístup umožněný aktivitami), *perspektiva participace* (účasti) a *funkční perspektiva* (přístup daná tělesnými funkcemi).

Hodnotí-li se indikační oblast týkající se přístupu umožněného *aktivitami*, jsou k dispozici standardizované testové postupy. Úspěch týkající se posouzení *participace* je dán ve vztahu k rozhovoru realizovaném ve škole (SSG), k učebnímu plánu nebo k životní situaci dítěte. Pro posouzení *tělesných funkcí* jsou k dispozici odpovídající klinické a medicínské postupy. Podle zvolené problémové perspektivy a vybraného diagnostického přístupu (nástroje) přicházejí do úvahy ještě jiná referenční kritéria pro posouzení hranice mezi stupněm podpory 2 a 3.

Referenční kritéria jsou daná tak, abychom věděli, s jakým stupněm omezení, úrovní aktivity/participace a poruchou tělesných funkcí jsou spojená navýšená podpůrná opatření. Referenční kritérium pro posouzení aktivity se orientuje na standardní testový postup a je stanovena hranice 5 %. Když výsledek testu leží pod touto hranicí, lze přistoupit ke zdůvodnění použitých navýšených podpůrných opatření. Alternativně lze zohlednit standardní odchylku (více než 1,5 pod střední hodnotou) nebo T hodnotu (menší než 35). Většinou bývá vybráno pro jednotlivé indikátory více hodnot a pak malá výchylnka nehraje žádnou roli. Referenční kritérium pro posouzení participace se nedá stanovit v číslech. Jde o to, umět poukázat v nález, že existuje dlouhodobé a těžké postižení, které působí na možnou participaci žáka ve škole. Pro posouzení tělesných funkcí se pracuje s výrazem funkčního omezení. V popředí je zejména způsob postupu ke stanovení problému (např. funkce zraku nebo sluchu). Příslušný nález se musí pohybovat od středního do těžkého omezení funkce. V jazyku ICF a SAV (vysvětlení standardizovaných postupů) to znamená, že poškození musí být vyjádřeno jako výrazné nebo úplné.

Referenční kritéria mohou být použita pro jednotlivé Anker-Items, na funkční komponenty v rámci indikační oblasti nebo na celou indikační oblast. Podle stavu zjištění se nabízí užší nebo širší přístup. Např. může být použito celkové zhodnocení IQ nebo jen jednotlivé dílčí testy. Pokud nebyly použity jiné techniky, které by podpořily nález IQ testu (např. test školního výkonu, pozorování, zpráva učitele), je třeba přistupovat k výsledkům obezřetně.

2.2.2 Model stupňů podpory v kantonu Curych

Model stupňů podpory, používaný v kantonu Curych, vychází z toho, že účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vyučování může být úspěšná, pokud jim

škola zajistí vhodné učební podmínky v inkluzivní škole. Na všech stupních podpory žáků je důležité, aby při obtížích při vyučování byla vnímána situace ve vyučování ve vztahu k možnostem příslušného žáka a byly přezkoumány jeho individuální potřeby (Baur, Meier, 2015; Vítková in Bartoňová, Vítková, 2015).

Na **stupni podpory 1a** mají být pro žáky připraveny učební situace tak, aby žáci pokud možno dobře prospívali, protože si k tomu přinášejí s sebou různé zkušenosti a dispozice k činnosti. Učitel potřebuje získat dobrý přehled o situaci ve třídě a mít schopnost vcítit se do prožívání situace ve škole žáky. Musí umět analyzovat aktuální situaci ve třídě a návazně jednat odpovídajícím způsobem.

Na **stupni podpory 1b** už je třeba přemýšlet o tom, jak můžeme přizpůsobit požadovanou učební situaci možnostem jednotlivých žáků nebo určité skupině žáků. Učitel může při tom využít poradenských služeb nebo hledat podporu v týmu.

Pokud obtíže žáka přetrvávají, je třeba zpracovat systematickou analýzu situace ve vyučování. Získané zkušenosti všech zúčastněných pedagogických pracovníků budou použity při rozhovoru o žákovi ve škole (SSG) (Hollenweger, Lienhardt, 2007) a souhrnně budou vyhodnoceny všechny životní oblasti relevantní pro školu. Na tomto základě se hledá nejvhodnější řešení vzdělávací situace pro konkrétního žáka. Někdy se při tom ukáže, že je potřebné stanovit vhodné učební cíle a / nebo speciálněpedagogická opatření, aby se zlepšila životní situace žáka. Rozhovor realizovaný ve škole v kantonu Curych je používán k přezkoumání nabídek **na stupni podpory 2**. Od tohoto stupně se zakládá školní podpora na individuálních podpůrných plánech.

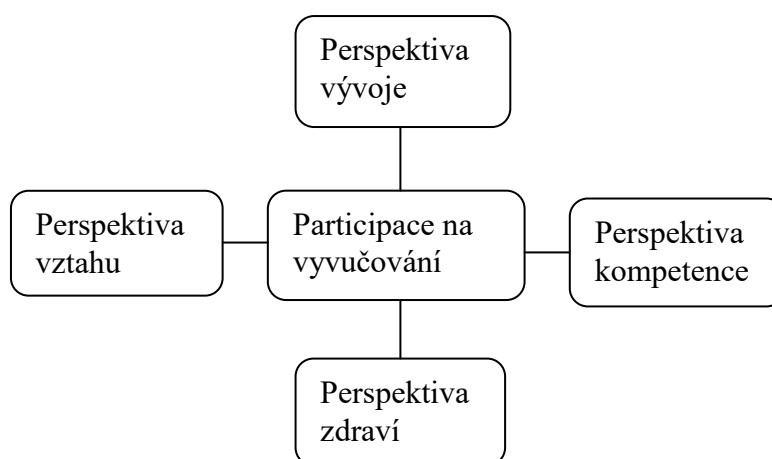
Ještě více zásadní a oproti konkrétní situaci ve škole abstraktnější je zkouška při využití standardizovaného postupu při výkladu zprávy (SAV) ke stanovení individuálních potřeby žáka (SAV) (EDK, 2014) na přechodu **k stupni podpory 3**. Je otázkou, zda je potřeba přizpůsobení ve vzdělávacích a vývojových cílech, ve vzdělávací nabídce a vzdělávacímu místu, které intenzivně působí na životní situaci žáka, resp. na jeho rodinu. Pokud je nezbytné speciální vzdělávání, pak se zakládá na individuálním podpůrném plánu, přičemž na obsahu stěžejních oblastí se dohodli kompetentní pracovníci. Diskuze k tomu byla vedena v rámci rozhovoru ve škole (SSG).

Tab. 2:: Model stupňů podpory v kantonu Curych s využitím nástrojů rozhovor ve škole a standardizovaný postup při vysvětlení nálezu na rozhraních (podle Baur, Meier, 2015)

Stupně podpory	Předpoklady dosažení přiměřených kroků v učení
1a	diferencované učební nabídky v běžné třídě
1b	jeden z vyučujících v běžné třídě cíleně poskytuje individuální učební nabídku
2a	Na základě podpůrné diagnózy a podpůrného plánování se poskytuje přiměřená učební nabídka v běžné třídě SSG
2b	Na základě podpůrné diagnózy a podpůrného plánování se poskytuje přiměřená učební nabídka v běžné třídě rozšířená o cílená speciálně-pedagogická podpůrná opatření
3a	Integrované speciální vzdělávání SAV
3b	Speciální škola (denní, školní domov)

Perspektivy participace na vyučování

V rozhovoru kompetentních pracovníků ve škole (SSG) a ve standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu (SAV) jde o to systematicky analyzovat problémy školní účasti žáka vzhledem k situaci ve vyučování, pochopit je a pomocí vhodných cílů a opatření zajistit participaci na vzdělávání a vývoji. Při tom se rozlišují různé perspektivy (Baur, Meier, 2015).



Obr. 3: Perspektivy problémů při účasti na vyučování (podle Baur, Meier, 2015)

Často se nejedná o postižení jako následek funkční schopnosti žáka a perspektiva zdraví se zde nedá použít. Blíže pro školu je perspektiva kompetence. Možná žák nemá žádné, příp. má příliš malé příležitosti nebo má málo dobrých

příležitostí, aby získal předpokládanou kompetenci. Je třeba si položit otázku typu: *Rozumí například dostatečně vyučovací řeči?*

Někdy existují problémy se vztahy ve škole a odpovídající perspektiva je zvlášť důležitá. Společné zájmy privátního a školního kontextu mohou být příliš malé a schopnost spojení mnohých školních situací s požadavky participace žáka je minimální. V tom případě hledáme odpověď na otázku: *Jak velká je shoda představy o dobrém vyučování mezi rodiči, učiteli a vedením školy?*

Nesouhlasné očekávání se může ukázat také v perspektivě vývoje. Vyhovují školní požadavky vývojově podmíněným předpokladům? Má prvňáček, který ještě neumí potichu sedět, skutečně nějaké funkční omezení, nebo se ještě jedná o opoždění vývoje oproti vrstevníkům?

Všechny čtyři perspektivy s ohniskem školních problémů participace žáka na vyučování jsou důležité jak pro rozhovor ve škole (SSG), tak pro vysvětlení nálezu (SAV). Přejít ke **stupni podpory 2** může být zdůvodněn v rámci rozhovoru (SSG) jednou ze čtyř perspektiv. Speciálněpedagogická opatření **stupně podpory 3** naproti tomu předpokládají jako nutnou podmínku, že ve standardizovaném postupu vysvětlení nálezu (SAV) je zjištěno podstatné omezení funkční schopnosti. Perspektiva zdraví má hlavní význam ve standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu (SAV). Vysvětlení jiných perspektiv sami o sobě speciální vzdělávání nezdůvodňují.

Rozhovor kompetentních pracovníků ve škole (SSG) a standardizovaný postup při vysvětlení nálezu (SAV) jsou postupy, které se používají v souvislosti se školními problémy žáků při účasti na vyučování a najdou použití v procesu řešení problémů, k nimž přispívají různou mírou (Hollenweger, 2015, Nr. 2).

Rozhovor kompetentních pracovníků ve škole (SSG) byl vyvinut jako podpůrný nástroj pro opatření **stupně podpory 2**, a tím jako základ pro podpůrné plánování. Umožňuje získat souhrn různých pozorování, strukturuje jejich posouzení, připravuje základ pro pokud možno společné rozhodnutí a definuje hlavní oblasti podpory, ale nevyjadřuje se v něm ke stanovení nálezu.

Standardizovaný postup při vysvětlení nálezu (SAV) je nástroj k přezkoumání navýšených speciálněpedagogických opatření (Sonderpädagogik Konkordat, 2007). Vysvětlení je vyvoláno vymezením problému, který je zaznamenán ve standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu (SAV). Odborník zpracuje relevantní diagnózu (nález, zprávu) s použitím testů, rozhovoru, pozorování, ev. posudku

zpracovaného třetí osobou. Tyto poklady jsou interpretovány a posouzeny a nakonec odborný pracovník zpracuje doporučení, které předá rozhodujícímu příslušnému úřadu. Rozhodnutí a plánování je založeno na standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu SAV.

*Rozhovor realizovaný ve škole (SSG) bere v úvahu multiprofesionální kooperaci, participaci rodičů na životě školy a odpovědnost žáků za vlastní učební proces. Procedura zavazuje povinností všechny zúčastněné. Relevantní osoby se seskupují na jednom místě, aby pochopily problémy žáka ve škole a na základě toho vytvořily individuální adekvátní šance pro jeho vzdělání a optimální vývoj. Přitom se využívá v rozhovoru (SSG) společná řeč, která není ani běžně používanou hovorovou řečí ani řečí odbornou. Je založena na *Mezinárodní klasifikaci funkční schopnosti, postižení a zdraví (ICF) (WHO, 2005)*.*

Rodiče, učitelé ze školního týmu a popř. další odborníci nahlásí svoje pozorování žáka. Na tomto základě doplněném rozhovorem s rodiči nebo žáky, rozhodne učitel, zda je potřeba jednání a vysvětlení nálezu a zda je proto nutný rozhovor ve škole vedený kompetentními pracovníky (SSG). Rodiče mají právo podat příslušnou žádost.

Pokud dojde k rozhovoru, informuje učitel vedení školy a rozhodne o skladbě účastníků. Zve tolik členů, kolik je nutné, zve také odborné pracovníky školy, kteří mohou přispět k vyhodnocení a řešení problému. Důležitá je účast speciálního pedagoga, terapeuta (pro psychomotoriku), logopeda, učitele mateřského jazyka u bilingválních žáků nebo školního psychologa. Je smysluplné pozvat někoho z vedení školy. Rodiče mohou být přítomni v doprovodu tlumočnicka nebo zprostředkovatele z úřadu. Cílem setkání je řešení situace ve vzdělávání a vývoji vybraného žáka. Jeho účast je třeba dobře zvážit.

Na základě přípravy podle příslušného formuláře, jsou v rozhovoru zaznamenána pozorování všech zúčastněných. Z toho pak vychází úkol - společně zpracovat daný problém. Pokud se dají vysvětlit základní otázky a panuje shoda v tom, že existuje potřeba jednání, lze formulovat společný návrh adresovaný řediteli, s jakými podpůrnými cíli a opatřeními ve **stupni podpory 2** lze na potřeby žáka reagovat. Se souhlasem vedení školy je návrh podán k rozhodnutí. Pokud nedojde ke shodě a panuje nejasnost, je zpravidla třeba požádat o provedení psychologického vyšetření. To je

nezbytné, pokud se navrhuje **stupeň podpory 3** – speciální škola. Rozhodnutí může být popřeno stanoviskem rodičů.

Standardizovaný postup při vysvětlení nálezu (SAV), za který jsou odpovědné psychologické služby, se zatím používá jen v kantonu Curych na rozdíl od rozhovoru ve škole (SSG), který se ve Švýcarsku užívá plošně. Paralelně k tomu nabízí školský úřad úvodní kurzy pro ředitele, školskou správu a ošetřovatelskou péči ve škole, která má rozhodující slovo při zařazení žáka do speciální školy (stupeň podpory 3).

2.2.3 Posuzování indikačních oblastí školním psychologem

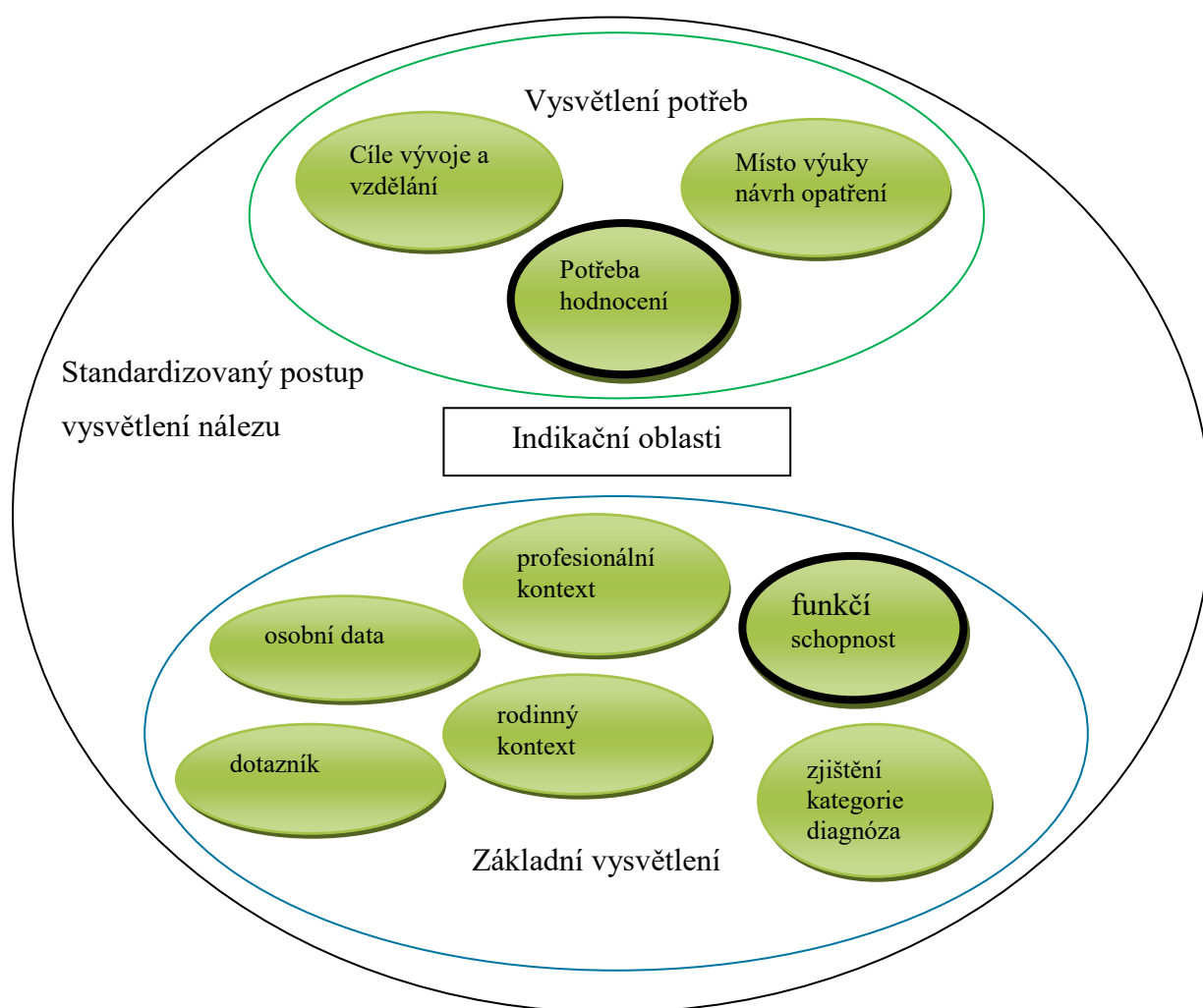
Úřad pro vzdělávání kantonu Curych zavedl *Standardizovaný postup při vysvětlení nálezu (SAV)* ve dvou krocích, první ve školním roce 2013/2014, druhý ve školním roce 2015/2016. Školský úřad podpořil proces zavedení SAV pořádáním seminářů na začátku a na konci přípravné fáze. V rámci daných zdrojů je v omezeném rozsahu možné specificky zaměřené další vzdělávání, poradenství a podpora při vedení projektu oddělením pro speciální pedagogiku. Vedení projektu je rovněž podpořeno doprovodnou skupinou SAV – školními psychology a školní správou.

Spolupráce s praxí školních psychologů začala hned na počátku uvedení standardizovaného postupu při vysvětlení nálezu (SAV) do praxe. V pracovních skupinách byly vyvinuty dvě důležité pomůcky: SAV-ZH (webové stránky) a **indikační oblasti** pro speciálněpedagogická opatření v kontextu SAV.

SAV-ZH je webová aplikace ke standardizovanému postupu při vysvětlení nálezu, kterou používají i jiné kantony. Je dostupná také na tabletech a umožňuje zhotovení tří různých zpráv. Celková zpráva obsahuje všechna vložená data a je určena pro práci školních psychologů. SAV zpráva obsahuje výtah údajů potřebných pro ošetřovatelskou péči na škole a současně ji obdrží i rodiče žáka. Zpráva pro vedení školy obsahuje jen data, která jsou potřebná pro zabezpečení speciálněpedagogických opatření ve škole.

Ve webové aplikaci jsou také zahrnuty **indikační oblasti**, které sestavila prof. Dr. Judith Hollenweger (2015). V úvodu je vysvětleno, že indikační oblasti jsou založené na ICF a orientace nálezu je členěna podle vybraných informací směrem k profesionálnímu (školnímu) a rodinnému kontextu, k rizikovým faktorům a k funkční schopnosti. Funkční schopnost má při tom mimořádný význam: její podstatné omezení

je předpokladem pro přezkoumání nabídky **stupně podpory 3**. Indikační oblasti podporují rozhodnutí, zda na základě předloženého nálezu k funkční schopnosti jsou nutná speciálněpedagogická opatření nebo ne.



Obr. 4: Umístění indikačních oblastí při standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu (SAV) (podle Baur, Meier, 2015)

Samozřejmě zůstává obsažený jednotný způsob pohledu *Standardizovaného postupu při vysvětlení diagnózy (SAV)* také ve specializovaných indikačních oblastech. Při tzv. vysvětlujících rozhovorech školní psychologové vyžadují rozhodnutí o perspektivě všech zúčastněných. Zpravidla se rozhovoru účastní i žák s postižením.

Určitě jsou přítomní rodiče, kompetentní pracovníci běžné školy, speciální školy, pokud možno ošetřující personál speciální školy a další odborný personál podle aktuální potřeby.

Indikační oblasti mají zabránit tomu, aby školní problémy s participací žáka nebyly příliš rychle vyřešeny jen v důsledku omezení funkční schopnosti žáka. Indikační oblasti konkrétně definují šest dimenzí potřeb, které mohou být postiženy jednotlivě nebo v kombinaci.

- kognice a metakognice
- vědomé smyslové vnímání a sensorika
- sociálně emoční funkční schopnost
- intencionální komunikace
- pohyb, mobilita a motorika
- realizace aktivit v každodenním životě.

K celkovému posouzení jednotlivých indikačních oblastí existují tři možné přístupy. Ve školní psychologii se za zvlášť důležité považuje hodnocení schopnosti a výkonu ve srovnání s vrstevníky, a tím s vývojem daným věkem. To je přístup daný realizací **aktivit**. Posouzení se provádí standardizovaným postupem. V indikačních oblastech se často provádějí testy. Hranice přezkoušení speciálněpedagogických opatření může být popsána pomocí procentového výpočtu, standardní odchylky nebo T-hodnotou.

Pokud se nedá hodnotit aktuální životní situace nezávisle na omezení aktivit, nabízí se přístup pomocí **participace**. Při posouzení jsou důležité sociálně-emocionální funkční schopnosti. Přímo jsou posuzovány možnosti participace týkající se učebního plánu nebo školního života.

Východiskem vysvětlení školních psychologů jsou zpravidla závažné problémy participace. V posouzení určitých indikačních oblastí může být důležité přímé měření **tělesných funkcí**. Školní psychologická služba spolupracuje na přístupu týkajícím se tělesných funkcí většinou s odborníky odpovídajícího vzdělání, často s lékaři nebo terapeuty. Hranice k přezkoušení ke **stupni podpory 3** je popsána stupněm projevujícího omezení funkčních schopností.

Indikační oblasti vytvářejí vzhledem k funkční schopnosti základ pro pokud možno jednotné hodnocení meze **stupněm podpory 2 a 3**. Mají důležitou *Gatekeeping* funkci (usměřování) ve snaze zabránit tomu, aby školní problémy participace nebyly objasněny příliš rychle jen na základě omezení funkční schopnosti žáka, který je pak přeřazen do speciální školy. Takové opatření působí negativně na životní situaci žáka, popř. na jeho rodinu. Indikační oblasti současně přispívají k tomu, aby žáci s postižením nebyli znevýhodněni. Jak rozhovor realizovaný ve škole (SSG) na rozhraní ke **stupni podpory 2**, tak *Standardizovaný postup při vysvětlení nálezu (SAV)* se zřetelem na speciálněpedagogická opatření zajišťuje participaci žáka na vzdělání a vývoj odpovídající jeho potřebám.

2.3 Školní psychologie – historie a současnost u nás a v zahraničí

Z hlediska vývoje psychologických disciplín je specifikace profese školního psychologa poměrně mladá. K jejímu rozvoji dochází především v minulém století. Podíváme-li se na heslo školní psycholog ve Wikipedii je zde konstatováno, že „školní psycholog působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy“ (Věstník MŠMT, 2005).

Školní psycholog dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů je zařazen do systému pedagogických pracovníků. Školní psycholog nemá pedagogický úvazek, tedy neučí. V roli školního psychologa není vhodné a žádoucí křížení pedagogického působení a psychologické činnosti u žáků ve škole, kde působí.

2.3.1 Historie a tradice školní psychologie

Jak uvádí Štech a Zapletalová (2013), školní psychologie má dlouhou historii a krátké dějiny. Termín školní psychologie známe už od přelomu 19. a 20. století, ve svém vývoji se oddělily dvě větve – americká a evropská. Zatímco americká větev se zaměřila především na testování a charakter americké kultury dovolil školní psychologii rychleji zakotvit v systému školství, evropský vývoj byl opatrnější a pomalejší. Systematické prosazování školní psychologie nastalo až po druhé světové válce,

těžištěm zájmu bylo poznání dítěte ve školském systému. Teoretické základy školní psychologii dávaly spisy Sterna, Wallona nebo Claparedey.

Dílem, které významně ovlivnilo směr psychologie ve školním prostředí, byl svazek *Pedologie kulturním požadavkem* od Sterna, který vyšel v Čechách již v roce 1922. V jeho pojetí by měl školní psycholog být vyjmutý ze systému konkrétní školy, měl by mít samostatné pracoviště a nabízet své služby všem dostupným školám. Základem jeho činnosti by měl být především výzkum a aplikace poznatků z výzkumu do praxe. Tím je jeho práce ve školství odlišná, než práce pedagoga, který by se měl věnovat výuce a výchově dětí. Zároveň ale zdůrazňuje důležitost vzdělání pedagogů v psychologické oblasti, přestože profese psychologická a pedagogická není možná sloučit v jedné osobě. Představa Sterna odpovídá spíše dnešním pedagogicko-psychologickým poradnám, než profesi školního psychologa, jak ji chápeme dnes.

Vývoj školní psychologie šel ruku v ruce s vývojem diagnostických pomůcek. V první řadě to byly Binetovy škály na měření inteligence, které se dále vyvíjely, testy inteligence Army Alfa a Army Beta, které byly po skončení první světové války modifikovány pro školní účely. Během čtyřicátých let pak nástup humanistické psychologie pomohl zkvalitnit podobu poradenského rozhovoru a obecně lidský přístup k dětem (Štech, Zapletalová, 2013).

Ve Spojených státech amerických byly milníkem šedesátá léta minulého století, kdy byl přijat zákon o základním a středním vzdělávání, kde byl zakotven požadavek na zvýšení finančních prostředků na školního psychologa, pokud o něj má škola zájem. V USA vypsala univerzita první magisterský studijní program se zaměřením na školní psychologii a zde také začal vycházet první tematický časopis *Journal of School Psychology*. Americká větev je zaměřená na duševní zdraví dětí a na diagnostiku předpokladů školní úspěšnosti. Reprezentativním počinem amerických psychologů je také učebnice *Handbook of School Psychology*, která se v roce 2010 dočkala již svého čtvrtého vydání (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011). Evropské pojetí je oproti tomu americkému více komplexní. Školní psycholog se nezajímá jen o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o všechny děti, jejich potřeby a specifika, také o prevenci nežádoucích jevů a socializaci dětí obecně. Školní psycholog tedy sleduje a ovlivňuje fungování celé školy, napomáhá zkvalitňování metod vyučování a pracuje se školním klimatem (Kavenská, Smékalová, Šmahaj, 2011).

V České republice je pojem školní psycholog znám od konce dvacátých let minulého století. Prvním, kdo se o téma vlivu psychologie na prostředí školy zajímal, byl prof. Stejskal, který sepsal přehledovou studii s názvem O školního psychologa (podle Štech, Zapletalová, 2003), ve které předkládá názor, že školní psychologie je něco nového a žádoucího, o co je třeba bojovat. Inspirací pro Českou republiku bylo pojetí školní psychologie v Německu a Spojených státech amerických. Z Německa to byla především idea žáka, který se bude rozvíjet v přiměřeném prostředí, a individualizace výchovy a výuky, které Stejskal tak obdivoval. Z pojetí Spojených států to pak byl vysoký počet školních psychologů a autonomie, kterou mají. V tehdejší Československu se podle Stejskala slibně rozvíjela péče poškolení, tedy kariéerní poradenství, a péče o děti se speciálními potřebami. Oboje bylo podmíněno funkčními diagnostickými nástroji a výzkum školní úspěšnosti, tyto aktivity vykonával Stejskalův Pedagogický ústav. Činnost tohoto ústavu byla kromě diagnostiky také intervence, poradenství pro rodiče a posudková činnost, což v podstatě odpovídá dnešním pedagogicko-psychologickým poradnám (Štech, Zapletalová, 2003).

Během dalších let je školní psychologie dále rozvíjena a ujasňuje se její místo v systému školství. Od počátku vývoje je však silně cítit potřeba zařadit psychologické služby mezi standardní činnost školy, ne pouze využívat služeb externích organizací (např. Ohera, 1934). Při etablování pozice školní psychologie byli nuceni specialisté bojovat proti častým námitkám, byly to především obavy z psychologa, který by kontrolovat činnost učitelů, bude podřízen řediteli školy a tak mu nebude moci dána plná důvěra učitelů a bude součástí pedagogického sboru, tedy mu nebudou moci plně důvěřovat ani žáci. S těmito námitkami se již školní psychologie během let vyrovnala, důvěra ve školní psychology ale stále není stoprocentní (Štech, Zapletalová, 2013).

Po druhé světové válce se aktivity školní psychologie přesunuly především na Slovensko, s tímto obdobím jsou spojená jména Ďurica a Hvozdík, od druhého jmenovaného přišel systematický obraz školní psychologie *Základy školskej psychologie* (Hvozdík, 1986). Výrazný posun nastal teprve po roce 1989, kdy začaly v rámci úprav právních předpisů probíhat i změny školských zákonů. V České republice byl vývoj o něco pomalejší než na Slovensku, nejprve zde vznikl Metodický list MŠMT, teprve v roce 2004 vznikl nový školský zákon a na něj navazuje v roce 2005 nová vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která jasně vymezuje jejich činnost. V rámci novějšího vývoje školní psychologie vznikla

roku 1994 i Asociace školní psychologie, navazující na činnost Asociace školní psychologie ČSFR. Oporou pro rozvoj školní psychologie jsou odborné konference, které se konají střídavě v Čechách a na Moravě (www.schoolpsychology.cz). Tato asociace se po letech snaží obnovit svou činnost.

Přesto, že je školní psychologie součástí již velké části škol, i sami školní psychologové, potažmo jejich domovské organizace a asociace, si nejsou zcela jistí povahou své práce, neustále probíhají diskuze a snaha etablovat obor neutichá.

2.3.2 Uznání školní psychologie jako svébytný obor organizací UNESCO

Americká psychologická asociace přijala v roce 1947 za svoji součást Sekci školní psychologie a v roce 1969 byla vytvořena samostatná Národní asociace školních psychologů. Od roku 1963 je vydáván odborný časopis *Journal of School Psychology* a v roce 1982 vychází první oficiální učebnice *Handbook of School Psychology*, která byla v roce 2010 vydána již počtvrté. Také praktická aplikace školní psychologie se v USA vyvíjí jinak než v Evropě. Školní psychologové v USA se zabývají pouze dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby a jejich hlavní činností je diagnostika a doporučení učitelům jak s těmito dětmi pracovat. Na tuto službu školního psychologa nenavazuje systém poradenských služeb jako u nás. Podobně ve Velké Británii místo školního psychologa zaujímá *Educational Psychologist*, který pracuje v rámci regionu pro více škol.

Školské systémy jednotlivých zemí v Evropě jsou odlišné, a to ovlivňuje i rozvoj poradenských služeb na školách. Autoři přehledové studie Kavenská, Smejkalová, Šmahaj (2011) mluví o „evropském modelu“, který práci školního psychologa chápe jako komplexní, zahrnuje do ní prevenci a zaměřuje se na všechny žáky ve škole a všechny subjekty ovlivňující jejich socializaci. Školní psychologie a její vývoj byl vždy přímo úměrný ekonomické a kulturní úrovni příslušné země, takže se nejdříve rozvíjela v Americe pak ve Velké Británii, Francii, Německu a později v dalších státech. Evropské zaměření školní psychologie se orientuje na celý systém školy, pomoc při rozvoji kvalitních přístupů ve vyučování, podpora a rozvoj dobrého školního klimatu. Velký význam pro rozvoje školní psychologie měl vznik International School Psychology Association (ISPA), která sdružuje více než 60 zemí světa.

Školní psychologie byla mezinárodně uznána jako svébytný obor až po druhé světové válce. V roce 1948 zorganizovalo UNESCO ve spolupráci s International Bureau of Education průzkum o postavení školní psychologie v 54 zemích světa. V polovině padesátých let byly v Evropě identifikovány čtyři typy psychologických služeb poskytovaných škole a dětem.

- První typ představoval školní psychology, kteří pracují na jedné velké škole nebo na několika školách. Často pracovali týmově ve spolupráci se školními sociálními pracovníky a lékařem.
- Druhý typ kladl důraz na koordinování služeb nabízených škole danou komunitou. Psycholog byl součástí místních školských úřadů a jeho úkolem byla koordinace prevence, poradenské aktivity, intervenční zásahy.
- Třetí typ reprezentovaly dětské poradenské kliniky, v jejich čele obvykle stáli pediatri nebo psychiatři. Personál tvořili psychologové a sociální pracovníci. Hlavní náplní práce byla diagnostika, která převládala nad terapií.
- Čtvrtý typ představovaly Asociace pro výzkum dítěte, jejichž posláním bylo koordinovat výzkumy dětí a studovat faktory závažně ovlivňující vývoj dítěte.

Vývoj školní psychologie byl velmi intenzivní v USA, Velké Británii, Francii a v Německu. Kvalita a organizace poskytování této služby byly vždy závislé na tom, jaká důležitost byla přikládána vzdělání, jak rozvinutý byl systém veřejného školství a jaké byly ekonomické podmínky dané země. V roce 1972 byl vytvořen The International School Psychology Committee. Tato skupina psychologů se snažila o mezinárodní výměnu zkušeností a informací z oblasti školní psychologie, vyhledávala nové pracovní postupy a organizovala výměnu odborníků. Docházelo k tomu také prostřednictvím čtvrtletníku World-Go-Round, který vychází dosud. V roce 1975 uspořádal zmíněný výbor první kolokvium školní psychologie v Mnichově. V roce 1982 pak byla na těchto základech ustanovena International School Psychology Association (ISPA). Tato organizace nyní sdružuje školní psychology z více než 50 zemí světa. Odhaduje se, že ve světě pracuje v současnosti okolo 90 000 školních psychologů. ISPA pod vedením prof. Oaklanda vypracovala pro své členy mj. etický kodex a podílí se na vytváření profesních standardů. V poslední době se také snaží spolupracovat s

členskými zeměmi na formách pregraduální i postgraduální profesní přípravy školních psychologů.

Každoročně se také pořádá kolokvium školní psychologie v různých zemích světa, které je místem setkání a výměny informací a praktických zkušeností. Poslední kolokvium se konalo pod heslem Psychologie a vzdělávání v 21. století ve Francii, v Dinanu. Účastnilo se 600 školních psychologů ze 45 zemí světa a mezi účastníky byli i zástupci České a Slovenské republiky.

Hvozdík (1986) vymezuje školní psychologii jako „profesionální psychologii školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně vzdělávacího systému a současně uvádí, že předmětem školní psychologie je to, co dělá školní psycholog ve škole. Štech (2009) uvádí, že termín „školní psychologie“ se poprvé objevuje na přelomu 19. a 20. století ve spojení s testováním žáků, přičemž první střediska zabývající se touto činností vznikají v Chicagu již v roce 1896. Zajímavé je také, že za „školního psychologa“ se označoval známý vývojový psycholog A. L. Gesell, původní kvalifikací dětský lékař.

2.3.3 Školní psychologie v Čechách a na Slovensku

Školní psychologie se rozvíjela v bývalém Československu hlavně na Slovensku, kde byla prosazována především prof. Hvozdíkem a prof. Ďuričem. Prof. Hvozdík se zabýval problematikou teoretické a koncepční výstavby školní psychologie, především otázkami teoreticko-metodologického systému. V letech 1963–1983 se podílel na výzkumech „*Podíl školní psychologie na rozvoji osobnosti žáka a zefektivnění pedagogického působení školy*“ a „*Motivace a regulace v rozvoji osobnosti žáka*“. V té době se práce školního psychologa experimentálně ověřovala na některých školách v Bratislavě a Košicích, ale po roce 1975 tyto aktivity utichly a obnovily se až v roce 1990.

V červnu 1990 byla ustavena Asociace školní psychologie ČSFR, v jejímž čele stanul dr. Anton Furman. Po rozdělení České a Slovenské federace existovala od r. 1993 do r. 1994 pouze slovenská Asociácia školskej psychológie. Od roku 1990 je AŠP také součástí ISPA. V roce 1993 se konalo mezinárodní kolokvium školní psychologie v Banské Bystrici. Na 3. sjezdu AŠP v roce 1994 byla schváleno založení společné

asociace SR a ČR. Ve vedení Asociace vystřídal dr. Furmana postupně prof. J. Mareš, doc. E. Gajdošová, dr. J. Zapletalová.

V roce 2001 pracuje výkonný výbor AŠP ČR a SR v následujícím složení: dr. J. Zapletalová, doc. E. Gajdošová, prof. J. Mareš, doc. S. Štech, dr. G. Herényiová, doc. M. Valihorová a dr. S. Hvozdík. Od roku 1997 pracuje také česká sekce Asociace školní psychologie. Její stanovy jsou identické se stanovami společné AŠP ČR a SR.

AŠP ČR a SR vydává časopis *Školský psycholog* pod redakčním vedením profesora J. Mareše. Informace o činnosti AŠP jsou uveřejněny i na webových stránkách. Prof. J. Mareš je také hlavním inspirátorem a obsahovým garantem pravidelného semináře “Novinky v pedagogické a školní psychologii”, kde se setkávají školní psychologové, pracovníci vysokých škol, ale i učitelé. “Novinky” přinášejí zajímavá výzkumná sdělení z oblasti školní psychologie, zkušenosti z praxe školních psychologů, nové přístupy v diagnostice, terapii i intervenčních postupech.

Semináře přispívají také k přiblížení problematiky školní psychologie školám, zejména jejím učitelům i ředitelům. Pokud jde o legislativní kontext pro fungování školní psychologie v ČR, ten není dodnes dořešen. Jediným dokumentem, který popisuje kvalifikační předpoklady školních psychologů a doporučuje rámcovou náplň jejich práce, je Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních, č.j.13 409/98–24. Žádný další organizační předpis postavení a náplň práce školních psychologů neřeší. Situace na Slovensku je v tomto směru uspokojivější. Zde je od roku 1993 zakotven institut školního psychologa ve školském zákoně a náplň práce školního psychologa je specifikována vyhláškou o výchovném poradenství z r. 1996.

Naděje na zlepšení této situace v ČR přišla v roce 2001 v souvislosti s tvorbou Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Tento dokument již předpokládá školní psychology nebo školní speciální pedagogy, kteří by měli doplnit stávající poradenský systém o články poradenství, které bude poskytovány přímo ve školách. V dikci tohoto dokumentu se nejedná o konkurenci stávajícím poradenským zařízením, ale o rozšíření poradenské služby. Jak uvádí Mareš (in Čáp, Mareš 2001) školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení.

Školní psycholog ve škole představuje praktickou realizaci psychologického profesionála, který řeší úkoly ve školním prostředí, jež vyžadují psychologickou a pedagogickou způsobilost. Důraz je kladen na psychologické profesní vymezení, s tím, že v první řadě je školní psycholog především odborník kvalifikovaný v psychologii. Štech (2009) uvádí, že vymezení školní psychologie je poměrně volné a v této souvislosti cituje Oaklanda a Cunnighama (1996), kteří říkají, že školní psychologie je možno používat „v obecné poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich růst a vývoj.“ Z hlediska dnešního rozvoje psychologických služeb můžeme říci, že jde snad už o vymezení příliš široké, a že současná psychologie, resp. současní psychologové nabízejí již detailnější specializaci. Domníváme se, že základní vztahovou kategorií k činnosti školního psychologa, resp. k rozvoji bádání ve školní psychologii je instituce škola. Školní psychologie charakterizuje začlenění psychologa přímo do terénu školy, který je zde součástí školní instituce, je v každodenním kontaktu se žáky, učiteli, vedením školy i rodiči.

U nás se začala rozvíjet školní psychologie po roce 1990, což souviselo nejen s pokračujícím rozvojem psychologie a psychologických služeb, ale také s politickými změnami v zemi. V roce 1990 byla založena Asociace školní psychologie ČSFR a od roku 1994 jako společná AŠP SR a ČR s českou sekcí Asociace školní psychologie (www.school-psychology.cz).

2.4 Úkoly školního psychologa v inkluzivní škole

V souvislosti se společenským vývojem posledních dvaceti let v ČR a v důsledku systematického prosazování inkluzivního vzdělávání v legislativě i v praxi se zvyšují požadavky kladené na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Mění se jak obsah poradenských činností, tak systém poradenských institucí a jejich význam postupně vzrůstá. Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.

2.4.1 Pedagogicko-psychologické poradenské služby se zaměřením na inkluzi

V ČR poradenské služby ve vzdělávání zahrnují poradenství ve školách, ve školských poradenských zařízeních včetně kariérového poradenství, které zahrnuje volbu vzdělávací a profesní dráhy. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům škol, předškolních a školských zařízení. Smyslem poradenských služeb je zkvalitnění průběhu vzdělávacího procesu, úspěšného vzdělávání i osobnostního rozvoje žáka, napomáhání v řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji žáků a jako pomoc v oblasti rizikového chování.

Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují **školní poradenská pracoviště** a **specializovaná poradenská zařízení** (vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je nahrazena novelou č. 116/2011 Sb. a dále č. 197/2016 Sb.).

Školní poradenská pracoviště

Poradenskými pracovníky na školách jsou výchovný poradce a školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, nově také sociální pedagog. Školní poradenská pracoviště (ŠPP) a školská poradenská zařízení (ŠPZ), ke kterým patří PPP a SPC, nově vytváří integrovaný a vzájemně provázaný systém poskytovaných odborných služeb.

Školská poradenská zařízení

Cílem je, aby metodická síť pracovníků ŠPZ poskytovala metodickou podporu pro zavádění a nastavení podpůrných opatření, definování výstupů poradenské práce v kontextu §16 novely školského zákona č. 82/2015 Sb. a podporu v užívání Katalogu podpůrných opatření (www.inkluze.upol.cz).

Činnost **pedagogicko-psychologických poraden** (PPP) (datují se od 70. let 20. stol.) je zaměřena na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.

Speciálně pedagogická centra (SPC) (vznikla po r. 1990) se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a

žáky se souběžným postižením více vadami. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v běžných školách a školských zařízeních.

Rámcový program školských poradenských služeb

Nově zpracovaný *Rámcový program školských poradenských služeb* zahrnuje personální a procedurální standard (2016). Cílem dokumentu je zajistit srovnatelné a kvalitní poradenské služby, které budou reflektovat diagnostické závěry směřující k podpůrným opatřením pro žáky se SVP podporujících inkluzi ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Školským poradenským službám se věnoval projekt RAMPS VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – Vzdělávání Informace Poradenství, www.nuv.cz), který navazuje na projekt RAMPS VIP II (Rozvoj školních poradenských pracovišť – Vzdělávání Informace Poradenství). V projektu RAMPS VIP III jsou popsány základní standardní postupy práce PPP a SPC. Byly vytvořeny Standardy pro PPP a SPC (2015). V rámci individuálního projektu systémového byl soubor standardů doplněn o diagnostické a intervenční standardy. Propojení s vyhláškou spočívá v tom, že vyhláška stanoví jednotná pravidla pro poskytování činnosti poradenských služeb pro školská poradenská zařízení, přičemž Rámcový program definuje podmínky, které jsou nutné pro zajištění této činnosti.

Systémové vytvoření podmínek pro činnost školních speciálních pedagogů a školních psychologů na školách

K plánovaným akcím pro léta 2016-2018 patřilo vymezit kompetence školských poradenských zařízení (ŠPZ) a školských poradenských pracovišť (ŠPP) s důrazem na spolupráci těchto subjektů. Sjednotit kritéria, pravidla pro vedení dokumentace a diagnostické a intervenční postupy užívané ve školách a ŠPZ. Podporovat posílení ŠPP, např. zavedení kvalitní metodické podpory ŠPP, posílení motivace škol k povinnému kvalifikačnímu studiu výchovného poradce, větší počet školních psychologů a školních pedagogů (s úvazkem vyšším než 0,5), aktivní zapojení školních metodiků prevence do ŠPP.

K akcím pro léta 2016-2019 v rámci podpůrných opatření na úrovni školy patřilo zajistit metodické vedení v oblasti identifikace podpory při stanovení vzdělávacích potřeb u žáků ve školách a při vytváření plánu pedagogické podpory (PLPP). Realizovat

vzdělávací programy a vytvořit metodické materiály pro školní psychology a školní speciální pedagogy, které mají sloužit jako podpora pro vytváření PLPP a specifikovat některé oblasti speciálněpedagogické a psychologické péče v prostředí škol. Přiblížit služby ŠPZ klientům zřizováním odloučených pracovišť PPP a SPC, čímž se bude respektovat požadavek na dostupnost služeb a naplňování stanovených standardů.

Institut revizního pracoviště

Podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. se nově zavádí **institut revizního pracoviště**, který dává žadateli o poradenskou službu možnost v případě nespokojenosti se službou přezkoumání závěrů a doporučení stanovených školským poradenským zařízením. Výstupy činnosti školských poradenských zařízení – zpráva a doporučení – tak mohou být podrobeny revizi v případě rozporu. Dále se zavádí pravidlo, že doporučení poradenského zařízení, které popisuje specifické vzdělávací obtíže žáka a navrhuje konkrétní podpůrná opatření a úpravy v jeho vzdělávání, obdrží nejen žák či jeho zákonný zástupce, ale i škola, kterou žák navštěvuje. Bude tak posíleno praktické zajištění realizace navržených opatření a úprav školou.

V návaznosti na §16 novely školského zákona č. 82/2015 Sb. realizuje MŠMT **další vzdělávání poradenských pracovníků** s cílem jejich přípravy na nové pojetí stanovení podpory žáka. V souvislosti s provázáním psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky se stanovením speciálních vzdělávacích potřeb a konkrétních podpůrných opatření jsou nabízeny Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV) workshopy ve stávajících diagnostických metodách. Dále probíhá vývoj nových metod v oblastech, kde tyto metody chybí. Plánuje se úprava systému odpovědnosti za naplňování jednotlivých poradenských služeb a jejich metodické vedení (2016-2019, www.nuv.cz).

2.4.2 Pracovní náplň školního psychologa

Školní psycholog ve škole pracuje v rámci školního poradenského pracoviště, které slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na vytvoření „Programu školního poradenského pracoviště“ a na zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství. Do školního poradenského

pracoviště patří školní psycholog nebo/a školní speciální pedagog, výchovný poradce (kariérový poradce), školní metodik prevence a popř. asistent speciálního pedagoga (Zapletalová, 2001).

Legislativní rámec práce školního psychologa

V praxi se školní psychologové setkávají s mnohými legislativními předpisy. V této práci se budeme zabývat těmi, které přímo souvisejí s výkonem profese školního psychologa. Přestože na první pohled vypadá množství předpisů, které se přímo profese školního psychologa týkají, obsáhlé, sami psychologové tuto oblast vnímají jako nedostatečnou (Štech, 2001).

Pro práci školního psychologa je stěžejním dokumentem vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších změn (poslední vyhláška č. 197/2016 Sb.), která určuje náplň a pravidla pracovní činnosti školního psychologa, kterými se budeme zabývat v další kapitole. Vyhláška definuje, že poradenské služby jsou ve školách a školských poradenských zařízeních poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonných zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně a podmínkou k poskytování služeb je písemný souhlas zákonného zástupce, případně zletilého žáka, s výjimkou případů stanovených zvláštními předpisy, které může určovat například zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, dále srozumitelná informace o podstatných náležitostech poradenské služby a jejich prospěchu pro žáka. Vyhláška dále určuje lhůty pro poskytnutí poradenské služby, a definuje účely poradenského pracoviště, kterými by v konečném důsledku měly být vhodné podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků.

Dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je dle § 2 školní psycholog pedagogický pracovník, což jej opravňuje k přímé pedagogické činnosti, tedy „pedagogicko-psychologické činnosti přímým působením na vzdělávaného, čímž uskutečňuje výchovu a vzdělávání“, v rámci školního zařízení.

Dalšími dokumenty, které jsou pro výkon školního psychologa důležité a které upravují samotný výkon činnosti školního psychologa, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který upravuje podobu školství v České republice a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně

nadaných ve znění pozdějších předpisů (č. 27/2016 Sb.). Dle nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, je rozsah přímé pedagogické činnosti školního psychologa 20-24 hodin týdně. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků určuje rozsah a druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kromě vysokoškolského vzdělání dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., je psycholog ve vyšším než druhém kariérním stupni povinen mít nejen praxi minimálně dva roky, ale také se dále vzdělávat pro výkon specializovaných činností.

Legislativní předpisy, které se týkají náplně pracovní činnosti školního psychologa, jsou zejména zákon č. 94/1993 Sb., o rodině, ve znění zákona č. 91/1998 Sb. a zákona č. 210/1998 Sb., zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách, zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 227/2000 Sb., zákon č. 258/2000 sb., o ochraně veřejného zdraví, zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů. V některých situacích může být důležitý také zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, konkrétně § 367 o nepřekažení trestného činu a § 368 o neoznámení trestného činu.

Legislativních předpisů, které by měli školní psychologové znát, nebo alespoň vědět o jejich existenci, není málo a textů v nich je ještě více. Je zodpovědností psychologa se s těmito nařízeními seznámit.

Pracovní náplň školního psychologa

Standardní pracovní náplň školního psychologa určuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla aktualizována v roce 2011, 2014 a 2016, konkrétně příloha č. 3 k této vyhlášce. Činnost školního psychologa se dle této přílohy dělí na tři oblasti, těmi jsou v prvním bodě diagnostika a depistáž, za druhé konzultační, poradenská a intervenční práce a třetím bodem je metodická práce a vzdělávací činnost. Každá oblast obsahuje podrobnější popis konkrétních činností.

Dle výše zmíněné vyhlášky je činnost školního psychologa značně obsáhlá. Kromě individuální práce se žákem a práce se třídou by měl školní psycholog být tím článkem prevence nežádoucích sociálních jevů, který tyto jevy nejen předem vymezuje a snaží se, aby se vůbec nevyskytly, ale v případě, že se vyskytnou, měl by je co nejdříve zachytit a řádně ošetřit. Jak píše Zapletalová (2014, s. 19), školní psycholog je „odborník, který přináší škole možnost pracovat s obtížemi ve vzdělávání žáků ještě před jejich rozvinutím do skutečných problémů“. Jeho role je preventivní, založená na poskytnutí včasné podpory jak žákovi, tak také jeho rodičům a pedagogům.“ To však v praxi často není možné, málokterá škola si může dovolit psychologa na půl úvazku a nižší pracovní poměr neumožňuje tak pohotovou práci, jak by si představovali naši zákonodárci. Psycholog tak často bývá spíše tím člověkem, který řeší již vyhocenou situaci.

Zásadní součástí pracovní náplně školního psychologa je dle našeho názoru především práce se třídou, zjišťování sociálního klimatu ve třídě a navazující skupinová činnost, která by měla napomoci vytvoření pozitivního sociálního prostředí pro všechny žáky školy. Druhou stěžejní součástí pracovní náplně školního psychologa by měla být individuální práce se žáky v osobních problémech, konzultace jejich potíží a vedení v obtížné situaci, případně krizová intervence pro žáky a pedagogické pracovníky.

Další činnosti, které popisuje příloha č. 3 k vyhlášce 72/2005 Sb., jako je diagnostika, péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, náprava školního neúspěchu nebo participace na přípravě k přijímacímu řízení na střední školy jsou dle našeho názoru záležitostí spíše pedagogů a speciálních pedagogů, případně pedagogicko-psychologické poradny. Samozřejmě jistá participace na těchto činnostech je nutná, ovšem pokud fungují další složky výchovně poradenské činnosti na škole a spolupráce s mimoškolními poradenskými subjekty, pak není třeba vysoké angažovanosti školního psychologa. Jak říká vyhláška, školní psycholog by měl být spíše koordinátorem a mentorem těchto činností, spojovacím článkem mezi školou a mimoškolními poradenskými subjekty.

Jak je již zmíněno výše, každý školní psycholog může své působení na škole pojmout jiným způsobem, zásadním úkolem této práce, který je v konečném důsledku společný pro všechny školní psychology, je poskytnout pomocnou ruku žákům a studentům ve chvíli, kdy si neví rady v jakékoli oblasti života. A právě žáci a studenti jsou prvotními klienty školních psychologů. Přestože jejich služby mohou využít i

pedagogičtí pracovníci nebo zákonní zástupci, v případě střetu zájmů by měl psycholog chránit zájmy dítěte.

Náplň práce školního psychologa se neustále pozměňuje, ale přirozeně vyplývá z individuálních potřeb školy, žáků a pedagogů a také z individuálních schopností a dovedností konkrétního psychologa.

Dle vyhlášky MŠMT (2005) by měl školní psycholog vykonávat činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a pracovat s žáky, pedagogy i rodiči. Výslovně vyhláška uvádí, že má školního psycholog tyto úkoly:

- *„Vytváření programů na podporu rozvoje osobnosti žáků školy a na prevenci negativních jevů v jejich vývoji, odborné vedení pedagogických pracovníků při jejich zavádění a realizaci a sledování a vyhodnocování účinnosti těchto programů na škole*
- *sledování psychologických aspektů vzdělávacího procesu a psychohygienických a sociálních podmínek života a rozvoje osobnosti žáků a pedagogických pracovníků školy se zaměřením na pomoc při optimalizaci vzdělávacího procesu ve škole a při zkvalitňování podmínek vzdělávací práce učitelů*
- *metodická pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky*
- *metodická pomoc pedagogickým pracovníkům při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinace péče školy a pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra o tyto žáky, navrhování a pomoc při realizaci opatření, která směřují ke zkvalitnění vzdělávací práce školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *provádění neodkladných psychologických a speciálně pedagogických vyšetření žáků, příp. poskytování navazující terapeutické nebo reedukační péče těmto žákům a poradenské pomoci jejich zákonným zástupcům“ (MŠMT, 2005).*

Štech (2001) na základě svého dalšího průzkumu u 21 školních psychologů uvádí, jako nejfrekventovanější činnost školních psychologů krizovou intervencí, diagnostiku a nápravu specifických poruch učení. Z výzkumů tedy vyplývá, že nejčastější činností školního psychologa je práce se žákem, poté s třídními kolektivy a pak následuje spolupráce s učiteli a nejméně častá je práce s rodiči.

Štech (1998) se rovněž zabýval identitou školního psychologa a pokoušel se analyzovat, jak je školní psycholog vnímán a jak také může vnímat sám sebe, jak se formuje identita školního psychologa a jakých může nabývat podob. Dochází ke třem modelům činnosti školního psychologa:

- Školní psycholog, který se snaží vyhovět různě, často naivně, formulovaným objednávkám od vedení školy, od učitelů, rodičů či žáků. Tak se školní psycholog dostává do situace, kdy se musí angažovat i ve věcech, k nimž není dostatečně teoreticky a intervenčně vybaven.
- Další identitou, se kterou se může školní psycholog identifikovat, je role mediátora a vyjednače. Uhladit ostny sporů mezi ředitelem a učiteli, přimět učitele, aby sami řešili problémy se žáky tím, že samostatně vstoupí do účinnější komunikace s jejich rodiči, přesvědčit vedení školy o legitimnosti své verze náplně pracovní činnosti apod.
- Školního psychologa jako badatele školy. Ten, co si udržuje nejvíce odstup, zabývá se systematickým a longitudinálním sledováním a vyhodnocováním dat o jedincích, sboru, klimatu apod. Rovněž může pracovat na projektech či spolupracovat prostřednictvím školy např. s vědeckými institucemi.

Školní psycholog se za svou činnost zodpovídá řediteli školy a ten je povinen vyvážet podmínky pro poskytování jeho poradenských služeb na škole. Školu však neřídí pouze ředitel školy, ale tým vedení, který se skládá z ředitele a zástupce či několika zástupců. Na každé škole je rozložení podílu na odpovědnosti a rozhodování rozdílné. Vztah mezi vedením a školním psychologem je jedním z nejčastěji diskutovaných témat, jelikož na obě strany klade velké nároky. Při zahájení spolupráce těchto aktérů jde zejména o nastavení si a sdělení vzájemných očekávání. Dle Zapletalové (2001) ředitel očekává plnění úkolů a řešení problémů a psycholog uplatnění vlastní odborné kompetence a zaměření. „V okamžiku nástupu do školy dochází k prvním korekcím vzájemných očekávání. Ředitel je v tomto vztahu nadřazeným, ale z hlediska profesního je laikem. Psycholog je mu sice podřízen, ale z hlediska profesního je proti němu expertem“ (Zapletalová, 2001).

Školní psycholog pracuje přímo ve škole a denně se setkává se svými studenty a učiteli. Jeho pozice má neocenitelné výhody – je neustále k dispozici, může kdykoliv

reagovat okamžitě krizovou intervencí, zná třídy a žáky, zná školní klima a pedagogický sbor (Braun, 2001).

Etika školního psychologa

Práce školního psychologa je vysoce komplexní, psycholog nepracuje jen s dětmi, ale musí komunikovat také s rodiči, učiteli, vedením školy a dalšími subjekty. V mnoha situacích tedy není jednoduché se rozhodnout, přestože máme mnoho pomůcek, které by nám v rozhodování měly pomoci. Jak píšeme níže, v praxi tomu tak často není. Zásadní myšlenku, kterou by měl školní psycholog následovat, nám nabízí Krýslová (1998, s. 42): *Školní psycholog by neměl být chladný profesionál, ale zralý a moudrý člověk, který v pravou chvíli dokáže prohlédnout prázdnot profesionálních předpisů, zasadí problém do širších etických souvislostí a podívá se na něj v perspektivě důsledků řešení. Jako profesionál by měl vědět, že nejvyšším kritériem jeho práce je lidskost a etika.*

Také při vykonávání psychologické profese je nutné dodržovat Pravidla a stanovy vydané Českomoravskou psychologickou společností (Etický kodex ČMPS) a Etickými normami přijatými Asociací školních psychologů (Etické normy práce školního psychologa), které jsou v plném znění v přílohách této práce.

2.4.3 Role školního psychologa na úrovni školy

Na úrovni vedení školy se ve většině spolkových zemí většinou nacházejí partneři (poradenský učitel, školní psycholog, speciální pedagog) pro oblasti:

- Specifické poruchy učení
- ADHD
- Aspergerův syndrom (PAS)
- Školní selhávání

Úkolem těchto odborníků je informovat a poradit rodičům, učitelům, žákům nebo vedení školy, co se týče odpovídající symptomaticky, především pohovořit o pedagogickém jednání s žákem se SVP a jeho možné podpoře ve vyučování. Kromě toho nabízí další vzdělávání pro učitele (Czycholl, 2011, s. 154). Pokud tato podpora nedostačuje, je třeba se obrátit na školní psychologickou poradnu.

Školní psycholog v sousedních zemích

Ve většině spolkových zemí Německa jsou školní psychologické poradny připojeny ke škole. Zde pracující psychologové slouží jak pro rodiče, tak pro učitele, žáky a vedení školy. Ve většině případů slouží žákům jak se SVP, tak intaktním.

Úkoly školních psychologů

- Podpora individuálního nadání
- Poradenství a podpůrná diagnostika v rámci inkluzivní školy
- Vývoj podpůrných plánů a podpůrných opatření
- Posílení samočinnosti, sociálních kompetencí žáků a metodických kompetencí učitelů
- Další vývoj profesních kompetencí a osobnosti učitele

Školní psychologie také posiluje školy při systémovém poradenství

- Vývoj školy a kvality
- Vývoj školy k inkluzivní škole
- Vývoj a realizace opatření k sociální vzájemnosti ve školní třídě.

Školní psycholog v prostředí inkluzivní školy

Různé úkoly školních psychologů objasňují, jakou roli hrají v tématu inkluze. Školní psychologie je specifickým podoborem psychologie. Aby se člověk stal školním psychologem, pak musí dle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů úspěšně absolvovat akreditované vysokoškolské magisterské studium psychologie. Více česká legislativa neukládá, ovšem pokud psycholog zakotví ve školském prostředí, čeká ho neustálé studium a další vzdělávání, ať už v oblasti terapeutické nebo poradenské. Vzhledem k širokému záběru školní psychologie ve své profesi musí školní psychologové často sáhnout i po znalostech jiných oborů, například pedagogiky nebo práva. Gajdošová (1997) nabádá ke spolupráci přímo s odborníky z jiných profesí, cílem je systematická a kvalitní péče o žáky a studenty, ve které má psycholog jistě nezastupitelné místo, stejně tak jsou ale nezastupitelná místa i oněch ostatních odborníků. Díky zapojení několika různých pohledů na vývoj žáka je řešení možných problémů sice složitější, ale také komplexnější a tedy i funkčnější. Při řešení

možného problému snadno nastane konflikt i mezi samotnými odborníky, v tu chvíli je třeba nezapomenout, že naším cílem je optimální vývoj žáka (Gajdošová, 1997).

Ke stabilnímu postavení oboru v zemi je dle Farrela (2012) potřeba kromě samotných odborníků i funkční národní organizace, která tyto odborníky sdružuje, definuje kritéria pro odbornou výbavu členů a kontroluje je, napomáhá profesnímu růstu také tvorbou odborných periodik, podporuje postavení oboru u laické i odborné veřejnosti. V České republice existuje od roku 1994 Asociace školní psychologie, která se se svými dvaceti pěti platícími členy v současné době snaží o rekonstrukci organizace, což vypovídá o její (ne)funkčnosti v minulých letech (viz <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/aktualne>). Jakousi platformu se snažila vytvořit Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého, která vypisovala specializované vzdělávací programy s tématem školní psychologie (Smékalová, 2014), nemohla však plnit všechny funkce, které v době vypsaných projektů Evropské unie připadaly představitelům projektů.

I tato situace přispěla tomu, že obor školní psychologie není dosud zcela jasně etablovaný, i přes to, že je stále více škol, které služby školního psychologa nabízejí. Názory na to, jak by měla školní psychologie vypadat, se během pár desítek let změnily mnohokrát, dá se říct, že dosud nebyl jasně vymezený předmět školní psychologie. V současné době můžeme říci, že převládá ten názor, že školní psychologie je jakýmsi pomocníkem výchovně vzdělávacího procesu a socializace dítěte ve společnosti (Kavenská, Smékalová & Šmahaj, 2011). Jak ale autoři podotýkají, přestože se tématu školní psychologie věnovalo v České republice několik našich odborníků nebo se mu ve výzkumech věnují studenti ve svých závěrečných pracích, výzkum v oblasti není systematický a tak teoretické výstupy nemohou přejít do praxe. V důsledku to znamená, že každý školní psycholog může jít vlastní cestou a pojmout a provádět tak svou profesi zcela originálním způsobem.

Shrnutí

Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychovávaní pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariery, ve společném integrujícím výchovném prostředí, dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich

individuální potřeby. Třída je místem, kde žáci tráví hodně času. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy a do určité míry i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora.

Hodnocení žáka je vnímáno jako organická součást každé výchovně vzdělávací činnosti, která je řízená učitelem. Školní hodnocení poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jakých výsledků žák dosahuje. Současná inkluzivní škola, nové přístupy a strategie se odrážejí i v hodnocení žáka. V inkluzivní škole se přechází od sumativního hodnocení k hodnocení formativnímu. Formativní hodnocení poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáka ve vztahu k dosažení stanovených cílů. Formativní hodnocení podporuje rozvoj kompetence k učení staví na aktivní účasti žáka ve vlastním procesu učení. Formativní hodnocení poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu o tom, zda metody a formy, kterými pracuje, jsou efektivní, a do jaké míry vyhovují jednotlivým žákům. Cílem formativního hodnocení je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka.

Mezi aspekty ovlivňující inkluzivní vzdělávání se řadí motivace. Motivace učení a výkonu vnímáme jako základní předpoklad pro proces učení. Mezi emocionálním prožitkem a motivací je v pedagogické psychologii obvykle úzký vzájemný vztah. Emoce podporují a zintenzivňují, jako složka motivačního procesu, aktuální motivaci. Jeden z klíčových aspektů k zajištění efektivní inkluze v edukaci je dávat žákům takové úkoly a stanovovat takové cíle, které aktuálně odpovídají jejich potřebám. Důležité je, aby žáci měli dostatek prostředků k dosažení stanovených cílů. Časté selhávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dáno tím, že mají nereálné cíle.

Školní psycholog dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů je zařazen do systému pedagogických pracovníků. Školní psycholog se zajímá nejen o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o všechny žáky, jejich potřeby a specifika, také o prevenci nežádoucích jevů a socializaci žáků dětí obecně. Školní psycholog tedy sleduje a ovlivňuje fungování celé školy, napomáhá zkvalitňování metod vyučování a pracuje se školním klimatem.

Školní psycholog pracuje ve škole v rámci školního poradenského pracoviště, které slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce.

Zásadní součástí pracovní náplně školního psychologa je především práce se třídou, zjišťování sociálního klimatu ve třídě a navazující skupinová činnost, která by měla napomoci vytvoření pozitivního sociálního prostředí pro všechny žáky školy. Druhou stěžejní součástí pracovní náplně školního psychologa by měla být individuální práce se žáky v osobních problémech, konzultace jejich potíží a vedení v obtížné situaci, případně krizová intervence pro žáky a pedagogické pracovníky.

3 Funkční charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole

3.1 Psychologie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáka ve škole jak po stránce adaptační, tak v možnostech jeho uplatnění významně ovlivňují mnohé faktory, přičemž velká část z nich může mít podobu znevýhodnění v rovině zdravotní i sociální a může tak žáka ve školním kolektivu stigmatizovat. Takto znevýhodněný žák nedokáže plně vzdělávací a socializační možnosti školy využít, případně může dokonce docházet k natolik negativní reakci, která omezuje možnosti dalšího vzdělávání. Je proto důležité se znevýhodněním žáka pracovat především na úrovni pedagogické. Tomu však předchází potřeba dobré znalosti charakteru znevýhodnění, povahy a zdrojů zátěže, která žáka omezuje a na základě toho volit adekvátní prostředky pomoci. Vágnerová upozorňuje na to, že znevýhodnění: „(...) může být i pouhá **odlišnost**, která nemusí být spojena s nedostačivostí (např. relativní nápadnost zevnějšku, ať už je dána rasově či somatickou chorobou). Upoutává pozornost, vyvolává v lidech nejistotu a v souvislosti s ní i nepříjemné pocity. Nevíme, jací tito žáci vlastně jsou, jak bychom se k nim měli chovat, a odmítání je nejjednodušším obranným mechanismem.“ (Vágnerová, 2005). Rozdíl mezi odlišností a znevýhodněním je dána sociokulturně, především mírou zvládnutí požadavků společnosti a základních institucí, např. školy.

3.1.1 Druhy znevýhodnění

Druhy znevýhodnění lze rozlišovat na několika úrovních. Vágnerová rozlišuje tři základní oblasti znevýhodnění dle příčiny původu znevýhodnění a způsobených důsledků (Vágnerová, 2005).

1. **Psychosociální znevýhodnění** zahrnuje ta znevýhodnění, která ovlivňují rozvoj dětské osobnosti na základě dysfunkce v rodinném prostředí (rozpad rodinného prostředí, nevhodné či přímo ubližující jednání rodičů). Zátěž, kterou psychosociální znevýhodnění doprovází, se stává často předmětem psychoterapeutické práce, případně ji lze korigovat pozitivní úpravou

výchovného přístupu. Každopádně však následky této zátěže zpravidla přetrvávají velmi dlouho i po odeznění aktuální zátěže. V době prožívání zátěže se znevýhodnění projevuje v přístupu ke škole, ve vztazích s učiteli i spolužáky, dílčím způsobem ve všech oblastech života dítěte.

2. **Sociokulturní znevýhodnění** zasahuje oblast sociokulturních zkušeností. Socializace dítěte neproběhla v tradičním rámci většinové společnosti (děti z minoritních etnik, cizinci či děti sociálně zanedbané, z nízké společenské vrstvy). Předpoklady sociokulturně znevýhodněných dětí ke zvládnutí školních nároků nemusí být snižené, mohou být saturovány doplňným potřebných znalostí a dovedností. Zátěž dítěte vyplývá zpravidla z nahromadění nároků nového prostředí na úrovni běžných obecně kulturních znalostí, osvojení norem a hodnot, společenských dovedností, atd. Tyto nároky jsou většinou odlišné od nároků v jejich rodinném prostředí.
3. **Zdravotní znevýhodnění** ovlivňuje dítě především na úrovni dispozic. Jedná se o témačr vždy specificky limitované předpoklady ke zvládnutí nároků školy. Z důvodů nemoci nebo zdravotního postižení mohou být tito žáci nevykonní, zvýšeně unavitelní, pomalí, pohybově omezení, mohou mít problémy v oblasti smyslové percepce a z toho vyplývající redukováný příjem informací, mohou mít sníženou inteligenci a z toho vyplývající problémy v porozumění učivu i sociálním podnětům. Jejich zdravotní stav je příčinou limitovaného rozvoje různých kompetencí a z něho vyplývající nedostačivosti. Může omezit i získávání potřebných sociálních zkušeností a dovedností, narušovat socializační rozvoj, přestože jde leckdy spíš o sekundární důsledek nevhodného výchovného vedení (např. rodičovské hyperprotektivity), než o primární projev zdravotního postižení.

3.1.2 Postoj učitele k žákovi se znevýhodněním

Do dnešní základní školy jsou děti odlišné nebo děti se znevýhodněním běžně zařazovány. I přes různou míru odlišnosti či znevýhodnění představují vždy pro učitele úkol z hlediska zvládnutí jejich nároků. *„Je obtížnější jim porozumět, je náročnější je učit, je nepříjemné řešit problémy jejich vztahu s třídou a někdy může být obtížná i komunikace s rodinou. Často jde o relativně nový problém, jehož zvládnutí nemůže*

vycházet ze zkušeností. Žáci se sociokulturním odlišením či se zdravotním postižením dříve do běžné školy nechodili, a proto ani starší učitelé nemají v zásobě rady a doporučení, které by byly snadno využitelné.“ (Vágnerová, 2005)

V názoru na žáky se znevýhodněním se vždy odráží převažující postoje, či dokonce stereotypy dané společností. Učitelé často nemají vytvořená vlastní kritéria pro hodnocení takových žáků, kteří v nich proto vyvolávají větší nejistotu, a tudíž i tendenci držet se hodnotícího standardu, který jistý je. Uplatňuje se zde tzv. kauzální atribuční přístup, to znamená, že učitelé mají tendenci vysvětlovat chování či školní práci odlišných žáků zjednodušeným a předem daným způsobem. (Matějček, 1992). Nicméně i žáci se znevýhodněním jsou individualitami v mnoha oblastech jedinečnými a odlišnými. I ve vztahu k znevýhodněným žákům probíhá proces označovaný jako labeling (tj. značkování, etiketování), mnohdy bývá ještě vyhraněnější, protože v něm dominují projevy vyplývající z jejich handicapu. (Vágnerová, 1997)

Postoj učitele k žákům se znevýhodněním bývá velmi různorodý. V přehnané podobě lze uvést nejobvyklejší postoje. Někdy převládá soucitný postoj a protektivní chování, který zahrnuje nebezpečí nadměrné tolerance a snižování nároků na žáka v míře, jež žáka omezuje v potenciálu jeho vývoje. V postoji učitelů může převážit přehlížení a rezignace, vyplývající z představy, že by vynaložené úsilí stejně nemělo patřičný efekt. Žák je učiteli lhostejný a on jeho přítomnost ve třídě přijímá jako fakt, s nímž nelze nic dělat. Dalším extrémem, možná nejrizikovějším, je nechuť a nesympatie k žákovi, který je učiteli (bez ohledu na důvod) nepřijemný. Odmítání se v jeho chování vždycky projeví, i když často spíše nepřímo. Učitelé se mohou cítit nepříjemně, pociťovat vinu za to, že nedokáží dítě akceptovat, jindy jsou přesvědčeni, že je jejich názor zcela oprávněný, a že by takový žák vůbec neměl v běžné škole být.

Problémem narušujícím vztah učitele ke všem žákům se znevýhodněním bývá **obtížné porozumění jejich projevům**. Učitel má tendence je interpretovat stejným způsobem jako projevy ostatních žáků, ale ony nemusí mít stejný význam (např. sociokulturně daný způsob komunikace s autoritou). Desinterpretace může vést k narušení výukového a výchovného působení (např. pokud si učitel vyloží nepochopení jeho požadavků jako neochotu). K eliminaci nedorozumění jsou nezbytné obecné informace (obvyklé předpoklady vyplývající z určitého znevýhodnění a specifické informace o konkrétním žákovi). Pokud je učitel získá, bude se cítit jistější a jeho práce povede k uspokojivějším výsledkům. Učitel by si měl uvědomit, že zařazení odlišného a

nějak znevýhodněného žáka do běžné třídy představuje zátěž i pro toho žáka, a měl by mu pomoci přinejmenším v tom, aby se v požadavcích školy dostatečně orientovalo, cítilo se zde alespoň přijatelně jistě a nevnímalo svou situaci jako ohrožující. (Vágnerová, 2005)

V případě žáka se znevýhodněním je velmi důležitá **spolupráce školy s rodinou**. Mnohé problémy mohou vyplývat z ne zcela adekvátního přístupu rodičů k nemocnému či postiženému dítěti, z rozpadu rodiny nebo její sociokulturní odlišnosti, se všemi rozdílů v hodnotách a zvyklostech, které zahrnují i postoj ke škole a k autoritě učitele. Komunikace s rodiči může být někdy obtížná. Významná je tato skutečnost především u rodin žáku se sociokulturním znevýhodněním. Pro učitele je třeba se připravit na to, že rodiče mohou své dítě nadměrně chránit a učitele považovat za ohrožení. Pokud cítí ohrožení, mají pocit necitlivého hodnocení nebo považují požadavky školy za nadměrné, nezvládnutelné nebo nesmyslné, protože se vymykají jejich životním zkušenostem, mohou reagovat odmítavě až agresivně. Jindy mohou učitele vyslechnout, ale informace, které jim sděluje, nepřijmou, a budou se chovat kooperativně jen formálně, protože je to nejjednodušší, popřípadě protože mají z autority zastupující jednu za společenských institucí strach. Někteří z nich mohou očekávat, že si veškeré problémy a výukou či chováním dítěte vyřeší učitel sám a jich se to netýká, popřípadě je ani nemusejí zajímat. Učitel by měl být připraven na různé reakce, které vždycky nemusí být v mezích standardu, na něž je z jednání s většinou rodičů zvyklý. Rodič nějak znevýhodněných dětí nejsou vždycky schopni jednat účelně. V takových případech by měl učitel situaci v klidu zhodnotit, posoudit důvod a míru **omezení ochoty či schopnosti rodičů spolupracovat**. Na základě získaného závěru si může vytvořit strategii pedagogické práce s dítětem, která tuto skutečnost respektuje, a stanovit si dosažitelné cíle, aby nebyl stresován nenaplněným očekáváním nereálného výsledku (Vágnerová, 2005).

3.1.3 Vztah spolužáků k žákovi se znevýhodněním

Odlišný žák může vyvolávat zvědavost spolužáků, ale často jimi nebývá příznivě hodnocen. Žák se znevýhodněním mívá ve třídě horší postavení, někdy zůstává zcela izolován a přehlížen. Dle Vágnerové interpretace odlišnosti a její význam závisí na dosažené vývojové úrovni. (Vágnerová, 2005)

V mladším školním věku je podle Vágnerové pro žáky nejdůležitější, jak se k odlišnému spolužákovi chová učitel a jak ho hodnotí jejich rodiče. Mladí školáci přejímají bez korekce názory dospělých a většinou jednají v souladu s nimi. Proto je nutné, aby učitel žákům vysvětlil, proč se od nich jejich spolužák liší, event. v čem je omezen a znevýhodněn, a jak mu mohou pomoci.

Ve středním školním věku nabývají na významu názory vrstevníků. Zejména potřeba shody názorů, vyrovnanosti kompetencí a projevů chování. Pokud se některý spolužák nápadněji liší nebo nárokům skupiny nestačí, může být snadno izolován, odmítán a někdy i šikanován. Je zvýšené riziko, že skupina bude na jeho úkor potvrzovat svou moc.

Ve starším školním věku, tj. v dospívání, bývají vztahy ve skupině již stabilizované a diferencované. Pokud by odlišný spolužák přišel do třídy až v této době, bude postoj dospívajících záviset na názoru skupiny, jejich normách a především na přístupu nejvlivnějších členů skupiny, kteří mají značnou neformální autoritu. Konformita ke skupinovým normám, resp. k vůdci a mluvčímu třídy, vede ke konzistentnímu chování skupiny nebo alespoň určitých podskupin. Normy třídy mohou být nekompromisní a radikální, a mohou vést k odmítání či přehlížení nějak znevýhodněného spolužáka, zejména pokud nemá žádnou imponující vlastnost, která by mu umožnila udržet si přijatelné postavení. To platí především ve vztahu k sociokulturně či rasově odlišnému jedinci, postižení a nemocní bývají více tolerováni bez ohledu na věk.

Zařazení do běžné třídy je zatěžující i pro žáka se znevýhodněním. Může se zde cítit nejistě, nemusí přesně rozumět chování či verbálním projevům spolužáků a učitelů, učivo pro něho může být nesrozumitelné, někdy nebude chápat ani jeho smysl. Je konfrontován intenzivněji se svoji odlišností, případně nedostatky a omezeními, což může prožívat jako frustrující a stresující okolnost. Problémy s nimiž se setkává, může interpretovat autoakuzativně, jako důkaz své méněcennosti, ale stejně tak může obviňovat ostatní, že jsou k němu nespravedliví. *„Pro jakkoliv znevýhodněné dítě je velmi obtížné, někdy téměř nemožné, dojít k adekvátnímu sebehodnocení, protože mu chybí dostatek zkušeností s podobně postiženými vrstevníky. Jeho spolužáci, kteří běžně představují referenční skupinu, jsou jiní, mají jiné znalosti, schopnosti a vlastnosti, které jemu chybí, a možná je nebude mít nikdy. Znevýhodněné dítě se nemá s kým porovnávat, nikdo podobný není k dispozici, a proto přijímá názory jiných lidí,*

především dospělých autorit, i v době, kdy už to ostatní děti nedělají.“ (Vágnerová, 2005)

3.2 Žák s psychosociálním znevýhodněním

Příčinou psychosociálního znevýhodnění bývá často nepřiměřené chování rodičů, resp. dysfunkčnost rodiny. Rodina je primárním sociálním prostředím, zásadně ovlivňujícím rozvoj dětské psychiky, v případě své nedostačivosti nebo selhání jej může také významně poškodit. (Matějček, 1991). Pokud je působení rodiny neadekvátní již od počátku života dítěte, bývá narušení jeho osobnostního vývoje závažnější a hůře zvládnutelné. Jde-li o nově vzniklý problém rozpadu či dysfunkce rodiny, mohou být změny v emočním prožívání, chování a ve školní práci nápadné. Vhodným pedagogickým a psychoterapeutickým vedením mohou být však pozitivně ovlivnitelné. Rodiče mohou dítě zatížit nepřímo, prostřednictvím narušení jistoty rodinného zázemí a atmosféry domova, nebo přímo, pokud se k němu budou chovat nepřijatelným způsobem, budou je zanedbávat a týrat.

3.2.1 Problémy vyplývající z dysfunkční rodiny

Tato skupina problému je nejčastěji spojena s problémy souvisejícími a rozpadem manželství rodičů, který je často doprovázen rozpadem rodiny, kdy jeden z rodičů ze společné domácnosti odchází. Tato zatěžující situace je emočně náročná a dítě poškozuje emočně tíživou atmosférou v rodině, narušením vztahů, ztrátou jednoho z rodičů i často neuvědomovanou změnou v chování rodičů vůči dětem. Rodina je nezbytnou součástí identity prepubertálního školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, rodina funguje jako **emoční zázemí** i opora jeho osobní prestiže. Rodiče jsou modelem chování a způsobů řešení různých situací, objektem identifikace, prostředníkem uspokojování potřeb. Pokud rodina plnila svou funkci, stala se samozřejmostí, o které dítě nepochybuje, rodiče chápe jako osoby, které si vždy umí poradit. V této samozřejmosti a jistotě je zakotvena i spolehlivost všech hodnot a norem, které rodina uznává. Děti školního věku považují za přijatelný vztah mezi oběma rodiči za samozřejmost, a pokud není zvláště problematický a konfliktní, tak si jej příliš nevšímají. Potřebují, aby rodinné zázemí bylo klidné a spolehlivé. Jestliže takové není, upoutává jejich pozornost a stává se zdrojem úzkosti. (Matějček, 1992)

Členové funkční rodiny projevují své emoce vůči ostatním, umí o nich diskutovat, vysvětlit je, ale umí je samozřejmě i ovládat. Dítě se zde učí chápat vlastní i cizí emoční prostředky, učí se kdy a jak je lze projevit. Narušené vztahy mezi rodiči je o tuto zkušenost připraví. Rodiče, kteří jsou nespokojení, stresovaní a své skutečné pocity před dětmi zatajují, jim neposkytují žádoucí zkušenost. Jejich osobní problémy často natolik převáží, že dětské potřeby nevnímají, resp. je pociťují jako další zátěž a reagují na ně netrpělivě a afektivně. (Vágnerová, 2005)

3.2.2 Řešení problémů žáků z dysfunkční rodiny

Citově deprivovaní a zanedbaní žáci zaznamenávají ve škole horší prospěch. Časté jsou také negativní změny v jejich chování, které se mnohdy stává problematické. Učitel může hledat pomoc v pedagogicko-psychologické poradně, která mu po důkladném vyšetření žáka sdělí, jaký je důvod jeho potíží, jeho pravděpodobná perspektiva a jakým způsobem by měl s žákem pracovat. Může rovněž doporučit další mimoškolní nápravu či psychotherapeutické vedení žáka nebo celé rodiny. Pokud je důsledkem citového strádání a celkového zanedbávání závažnější porucha chování, je postup stejný jako v případě jiných poruch chování.

Problémy vyplývající z týrání či zneužívání mohou být velmi různorodé. Projevy takových žáků nemusí být na první pohled dokonce vůbec nápadné. V případě, že si těchto projevů nikdo nevšimne, případně je správně nevyhodnotí, ztrácí dítě možnost pomoci. Ukázalo se, že až 40 % dětských obětí se nechová nápadnějším způsobem, jde pravděpodobně o tzv. efekt spáče (sleeper effect). Prožité trauma ale zpracováno není a projevy se později, obvykle tehdy, když je žák vystaven jiné zátěži (Čírtková, 2004).

Signály týrání a zneužívání nemusí být specifické, žák může stejným způsobem reagovat i na jiné problémy, např. šikanu či rozpad rodiny (Čírtková, 2004; Procházková, 2005). Jde především o emoční nápaditost a změny (plačtivost, smutek, apatii či projevy hněvu a vzteku), nápaditost v chování, rozdíly ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům (např. přehnané obranné reakce, nápadná nejistota a tendence uhýbat kontaktu s dospělými, nechut' k návratu domů, toulání po ulicích; ve vztahu k vrstevníkům může jít buď o sklon k izolaci, nebo k agresii a bezohlednosti), zhoršení školního prospěchu (ztráta zájmu o dobrý výkon a s ním spojené ocenění), známky tělesného násilí (škrábance, rány, mnohočetné jizvy, popáleniny, opakované zlomeniny

a otřes mozku, ale i neschopnost udržet čistotu, věku neadekvátní pomočování a únik stolice), projevy předčasné sexuality (nápadné předvádění (dívky), provokování či sexuálně zaměřené ataky (chlapci) (Vágnerová, 2005).

Důležitou roli může hrát obava učitele o to, zda sledované problémy dítěte správně interpretují. Jde o zcela běžnou tendenci vyhnout se řešení nepříjemného a emočně zatěžujícího problému jeho popíráním. Důležitý je i pocit morální zodpovědnosti za eventuální chybný předpoklad, který by mohl dítě i jeho rodinu poškodit. Bez významu není ani neochota přijmout zodpovědnost za jeho řešení a způsobit si tak zbytečné napětí a nepříjemnosti (HadjMousová, 1995). Učitel by se měl poradit, když si svým podezřením není jist. Pokud by se dítě učiteli svěřilo, neměl by zpochybňovat jeho sdělení a měl by je ujistit, že udělalo správně. Neměl by se vyptávat na podrobnosti, neměl by dítě svlékat, aby se nevystavil nebezpečí nařčení ze sexuálního zneužívání, neměl by se snažit řešit problém sám, ale urychleně hledat pomoc.

Akutní pomoc při řešení problémů týraných a zneužívaných dětí, i když jde jen o podezření, může poskytnout nejbližší krizové centrum. Pomoc mohou poskytnout, resp. zprostředkovat, linky bezpečí, důvěry či krizové linky, jejichž pracovníci dokáží problém citlivě řešit. Řešení situace a náprava důsledků je tím účinnější, čím dříve je aplikována. Závažnější týrání či zneužívání je možné oznámit orgánům sociálně právní ochrany nebo policii. Někdy je nutná pomoc lékaře, která je zaměřena na ošetření bezprostředních následků, např. zranění.

Sekundární prevence je významnou oblastí, ve které mohou učitelé účinně spolupůsobit. Sekundární prevence se zaměřuje na omezení újmy, která dítěti může vzniknout v důsledku změny chování a necitlivosti lidí v jeho okolí, v tomto případě ve škole. Dítě – oběť patologické rodiny – vyvolává soucit a nadměrné ochranné, nepřiměřeně ohleduplné, chování, které je vyděluje jako méněcenné. Učitel by se měl k dítěti chovat citlivě, ale standardním způsobem. Neměl by se od něho distancovat, měl by mu dát najevo svou podporu, ale nečinit tak způsobem, který by jeho problém zdůrazňoval. Totéž platí i pro práci s třídou, která se může od podivného dítěte distancovat, izolovat je nebo mu ubližovat, zejména pokud by se projevovalo zvláště nápadně. (Matějček, 1992)

Psychoterapie je hlavním prostředkem nápravy důsledků nevhodné výchovy, zanedbávání, týrání či sexuálního zneužívání. Cílem individuální psychoterapie je

zvládnutí a kognitivní zpracování negativní zkušenosti a její emoční odreagování, dosažení vyrovnaného vztahu k prožití události, kterou nelze zrušit ani změnit. Důležitým předpokladem je otevřená komunikace, dítě získává možnost projevit své pocity a odreagovat je. Mělo by dosáhnout pocitu porozumění, citové opory a jistoty. Součástí psychoterapie bývá i nácvik vhodných způsobů chování a eliminace těch, které by mohly vyvolávat nevhodné reakce okolí a zhoršovat sociální postavení dítěte (Mašát, 1995; Malá, 2000).

Významným psychoterapeutickým prostředkem je i rodinná psychoterapie. Dítě by mělo za podmínek, které pro něj nejsou jakkoliv ohrožující, zůstat v domácím prostředí. Odejmutí dítěte z rodiny je rizikové nejen z hlediska jeho dalšího zatížení, ale i v přisouzení viny celé rodině, nikoliv jen samotnému pachateli, který je obvykle trestně stíhán. Avšak jakákoli forma terapie může být účinná pouze tehdy, jsou-li odstraněny všechny stresující faktory, a domov se stává pro dítě bezpečným a důveryhodným prostředím.

V současné době je kladen důraz na primární prevenci, která slouží k tomu, aby děti věděly, co si k nim mohou lidé dovolit, co od nich mohou vyžadovat a co už ne, jak se mají za určitých okolností zachovat a kde mohou hledat pomoc. K těmto znalostem pomáhají hravé metody, které učí, jak zvládat rizikové situace, jak na ohrožující okolnosti vhodně a účelně reagovat. Preventivní programy jsou určeny i pro školy.

3.3 Žák se sociokulturním znevýhodněním

V české škole je v současné době 1,31 % dětí cizí státní příslušnosti (*Faltýnek, 2005*).

Sociokulturní znevýhodnění vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti. Žáci se od dětství setkávají s jinými zkušenostmi, než děti většinové společnosti, vlivem působení jiných sociokulturních vlivů dochází k jiným podmínkám socializace. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze v určitém společenském kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší (jinou identitou, jazykem, stylem života apod.). Většinové společnosti se musí alespoň částečně přizpůsobit, přinejmenším proto, aby v ní mohli bez větších problémů existovat. Majoritní společnost (např. prostřednictvím školy) vytváří na příslušníky jakékoli minority tlak, směřující k jejich integraci a co největší eliminaci odlišností.

Úspěšná či alespoň přijatelná integrace je kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Je výsledkem procesu, zahrnujícího sociální, kognitivní i emotivní učení, který trvá určitou dobu a je s ním spojena celá řada problémů. „*Odlišné děti musí prostředí, do něhož by se měly začlenit, poznat a navíc musí zvládat nepříjemné emoce, které proces adaptace na nové prostředí často vyvolává. Protože jde o náročnou situaci, musí být dostatečně motivovány a musí je v jejich úsilí podporovat i rodina, jinak by daly přednost strategii pasivní rezistence.*“ (Vágnerová, 2005). Obdobným procesem prochází i společnost, případně škola, kterou děti z jiného sociokulturního prostředí navštěvují. Učí se jim rozumět, chápat příčiny či smysl jejich odlišného chování a přijímat je jako jednu z variant široké normy. Podmínkou úspěšné integrace je akceptace těchto dětí a podpora jejich úsilí naučit se všemu potřebnému.

Integrace do běžné školy neznamena jenom přizpůsobení a přijetí všeho, co tato instituce vyžaduje. Dítě i nadále žije ve své rodině, jejíž prostředí je v mnoha směrech odlišné, a musí zvládnout požadavky obou prostředí. Učí se diferencovat, co je kde vhodné a žádoucí, či naopak. Vzhledem k tomu si dost často vytvoří dvojí identitu, cítí se být příslušníky obou společenství. (Vágnerová, 2005).

3.3.1 Problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti

Člověk získává od dětství ze svého prostředí specifické sociální zkušenosti, které slouží jako základ orientace v prostředí a poskytují mu pocit jistoty a bezpečí. Ví, co znamenají určitá sdělení nebo projevy chování, jak se má za různých okolností chovat, co se od něho očekává a co on sám může čekat od ostatních lidí. Klíčovou roli hraje znalost jazyka, akceptace a sdílení hodnot a norem, standardní styl života, zvládnání potřebných rolí. Sociokulturní zkušenost ovlivňuje i způsoby uvažování a rozvoj základních strategií, které se projeví preferencí určitého přístupu k problémům, jejich chápáním a řešením, a dokonce i jejich vymezením, tj. co je za problém považováno a co už ne. Sociokulturně je podmíněn i rozvoj iniciativy a nezávislosti, míry konformity k požadavkům autorit, postoj ke vzdělání, obsahu různých rolí apod. Příslušnost k určitému společenství se stane součástí identity jedince. Pokud člověk přijde do jiné země, mnohé z těchto zkušeností mu už nejen k ničemu neslouží, nelze se podle nich orientovat, ale často jsou mu dokonce na překážku.

Komunikační problémy

Jazyk je velmi důležitou součástí sociokulturní vybavenosti a jeho neznalost představuje zásadní překážku v adaptaci na nové prostředí. Když si dítě osvojí alespoň základy jazyka, je schopné komunikovat a může se tak orientovat na obecnější a informačně hodnotnější úrovni. Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se bude v jakékoli sociální situaci hůře orientovat a nebude rozumět, co mu učitelé či spolužáci sdělují. Následkem toho nemůže zcela adekvátně reagovat a dostává se do pozice sociálního outsidera. *„Neschopnost verbálně komunikovat na přijatelné úrovni představuje značné sociální stigma. Školák, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Jedinec, který dobře neovládá jazyk, nebývá ani pozitivně akceptován. Jedním z důvodů je značná námaha, kterou je třeba na vzájemnou domluvu vynaložit.“* (Vágnerová, 2005) Nedostačivost komunikačních kompetencí bývá příčinou sociální izolace. Dítě, které nemluví většinovým jazykem, zůstává na okraji skupiny v pozici přehlíženého, dokud si jazykové dovednosti neosvojí.

Znalost jazyka

Kromě znalosti jazyka je v sociálním kontextu důležitá rovněž znalost standardních komunikačních vzorců, tedy vhodných způsobů komunikace, které jsou přiměřené určité sociální situaci. Člověk, který jazyk ještě dobře nezvládl, není citlivý ke kontextu a sociálně podmíněným pravidlům komunikace. Porozumění kontextu trvá mnohem delší dobu a je méně viditelnou překážkou v dorozumění. Nedostatky a odlišnosti v komunikačních vzorcích ztěžují sociální adaptaci, protože vyvolávají jiné reakce, než člověk očekává. Dítě-cizince může znevýhodňovat neznalost komunikační etikety, tj. konvencí a rituálů, které jsou v sociálním kontaktu nezbytné a mohou mít verbální i neverbální charakter (např. o způsob oslovování). Ve škole musí dítě diferencovat způsob vhodný pro komunikaci s učiteli, tj. dospělými a se spolužáky. V některých kulturách se např. považuje za neslušné mluvit o sobě v první osobě, souvisí to s nevhodností zdůrazňovat individualitu. Důležitý může být rozdíl v požadavku na dodržení pravdy, na respektování reality. Pro lidi z odlišné kulturní oblasti, nemusí být pravda tak důležitá, a proto se necítí v případě nepřesnost svého sdělení trapně. Tento postoj by se učitelům mohl jevit jako morálně nepřijatelný, pro ně je to lež, ale jde o kulturně podmíněnou odlišnost. Totéž platí ve vztahu k času, přesnost

určení či respektování časových limitů není v mnoha společenstvích považováno za důležité. Rozdílný postoj k času se rovněž může stát zdrojem problémů a negativně ovlivnit názor na takového člověka, vymezí jej jako nespolehlivého a nedůvěryhodného. Jasnosti a jednoznačnosti vyjádření, např. názoru či požadavků, není vždycky snadné dosáhnout. Některé kultury považují za dostatečné a zdvořilé dát najevo svůj postoj méně jednoznačně a za těchto okolností nemusí být českému učiteli zcela jasné, co svým vyjádřením jeho partner (např. rodič-cizinec) myslel (Šišková et al., 2001; Obuchová, 2004).

Nedostatky v oblasti komunikace

Nedostatky v oblasti komunikace mohou u školáků-cizinců, a v ještě větší míře u jejich rodičů, přetrvávat delší dobu a mohou být různé. Problémem bývá chudý slovník, nesprávné užívání gramatiky, potíže může činit jazyková necitlivost k jemným významovým diferencím a omezenější schopnost užívat v konkrétních situacích standardní komunikační vzorce. Za těchto okolností se mohou děti i rodiče cítit dezorientováni, protože přesně nevědí, jak by měli reagovat. V ještě větší míře se tyto problémy mohou odrazit v písemných projevech žáků-cizinců. Učitelé sice vědí, že nejde o rodilého mluvčího a očekávají chyby, ale někdy může být jejich hodnocení příliš striktní. Přinejmenším si v něm nejsou příliš jistí, protože s ním nemají dostatek zkušeností, Problémy v písemném projevu mohou přetrvávat déle než v mluvené řeči.

Odlišnost neverbální komunikace

Vzájemné porozumění může znesnadňovat také odlišnost neverbální komunikace. Neverbální komunikace se na potížích dorozumění s lidmi ze sociokultuře odlišného prostředí podílí sice v menší míře, ale je zde větší riziko, že eventuální rozdíly nebudou správně posuzovány jako sociokulturně podmíněné, nárůž budou považovány za neschopnost nebo schválnost. Rozdíly neverbální komunikace nemusí být tak nápadné, ale zato mohou přetrvávat delší dobu právě proto, že se nejeví tak důležité. Každá společnost dává konkrétním neverbálním projevům určitý smysl a takto je také interpretuje. Proto může mít takový projev jiný význam pro příslušníky majoritní společnosti než pro cizince, který jej chápe tak, jak je v jeho kultuře zvykem, způsobem neodpovídajícím standardu nové společnosti. Může jít např. o držení těla, vzdálenost mezi komunikačními partnery, užívání určitých gest, odlišnosti ve vyjadřování emocí apod. Součástí neverbální komunikace je zcela automaticky i zevnějšek, to jak člověk

vypadá, jak se obléká a upravuje, Úprava zevnějšku funguje jako signál sociokulturní či náboženské příslušnosti a velice významně ovlivňuje postoje příslušníků majority. Může působit značně rušivě a svého nositele sociálně stigmatizovat. (Vágnerová, 2005)

Hodnoty a normy chování

Odlišnost hodnot a norem majoritní společnosti jsou rovněž výsledkem sociokulturních podmínek dítěte. Dítě-cizinec vstupuje do školy se zkušenostmi z domova a předpokládá, že se podobnými normami a hodnotami může řídit také ve školním prostředí. V nových podmínkách však ztrácejí některé hodnoty a normy svůj význam, někdy se dokonce mohou stát nežádoucími, Česká společnost je orientována individualisticky, podobně jako všechny ostatní západoevropské a středoevropské společnosti. Individualistická společnost chápe vzdělání jako přípravu jednotlivce na prosazení ve skupině, vychovává děti k autonomii a nezávislosti, v souvislosti s tím postupně klesá autorita rodičů i učitelů. V kolektivistické kultuře je kladen důraz na osvojení dovedností nezbytných k tomu, aby se jedinec stal přijatelným členem skupiny, aby jí byl akceptován, cílem výchovy není osamostatnění, ale přizpůsobení tradičně chápaným sociálním rolím, autorita rodičů i učitelů je stále stejná. Asertivita a schopnost se prosadit je v české společnosti vysoce ceněna, zatímco v kolektivistických společenstvích tomu tak není (Průcha, 2004). Tradicí může být dána i přijatelnost a míra tolerance k vyjádření emocí v běžném společenském kontaktu či požadavek jejich potlačení (který je např. součástí čínské a vietnamské kultury). Pro děti pocházející z odlišně zaměřeného společenství, může být orientace české školy nesrozumitelná a mohou se zde chovat jinak než je účelné. Učitel by si měl uvědomit, že takový žák skutečně nemusí vědět, jaká jsou školní pravidla, a je tudíž třeba ho s nimi co nejdříve seznámit. Dezorientace a nejistota v novém prostředí je zcela běžnou reakcí, stačí, když se učitel vžije do pozice svého žáka.

Respekt a osvojení norem majoritní společnosti je základem přijetí dítěte-cizince v novém prostředí. Rozdíly v hodnotách a normách mohou být různé. Rodiny cizinců bývají obecně více religiózně zaměřeny, bez ohledu na to, k jakému náboženství patří. Z toho vyplývá i jejich hodnotová orientace. Příslušná pravidla chování bývají bezvýhradně respektována a je nepřijatelné o nich diskutovat nebo je jakkoliv zpochybňovat. Rozdíly v náboženství a z nich vyplývajícího stylu života mohou být zdrojem značného vnitřního konfliktu, ztěžujícího adaptaci na novou společnost.

V případě České republiky jde častěji o rozpor mezi nekonfesně zaměřenou českou společností a silně religiozními rodinami cizinců. Pokud je to možné, měl by učitel náboženské potřeby svých žáků respektovat a nevyvolávat zbytečné napětí (např. způsob slavení svátků, úpravu zevnějšku apod.).

Pro učitele může být příjemný často **větší respekt a úcta k autoritě**, větší důraz na dodržování sociální hierarchie a až demonstrované vyjádření podřízenosti. S autoritou se nediskutuje, neodporuje se jí, její názor a požadavky jsou akceptovány jako samozřejmost. Učitel může být dítětem-cizincem respektován více než svými českými žáky. Takový projev úcty vyvolává u českých učitelů spíš rozpaky, nevědí, jak by měli reagovat.

Rozdíly v chápání mužské a ženské role se mohou projevit i ve vztahu k učitelům různého pohlaví. Děti-cizinci mohou mít větší respekt k mužům-učitelům. Učitel by měl vědět, jak je v dané kultuře vymezeno postavení obou rodičů, jaká jsou práva otce a matky. To je důležité v situaci, kdy s nimi potřebuje jednat a domluvit se na spolupráci. Např. jakým způsobem formulovat pozvání, jak s nimi komunikovat, kdo je v rodině nejvyšší autoritou (obvykle otec) a jejím předpokládaným mluvčím. Nerespektování těchto pravidel by zbytečně zhoršovalo kontakt a spolupráci mezi rodinou a školou, už tak dost zatíženou obligátním problémem nedostatečné jazykové vybavenosti. Rozdíly v pojetí genderové role se projeví i v chování žáků-cizinců ke spolužákům, ve způsobu řešení dětských konfliktů, v chápání a toleranci různých projevů, např. předpokládané urážky apod. V některých kulturách je akcentován důraz na chlapeckou (mužskou) čest a statečnost, z našeho pohledu přehnaný, někdy spojený s agresivními projevy. (Matějček, 1991)

Sociokulturně podmíněný je i **vztah k jídlu**, důležité je nejenom určení toho, co se může jíst (např. zákaz požívání vepřového masa u muslimů a Židů), resp. jak by jídlo mělo být upraveno. Pokud se dítě odmítá stravovat ve školní jídelně, nemusí to být dáno jen jeho vybíravostí či úzkostností. Děti-cizinci jsou zvyklé jíst úplně jiné pokrmy a obvykle jim to trvá dost dlouho, než se na českou kuchyni adaptují. Někdy to vůbec není možné, protože jim jejich náboženství zakazuje určitá jídla konzumovat.

Problémem se ve škole mohou stát i jiné normy upravující **vztah k vlastnímu tělu** a jeho odhalování. Pro některé děti může být nepřijatelné převlékání do cvičebního úboru či použití společných sprch. Zdrojem problémů se může stát neznalost a

nerespektování pro nás běžných hygienických norem, např. při užívání záchodu, totéž platí ve vztahu k udržování čistoty okolí a odhazování odpadků. (Vágnerová, 2005)

Specifická socializační zkušenost se může projevit odlišností sociální percepcí a způsobu interpretace různých situací i lidského chování. Pro dítě-cizince mohou mít určité projevy jiný význam než pro jeho spolužáky z majoritní společnosti. Výklad rodičovského chování (např. nějakého požadavku či zákazu) může být u dětí z odlišného sociokulturního prostředí rozdílný, jde o to, co určité chování v jejich kultuře znamená – tentýž projev může mít jiný význam. Specifičnost sociálního hodnocení může ovlivnit i způsob interpretace chování učitele (Cowan, Powel a Pape-Cowan, 1998). Dítě-cizinec může snadno interpretovat projev učitele nebo spolužáka úplně jinak, než jak je v majoritě běžné a jaký je jeho skutečný význam. Problém spočívá v tom, že si příslušníci majority i minority neuvědomují odlišnost svého přístupu. Sociální percepcie většinové populace vyplývá z jejich socializačních zkušeností, a proto lidé reagují především na projevy, které jsou v daném kontextu nezvyklé, na nápadnosti upoutávající pozornost, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Totéž platí i opačně, zkušenost cizinců zkresluje jejich názor na příslušníky majoritní společnosti.

Lidé, kteří přišli z odlišného sociokulturního prostředí, se mohou lišit i **stylem života** (slavení svátků, trávení volného času apod.) Mnohé zvyklosti, které jsou v zemi jejich původu běžné, mohou být vnímány majoritní společností jako nevhodné. Ve vztahu ke školákům není považován za přiměřený příliš volný režim, pozdní usínání apod. Ačkoliv jde o kulturně podmíněnou zvyklost, je chápána jako projev nezájmu rodičů a nedostatečné výchovy. Spolužáci mohou dětem-cizincům leccos závidět, např. velké rodinné oslavy s mnoha příbuznými, anebo je mohou litovat, když od nich rodiče vyžadují, aby se víc učili (např. čínské a vietnamské rodiny).

3.3.2 Rodina a škola žáka se sociokulturním znevýhodněním

Rodina

Rodina je pro děti z jiného sociokulturního prostředí často mnohem důležitější než pro příslušníky většinové společnosti. Je zázemím známým, poskytující bezpečné a předvídatelné podmínky pro osvojené zvyky, které jsou pro novou majoritní společnost mnohdy nezvyklé. Bývají na rodinu mnohem více vázány, příbuzenské vztahy a závazky pro ně mají velký význam. Typický bývá větší důraz na vztahy se strýci, tetami

a s prarodiči, více spoléhají na jejich podporu, kterou české děti v takové míře neprožívají a ani s ní nepočítají. Děti-cizinci mívají zafixovanou větší úctu ke stáří. V jejich rodinách mívají senioři, zejména staří muži, nejvyšší sociální status. Mladší členové rodiny se jejich rozhodnutí podřizují často v takové míře, která se z našeho pohledu zdá být přehnaná. S autoritou starých lidí musí občas počítat i učitel, jejich rozhodnutí může ovlivnit další směřování žáka-cizince.

Adaptace na podmínky cizí země je obtížná, zejména pokud jsou od země jejich původu hodně odlišné. Postavení cizince je proto zdrojem stresu a frustrace, může však člověka také pozitivně stimulovat. Dospělí i děti mohou na náročné podmínky adaptace reagovat různě, využívá různé obranné mechanismy. Tendence k izolaci, k vytváření uzavřených subkultur bývá přímo úměrná míře sociokulturní odlišnosti, event. množství negativních zkušeností a míře odmítání majoritní společnosti. Motivací k takovému jednání je především potřeba obrany před potenciálním ohrožením blíže nespecifikovaného druhu, ale i potřeba udržet si původní identitu v rámci menší skupiny, uchovat zvyky a tradice, a tím i jistotu, kterou dosud poskytovaly. Sociální síť separované komunity pro cizince představuje určitý druh bezpečí. Takto jednají především rodiče, tj. dospělí, děti jsou snáze schopné přijmout novou vrstevnickou skupinu a přizpůsobit se jí. (Vágnerová, 2005)

Míra zátěže adaptace na nové prostředí i způsob a efektivita jejího zvládnutí závisí rovněž na právním postavení rodiny a jejich dalších záměrech. Je jiná, když jde o uprchlíky nebo **lidi s povolením k dlouhodobému pobytu**, jehož účelem bývá nějaká ekonomická aktivita (zaměstnání, podnikání, výjimečně i studium). Cizinci, kteří v ČR pouze pracují a podnikají, se mohou vrátit do země svého původu, jejich sociokulturní zázemí stále existuje, i když je vzdálené, oni někam patří a od hostitelské země neočekávají, že se stane jejich domovem. Mohou se učit jazyku a respektovat zvyklosti nové země, ale pouze jako součást dočasného života, jejich identita zůstává stále stejná, jsou občany své země. **Situace uprchlíků** je jiná, z nějakého důvodu se vzdali (či k tomu byli donuceni) svého občanství, a tím i části své sociokulturní identity, do země svého původu se vrátit nemohou a hledají nové zázemí, které by je přijalo a s nímž by se mohli ztotožnit a cítit se jeho součástí. Jde o zásadní a komplexní změnu, která představuje mnohem větší zátěž, přinejmenším proto, že zasahuje intimní oblast sebevymezení, tj. identity. Ochotu k přizpůsobení požadavků majority ovlivňuje i to, zda uprchlíci považují ČR za zemi cílovou nebo pouze tranzitní. Motivace k osvojení

jazyka, k poznání a postupnému přijetí norem nové společnosti, či dokonce ke sdílení jejich hodnot je ve druhém případě velmi malá, není pro ni žádný subjektivní důvod. (Takové děti obvykle chodí do školy, která je nejbližší uprchlickému táboru, nebo nechodí nikam.)

Komplexní změna životní situace představuje stres pro všechny členy rodiny, ale z hlediska dětí je tato zátěž více **závislá na chování rodičů** než na objektivní situaci. V dětství má větší význam jistota daná stabilitou rodiny než jakékoli jiné společenské vlivy. Zátěž spojená se zvládnutím života v cizí zemi, vynucená změna životních návyků a stereotypů, nadměrné pracovní vypětí, úzkost a strach z budoucnosti se přenášejí z rodičů na děti a ztěžují jejich adaptaci na nové podmínky, tj. i na školu. Změna rodičovského chování působí na děti jako **sekundární zátěž**. Děti se někdy musí přizpůsobit nejen nové kultuře, jiné škole a neznámým dětem, ale i nepříjemným změnám v rodině, které nemohou příliš ovlivňovat. (Matějček, 1992).

Děti se do nové společnosti **integrují rychleji a snadněji** než dospělí. Zvládnou rychleji a lépe jazyk, nemají zábrany mluvit, i když dělají chyby. Jejich socializace probíhá nejenom doma, ale i ve škole a ve vrstevnické skupině, takže si snáze osvojí požadované způsoby chování atd. Dost často pak slouží jako prostředníci a tlumočící mezi rodiči a učiteli či představiteli jiných institucí. Po dosažení určité úrovně integrace se může **měnit vztah dítěte s rodinou**, jeho pozice v rodině i jeho sebepojetí. Dítě si musí vytvořit dvojí sociální identitu: jedna je vázána na rodinu a druhá na prostředí školy a vrstevníků. V nové společnosti se může změnit i tak zásadní složka jeho identity, jako je jméno, které bývá často nějak zkomolené, aby odpovídalo českému prostředí, nebo je vyměněno za jiné (např. Míša místo Ming). Přijetí majoritních norem a osvojení nových způsobů chování může dítě od rodiny vzdalovat. Rodiče se za těchto okolností mohou cítit ohroženi jak ve své autoritě, tak z obav, že dítě ztratí. To je jeden z důvodů, možná ne zcela uvědomovaný, proč se někdy rodina zásadnější integraci svého dítěte do nové školy brání.

Uspořádání rodiny a výchovné postoje rodičů, které odpovídají sociokulturním normám země jejich původu, mohou být ve srovnání se standardem majoritní společnosti dost odlišné. Z pohledu majority se někdy jeví nesmyslné, nebo dokonce směšné a mohou zejména dospívajícím dětem komplikovat jejich adaptaci na normativní systém majority. I když se rodiče snaží přizpůsobit, může se v určitém období jejich výchovné působení zdát chaotické a nejednoznačné. **Rodiče** se na jedné

straně snaží **uchovat své tradiční hodnoty a normy**, ale na druhé straně jsou zcela logicky **ovlivněni novou kulturou**, jejíž model v nějaké podobě rovněž akceptují (i když ne zcela uvědoměle). To se projeví ve výchově, která směšuje oba přístupy. (Tuto skutečnost potvrzuje americká studie vietnamských uprchlíků – Nguyen a Williams, 1989.) Někdy se z jejich pohledu nežádoucím vlivům brání izolací a rigidním dodržováním tradic (činí tak např. turecká komunita v Německu).

Škola

Škola je místem sociokulturní konfrontace, dané odlišností socializace dítěte-cizince a většinové společnosti. Žáci cizinců jsou ohroženi zvýšeným rizikem školního selhání. Nastupují do školy s určitým znevýhodněním, chybějí jim některé znalosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou pro přijatelné zvládnutí školních požadavků nezbytné. Škola pro ně představuje větší zátěž než pro děti majoritní společnosti, protože musí změnit navyké způsoby chování a zvládnout najednou, v krátkém časovém intervalu větší množství nových úkolů.

Pro školní úspěšnost a později profesní začlenění se ukázaly být nejdůležitější **jazykové kompetence**. Nevýhodou je také neznalost v české škole obvyklých **způsobů chování**, jiné zvyklosti a odlišný hodnotový systém, který si dítě přináší z rodiny (např. vztah k autoritám, k vrstevníkům různého pohlaví atd.). Handicapující je i nedostatek běžných **znalostí a poznávacích strategií**, které jsou pro děti z majoritní společnosti samozřejmostí, a který se bude jevit jako nedostatek inteligence. Není pochyb o tom, že dítě-cizinec musí na dosažení průměrného výsledku vynaložit daleko více většího úsilí než jeho stejně nadaný spolužák z majoritní společnosti, který nemusí žádný handicap překonávat. Škola většinou nižší výkony a do určité míry i odlišné chování dětí-cizinců toleruje, ale na druhé straně bývá jejich menší školní úspěšnost považována za samozřejmost. S horšími výsledky se počítá, škola dítě omlouvá a jeho neúspěch mu nevyčítá. Učitel může mít i menší motivaci, na výsledcích těchto dětí mu tolik nezáleží, protože nepatří do stejné sociální skupiny. Nesdílí s nimi stejnou sociokulturní identitu, a proto ho jejich selhání nemusí tak trápit a nevykládá takové úsilí na jejich zlepšení. (Vágnerová, 2005)

Zvládnutí sociokulturního znevýhodnění ve škole závisí nejen na rodině, z níž dítě pochází, ale **i na věku a pohlaví**. Stejně jako v jiných zátěžových situacích mívají s adaptací na školu větší problémy chlapci. Dívky se zpravidla přizpůsobují snadněji,

bývají celkově konformnější. Větší obtíže mívají starší děti. V Holandsku, které má se školáky-cizinci bohaté zkušenosti, se obvykle začínají větší problémy objevovat až na počátku puberty, tj. v 11-12 letech. Jejich selhávání na úrovni školy, která odpovídá našemu 2. stupni ZŠ, se vysvětluje jazykovými potížemi a nevhodností vyučovacích metod (Gupta, 1991). Příčiny jejich školních problémů však mohou být mnohem rozmanitější. Dětem nechybí jenom dobrá znalost jazyka, ale i obvyklé kulturní poznatky, neměly příležitost si osvojit standardní přístupy k problémům a jejich řešení, ani běžné způsoby poznávání, a tudíž nemohou mít zkušenost s jejich používáním. Nic z toho jim nemohla poskytnout jejich rodina, protože je sama neovládá a zkušenosti z jejich vlastní kultury jim ve škole nemusí být k ničemu užitečné.

*„Zajímavý je vztah **sebehodnocení** a školní úspěšnosti, který nemusí být vždycky, v závislosti na specifické kulturní tradici, přímo úměrný. Např. evropské děti se často hodnotí lépe než žáci asijského původu, přestože jejich výsledky jsou horší. Skromnost a tendence k větší sebekritičnosti může působit jako impuls k dalšímu zlepšování, ale pokud by se takto projevovalo dítě z jiné než asijské kulturní oblasti, mělo by nižší sebehodnocení jiný význam, a mohlo by další úsilí a sebedůvěru v lepší výsledky, blokovat“ (Vágnerová, 2005).*

Učitel by měl vědět, z jaké země dítě pochází, jaká je její **sociální a kulturní úroveň**, do jaké míry se liší od hostitelské země, tj. jaké zvyklosti mají tyto děti, co je pro ně samozřejmostí a s čím naopak nemají žádnou zkušenost. Nejde jen o odlišnost jazyka, ale i o rozdílnost postojů, hodnot a norem chování. Stejně významná je i **příslušnost k určité sociální vrstvě** a jejich vzdělání, nebo alespoň vzdělání otce, které budou do značné míry předurčovat jejich postoj ke škole a k autoritě učitele. Subjektivně chápána hodnota vzdělání může více záviset na úrovni konkrétní rodiny a může se lišit od postoje, který převažuje ve společnosti, z níž rodiče pocházejí. (Např. průměrná míra vzdělanosti není v mnoha arabských zemích velká, ale lidé z vyšší vzdělanostní vrstvy mohou ke škole zaujímat podobné postoje jako čeští rodiče.) Důležité je i sociální postavení rodiny v ČR a její další plány. Motivaci ke školnímu výkonu ovlivňuje hodnota a význam vzdělání, které nemá pro lidi z různého prostředí stejnou hodnotu nebo jej chápou jinak ve vztahu k dětem různého pohlaví. V rodinách cizinců se lze setkat s oběma **extrémy v postoji ke školní práci** jejich dětí. Škola pro ně může být zcela bezvýznamná, protože je zatěžují jiné problémy, ale může tomu být i naopak. Nadměrný důraz na školní prospěch je projevem snahy o dosažení lepšího

postavení v nové zemi alespoň u jejich dítěte. Takový postoj zaujímá gruzínský otec, který gymnazistovi říká *“Abys obstál, musíš být jako cizinec lepší než druzí.”*

To je ovšem typický postoj pro rodinu, která i ve své původní zemi byla na vyšší vzdělanostní úrovni a nechce ji ztratit. Význam jaký má pro dítě úspěch ve škole (a tím i v majoritní společnosti), je vždycky ovlivněn názorem konkrétní rodiny.

Vztah s vrstevnickou skupinou. Dítě-cizinec se ve třídě musí poměřovat s vrstevníky, kteří jsou v mnoha směrech odlišní, mají ve srovnání s ním zdánlivě mnoho výhod na všech úrovních, škola je koncipovaná tak, aby většině z nich alespoň do určité míry vyhovovala. Takové srovnání může vést k pocitům nejistoty, snižovat sebevědomí a stimulovat obavy ze selhání. **Přijetí vrstevnickou skupinou** je pro cizince stejně **důležité** jako pro jiné děti, i když je skupina v mnoha směrech odlišná a může k němu zaujímat různý postoj. Je zde větší riziko, že ho spolužáci nepřijmou, protože není stejný jako oni. Důležitým předpokladem přijatelné integrace do vrstevnické skupiny je emoční stabilita, schopnost navazovat kontakt a komunikovat na přijatelné úrovni, i dobrá inteligence, popřípadě nějaké imponující vlastnosti. Drobné problémy se mohou objevit i ve fázi relativní adaptovanosti, kdy se od dítěte očekává, že bude chápat jemnější rozdíly jednotlivých situací, způsobů vyjádření a chování svých vrstevníků, kdy se považuje za samozřejmé, že všemu rozumí a situaci zvládne. Tolerance k nedostatkům v průběhu času klesá i v dětské společnosti, po určité době se zdá, že není k větším ohledům důvod.

Sociokulturně podmíněná specifická zvyklostí, postojů, hodnot a norem chování může být různá. Pro základní orientaci uvádíme stručný přehled základních charakteristik dětí, které do české školy nejčastěji přicházejí. Některé kultury mohou dítě ve vztahu ke škole vybavit lépe, protože ve všech školách jsou užitečné přibližně tytéž vlastnosti a schopnosti: smysl pro povinnost, respektování autority, pracovitost, píle a vytrvalost při plnění úkolů.

3.3.3 Možnosti podpory žáků se sociokulturním znevýhodněním

Aby učitel mohl účinně pracovat s žákem-cizincem, měl by vědět, jaké zvláštnosti z jeho sociokulturní příslušnosti vyplývají, co od něho lze očekávat. Potřebuje se orientovat v jeho znalostech a dovednostech, popřípadě získat odhad obecné úrovně jeho schopností a z nich vyplývajících možností dalšího rozvoje. Po

nástupu do školy může být, alespoň po určitou dobu, vypracovat pro ně **individuální vzdělávací plán**. Dost často se stává, že tito žáci nestačí jen v předmětech, které jsou závislé na jazykových znalostech, a např. v matematice podávají dobrý výkon. Pak může být vhodné užít v jazykových předmětech **slovního hodnocení**. Důležité je stanovení přiměřených cílů, aby dítě nebylo stresováno a mělo dostatek času svůj deficit vyrovnat.

Potřebné informace a pomoc při práci se sociokulturně znevýhodněným dítětem může učitel poskytnout **výchovný poradce, multikulturní centra či internet. Pedagogicko-psychologická poradna** může pomoci především v oblasti diagnostické, může na základě psychologického a pedagogického vyšetření zjistit, jaké jsou schopnosti a předpoklady tohoto dítěte, event. s jakými dalšími postiženími je třeba počítat, a doporučí nejvhodnější způsob jeho výchovy a výuky. Fakt, že jde o dítě sociokulturně odlišné, ještě nevyklučuje, že nemůže být méně nadané, zatížené nějakou specifickou poruchou učení nebo hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Vyšetření takových dětí je náročnější, je třeba používat neverbálních metod, a pokud možno těch, které jsou kulturně nezávislé. Je nutné využívat pozorování, sledovat reakce dítěte na testové situace, strategie používané k jejich řešení. Užitečná může být i metoda aktuálního učení dle instrukcí examinátora a hodnocení způsobu využití získaných poznatků v následujících úkolech.

Důležitá je **práce s rodinou**, přestože není vždycky dostatečně efektivní, zájem o další rozvoj svého dítěte mívají spíše vzdělanější rodiče. Učitel by měl zvolit takový způsob navázání kontaktu, jaký odpovídá jejich kulturním zvyklostem. Musí s nimi komunikovat tak, aby mu rozuměli a dokázal si získat jejich důvěru. Není příliš vhodné používat dítěte jako prostředníka. Pokud je to možné, měl by tlumočit člověk, který je ve vztahu k rodině i ke škole v neutrálním postavení.

Podpora vzdělávání romských žáků zahrnuje pomoc při přípravě na školu, např. zřizování **přípravných ročníků**, i ve škole. Romský asistent může pomoci dítěti při adaptaci na školu, slouží jako zdroj jistoty.

3.4 Zdravotní znevýhodnění

„Zdravotní znevýhodnění představuje znevýhodnění v oblasti předpokladů k výkonu a s ním související odlišný osobní a socializační vývoj.“ (Vágnerová, 2005). Zařazení žáka se zdravotním znevýhodněním či postižením do běžné školy může

přinášet určité problémy, které se mohou projevit dle Vágnerové v následujících oblastech:

- **Školní vzdělávání.** Zdravotní znevýhodnění se může projevit ve výuce, např. omezením rozvoje některých schopností a dovedností či nedostatkem jinak běžných znalostí a zkušeností.
- **Školní socializace.** Zdravotně handicapované dítě má možnost přizpůsobit se majoritě zdravých již v mladším školním věku, i když tento proces může být subjektivně hodně náročný, jeho zvládnutí bude záviset na chování ostatních účastníků vzdělávacího procesu, tj. učitelů, spolužáků ale i rodičů.
- Škola se může stát místem **konfrontace rodičů a učitelů.** Rodiče zdravotně znevýhodněných dětí se mohou chovat méně přiměřeně, mohou mít neadekvátní požadavky a očekávání.

3.4.1 Žák se zdravotním znevýhodněním a jeho rodiče

Každé zdravotní znevýhodnění ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti, mění jeho životní situaci, a tím i postoj a chování ostatních lidí. **Nástup do školy** je ve vývoji nemocného či postiženého dítěte velmi významné období. Dochází k jednoznačnému potvrzení jeho odlišnosti, k uvědomění nedostatků a omezení, které z choroby vyplývají. Takové dítě nemá všechny potřebné předpoklady, a proto nemůže zvládnout požadavky školy stejně dobře jako jeho zdraví spolužáci. Bude častěji prožívat neúspěch, který je může trápit přímo úměrně ambicióznosti jeho rodičů. Vývojovým rizikem, které bývá u nemocných nebo postižených dětí zvýšené, je vznik pocitů méněcennosti, nedostačivosti či strachu ze selhání. Pocity méněcennosti a bezmocnosti snadno vzniknou při opakovaném neúspěchu či z neuspokojení vyplývajícího ze srovnání se zdravými spolužáky a jejich výkony.

Úspěšnost zdravotně znevýhodněných dětí v běžné škole závisí na mnoha faktorech. Důležitý je charakter a závažnost jejich **onemocnění či postižení**, do jaké míry omezuje předpoklady ke školní práci a ke zvládnutí celkové adaptace na školu. Klíčovou roli hraje **aktuální zdravotní stav dítěte**, který snižuje výkonnost a adaptabilitu, např. unavitelnost, neschopnost zvládnout fyzickou zátěž vyučování, stavy nevolnosti, záchvaty, ale i časté absence. **Osobnostní vlastnosti** dítěte, jako je emoční

stabilita, schopnost zvládat různé zátěže, přizpůsobivost a schopnost sebeovládání jsou rovněž určujícím faktorem. Důležitá je i dosažená **úroveň sociálních dovedností**. Zdravotně znevýhodněné děti mívají častěji **snížené sebehodnocení**, mají menší důvěru ve vlastní schopnosti, bývají pasivnější a někdy rezignují na možnost aktivního řešení vlastních problémů. Nemoc či postižení dítěte představuje pro rodiče zátěž, která může vést k extremizaci jejich postojů a očekávání, nejčastěji k posílení ochranných tendencí. Hyperprotektivní a často nadměrně tolerující postoj vyjadřuje potřebu vynahradit dítěti znevýhodnění dané nepříznivým zdravotním stavem a chránit je před jakýmkoliv dalším ohrožením. (Matějček, 1991)

3.4.2 Postoj učitele k žákům se zdravotním znevýhodněním

Postoj učitele základní školy ke zdravotně znevýhodněnému žákovi může být jiný než k ostatním dětem. Převažuje v něm soucit, potřeba pomoci, nějak přispět ke snížení zátěže jeho omezení – to znamená vytvořit takové podmínky, aby se ve škole cítilo dobře. Dost často převládne ochranná varianta, kdy se zdravotně znevýhodněné dítě stává objektem péče výchovné i výukové a požadavky se snižují na minimum, protože je nechce učitel zbytečně zatěžovat. Problémem bývá **nejistota**, co vlastně lze od takových dětí očekávat, jaké jsou jejich možnosti a omezení, to učitelé dost často nevědí. **Snížení požadavků**, někdy dost zásadní, zvyšuje riziko, že se dítě nenaučí ani to, co by mohlo.

Hodnocení výsledků zdravotně znevýhodněných dětí bývá často mnohem **mírnější**, učitel může jejich práci posuzovat tolerantněji. Učitel by měl zdravotně znevýhodněné dítě akceptovat takové, jaké je, a nenechat se ovlivnit soucitem ani případnými někdy těžko řešitelnými obtížemi. Měl by se snažit o přiměřený odhad možností tohoto dítěte bez emocí a stanovit si takové cíle, které by jim odpovídaly. Měl by mít k dispozici dostatek informací o jeho zdravotním stavu i výsledky psychologického vyšetření. Také spolupracovat se speciálním pedagogem, který pomůže při volbě vhodných pomůcek a didaktických postupů. Většinu z nich nemůže běžný učitel znát.

Spolužáci žáků se zdravotním znevýhodněním

Z výsledků různých výzkumů vyplývá, že se nemocné děti a děti s postižením opoždějí v **socializačním vývoji** někdy ještě více než v oblasti rozvoje rozumových

schopností (Špotáková a Tomčániová, 2000). Důvodem může být častější izolace v rodině, omezení možnosti kontaktu s různými lidmi, včetně vrstevníků, menší zkušenost s různými sociálními situacemi atd. Zatímco kognitivní vývoj může být přijatelně stimulován i v rodině, socializace vyžaduje jiný druh zkušeností. Integrace zdravotně handicapovaného dítěte do běžné školy mu umožňuje získat alespoň některé standardní socializační zkušenosti. V dětském věku je přizpůsobení novému prostředí i osvojení potřebných sociálních dovedností snadnější než v dospělém věku.

Zdraví spolužáci představují referenční skupinu, která je pro zdravotně znevýhodněné děti přinejmenším v některých oblastech nedostupnou konkurencí. Takové děti se musí přizpůsobit nejenom požadavkům vyučování, ale i skupině vesměs lépe disponovaných vrstevníků. Problémy v sociálních vztazích mohou vzniknout jako důsledek omezení kompetencí zdravotně znevýhodněného dítěte, jeho nápadností nebo sociální neobratností, dané mnohdy jen nedostatkem zkušeností (nápadnost zevnějšku či projevů chování, omezení různých funkcí může představovat specifickou sociální zátěž, narušení kompetencí spojených s dosažením určitých vývojových mezníků). (Vágnerová, 2005)

Z výzkumů sociálně psychologických charakteristik nemocných a postižených dětí integrovaných v běžné škole vyplývá, že tyto děti získávají výrazně nižší počet pozitivních voleb a **zaujímají ve třídě nejnižší sociální pozice**. Nepatří mezi oblíbené, ale většinou nebývají ani aktivně odmítané, jejich sociální status by nejlépe označovalo označení „*přehlížené děti*“. Je zde větší riziko, že se ocitnou mimo sociální hierarchii dětské skupiny.

Zdravotně znevýhodněné děti touží po přátelských vztazích se spolužáky i přesto, že jimi nejsou přijímány tak, jak by si přály. Nemocné či postižené děti musí vynaložit větší úsilí, aby nějakého kamaráda získaly, a i přesto tráví většinu času samy (Trlicová, 1995; Rosenblum, 1998; Kunderátová, 2001).

3.4.3 Řešení problémů žáků se zdravotním znevýhodněním

Veškeré pedagogické, speciálně pedagogické či psychoterapeutické metody sloužící k co nejefektivnější kompenzaci nedostatečně rozvinutých či chybějících funkcí a k podpoře přijatelného rozvoje, resp. uplatnění takto postižených dětí, ale i k posílení jejich sebevědomí a sebeúcty. Pomoc nemocným a postiženým dětem, jejich rodičům,

učitelům (pokud navštěvují běžnou školu) poskytují specializovaná zdravotnická zařízení, pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, někdy i výchovný poradce.

- **Lékařská, resp. specifická rehabilitační, péče** pomáhá zlepšit či udržet příslušné funkce na co nejlepší úrovni. Pro učitele jsou informace lékaře či rehabilitačního pracovníka velmi užitečné, na jejich základě si může zvolit vhodné metody práce s tímto dítětem, stanovit dostupný pedagogický cíl a vytvořit účelný individuální vzdělávací program.
- **Kompenzační pomůcky** bývají pro mnohé zdravotně postižené děti nezbytným prostředkem k dosažení alespoň částečného zlepšení příslušných funkcí.
- **Speciálně pedagogická péče** zajišťuje terapii některých narušených či nerozvinutých schopností, nejčastěji jde o logopedickou péči, zaměřenou na rozvoj řečových nebo alternativních komunikačních kompetencí. Speciální pedagog pomáhá učiteli s volbou vhodných pomůcek a naučí jej potřebným didaktickým postupům. Společně vytváří pro zdravotně znevýhodněné dítě **individuální vzdělávací program** umožňující přijatelný rozvoj s využitím všech zachovaných schopností a zároveň eliminující zbytečný stres. Učitel by měl být v kontaktu s příslušným **speciálně pedagogickým centrem**, jehož pracovníci mu poskytnou veškeré potřebné informace, navštíví jej ve škole a pomohou i s vytvořením vhodných podmínek pro práci s jeho zdravotně znevýhodněným žákem.
- **Psychologická péče.** Psychologické vyšetření poskytne učiteli informaci o aktuální úrovni celkové inteligence i jednotlivých dílčích schopností, o osobnostních vlastnostech žáka a jeho pozitivních rysech i specifickém oslabení, o případném riziku, které by mohl posílit nevhodný pedagogický přístup (např. riziko přetížení dítěte či naopak nedostatečného rozvoje). Psycholog je účastníkem týmu, který zpracovává individuální vzdělávací program. **Psychoterapie** bývá indikována u školáků, kteří mají v důsledku svého postižení problémy v kontaktu s vrstevníky, navazování různých vztahů a ve svém začlenění do širšího sociálního prostředí nebo s uplatněním ve škole. K tomuto účelu jsou využívány behaviorální metody, nedirektní nácvik sociálních dovedností, skupinová psychoterapie apod. Psychoterapeutické vedení se často

zaměřuje na změnu postoje k vlastním potížím. Učitel se může na psychologa kdykoliv obrátit a řešit společně s ním případné potíže v prospěchu či sociálním zařazení zdravotně znevýhodněného dítěte. Může mu pomoci i v případě obtíží ve spolupráci s rodinou takového dítěte.

- **Práce s rodinou.** Rodiče by měli být informováni o stavu svého dítěte a jeho pravděpodobném rozvoji, i o vhodných způsobech jeho výchovy a přípravy do školy, resp. volby vhodného školského zařízení. Někdy je potřebné zaměřit psychotherapeutické vedení na změnu postoje rodičů k nemocnému či postiženému dítěti, aby je zbytečně nepřetěžovali či neomezovali jeho další rozvoj. Užitečné mohou být svépomocné **skupiny rodičů** zdravotně znevýhodněných dětí, jejichž terapeutický efekt spočívá v podpoře ostatních členů skupiny, ve sdílení obdobných problémů, mnohdy i v získání užitečných informací a zkušeností.
- **Socioterapie.** Pro nemocné či postižené děti je důležitá i mimoškolní činnost, např. podpora různých aktivit těchto dětí, pořádání letních táborů apod. Mohou přispět k jejich dalšímu rozvoji a zároveň zvyšovat kvalitu jejich života a pocit spokojenosti.

Shrnutí

Adaptaci na školu a uplatnění žáka ve škole mohou nepříznivě ovlivnit různá znevýhodnění. Nemusí jít vždycky jen o přímý vztah např. mezi postižením a školním prospěchem, ale i o zátěž nepřímou, která bude žáka stigmatizovat a omezovat především v sociální oblasti. Znevýhodněný žák z různých důvodů nedokáže plně profitovat ze vzdělávací a socializační nabídky školské instituce.

Vzhledem k příčině, která k němu vedla, a z ní vyplývajících důsledků, lze vymezit tři základní varianty: psychosociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění a zdravotní znevýhodnění.

Psychosociální znevýhodnění vzniká jako důsledek selhání či dysfunkce rodinného systému. Může jít o důsledky rozpadu rodiny, domácího násilí či přímé poškození dítěte rodiči, o tzv. CAN syndrom. Děti citově deprivované a výchovně zanedbané se nemohou rozvíjet přiměřeným způsobem, jejich opoždění bývá nerovnoměrné, některé vlastnosti či schopnosti mohou být narušeny ve větší míře. Tento stav lze zlepšit, pokud se dítě dostane do podnětějšího prostředí. Týrání dítěte rodiči je

tělesně i duševně poškozuje a ohrožuje tak i jeho další vývoj. I přesto je dítě na rodičích citově závislé. V důsledku týrání vzniká pocit generalizovaného ohrožení a nedůvěry k okolí. Dochází k fixaci negativního sebehodnocení a snížení sebevědomí. V rámci obranných reakcí může oběť akceptovat roli špatného dítěte, které je trestáno právem, nebo se identifikovat s agresorem a začít se chovat podobně jako on. Závažné důsledky může mít především intrafamiliární sexuální zneužívání, které bývá dlouhodobé a bere dítěti pocit jistoty a bezpečí domova. Trauma vyplývající ze sexuálního zneužívání také mění hodnocení světa i sebe sama, zvyšuje pocit ohrožení. Pro dítě může být velmi obtížné hledat oporu a pomoc. Akutní intervenci poskytují krizová centra, důležitá je i dlouhodobá terapie. V současné době je kladen důraz na prevenci, primární i sekundární.

Sociokulturní znevýhodnění představuje odlišnost v oblasti sociální příslušnosti a s ní souvisejících zkušeností, hodnot a postojů, které jsou z hlediska nároků majority nepřiměřené či nežádoucí. Sociokulturní znevýhodnění se projevuje především v oblasti komunikace a nestandardního chování, vyplývajícího z odlišných norem. Adaptace na novou společnost může být náročnější pro dospělé než pro děti. Škola je reprezentantem kultury majoritní společnosti a žáci, kteří patří k nějaké menšině, jsou znevýhodněni. V české společnosti jsou sociokulturně handicapováni cizinci a příslušníci romského etnika. Postoje většinové společnosti k lidem, kteří jsou sociokulturně či rasově odlišní, mohou být různé, ale většinou nebývají příliš pozitivní. Specifičnost sociokulturních zkušeností ovlivňuje i proces adaptace na českou školu. Děti z různých kultur mohou mít různé předpoklady, které vyplývají z jejich tradice. Romské děti jsou multifaktoriálně znevýhodněné, tradice jejich společenství nerozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou předpokladem k dobrému školnímu prospěchu, navíc vzdělání nemá pro příslušníky romského etnika potřebnou hodnotu. Práce se sociokulturně znevýhodněnými žáky je pro učitele náročnější, vyžaduje víc informací a tvořivější přístup, obtížnější může být i spolupráce s jejich rodinami.

K žákům se zdravotním znevýhodněním patří žáci s mentálním postižením. Mentální postižení představuje závažné vzdělávací znevýhodnění. Tito žáci nejsou schopni dosáhnout odpovídajícího vývoje rozumových schopností. Pokud se vzdělávají v běžné škole, je třeba pro ně zpracovat individuální vzdělávací plán, který by odpovídal jejich možnostem. Adaptace na školu a plnění požadavků učitele je velmi obtížné u žáků s poruchami autistického spektra či psychotickým onemocněním, v tomto případě je

nezbytný individuální přístup, respektující omezené adaptační možnosti takových žáků. Závažné zrakové postižení funguje jako blokáda příjmu informací a základní informace. Při výuce takových žáků je třeba respektovat omezení v oblasti vizuálně podmíněných činností, někdy musí využívat Braillovo hmatové písmo, často se učí sluchem, jejich verbální schopnosti i sluchová paměť mohou být dobře rozvinuté. Závažnější sluchové postižení představuje znevýhodnění v oblasti komunikace a na řeč vázaného kognitivního vývoje, někdy je pro ně výhodnější používat znakového způsobu komunikace, který využívá zraku. Nevýhodou znakového jazyka je jeho výlučnost, ovládá ho jen omezený počet uživatelů. Postižení řečových a jazykových funkcí má podobný význam, znevýhodňuje dítě především sociálně, v oblasti komunikace, výjimečně omezuje i porozumění verbálnímu sdělení. Tělesné postižení ovlivňuje školní práci, jen pokud by byla závažněji postižena hybnost rukou, tělesná deformace představuje sociálně znevýhodňující estetický handicap. Potřebné informace a pomoc při výuce žáků se zdravotním znevýhodněním poskytují učitelé především pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

4 Výzkumný projekt

4.1 Výzkumné cíle

Výzkumný projekt, který v naší práci uvádíme, vychází a navazuje na meziuniverzitní grantový projekt *Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210)* řešený ve spolupráci s univerzitou Ústí nad Labem. Protože jsme se na tomto výzkumu podíleli, používáme některé metodické postupy, s nimiž jsme pracovali v uvedeném úkolu.

Dále v koncipování našeho výzkumného projektu využíváme také zkušenosti, které jsme získali při přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě MU, ale také v různých projektech na Fakultě sociálních studií MU a v praxi na Klinice dětské neurologie Fakultní nemocnice v Brně.

Teoreticky byl projekt zařazen do otázek inkluzivní pedagogiky, která je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na druhé straně je dosti velká skupina kritiků a skeptiků, kteří se staví negativně k celé problematice. Ideje inkluzivní výchovy a vzdělávání jsou natolik diskutované a závažné, že mají i svůj nezanedbatelný politický dopad. V teoretické části této práce se relativně široce těmto otázkám věnujeme.

Velkým problémem v životě inkluzivní školy je vzájemná spolupráce jednotlivých odborníků, kteří se podílejí na životě školy. V dnešní době to již zdaleka nejsou pouze učitelé, ale ve škole mají své místo další odborníci jako např. výchovní poradci, speciální pedagogové, metodikové prevence, poradci pro volbu povolání a nadané žáky a další pracovníci školního poradenského pracoviště. Tradiční, zpravidla vysoce oceňované a nezanedbatelné místo má v této síti odborníků školní psycholog. Jde o odborníka, který se v našich školách profiluje již desetiletí, učitelé mají o jeho práci konkrétní představy a veřejnost stále více ví, co může a má od školního psychologa očekávat. Proto jsme se také v našem výzkumu orientovali na to, jak budoucí speciální pedagogové chápou úlohu školního psychologa ve škole.

Nejde v tomto případě o otázky, které by již nebyly dříve teoreticky a výzkumně zpracovávány. V našem případě nám šlo o to, že náš výzkum realizujeme v prostředí

snah o inkluzivní školu a že výzkumy těchto otázek jsou stále aktuální a přínosné, neboť jde o téma, které je ve stále proměně, koresponduje se stálou aktualizací pedagogického vzdělávání a stále vyššími nároky rodičovské a společenské veřejnosti.

Pro náš výzkum jsme vytvořili výzkumné cíle, při jejichž formulaci jsme se inspirovali Vyhláškou 197, uveřejněnou ve Sbírce zákonů ČR 17. 6. 2016 „o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ kde je dobře popsána činnost školního psychologa (uvádíme příslušnou část vyhlášky):

III. Standardní činnosti školního psychologa

- 1. Podílí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence.*
- 2. Komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci.*

III. I. Diagnostika a depistáž

- 1. Spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání.*
- 2. Depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách.*
- 3. Diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech žáků.*
- 4. Depistáž a diagnostika nadaných dětí.*
- 5. Zjišťování sociálního klimatu ve třídě.*
- 6. Screening, ankety, dotazníky ve škole.*

III. II. Konzultační, poradenské a intervenční práce

- 1. Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního stupně, zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení.*
- 2. Péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu.*
- 3. Individuální případová práce se žáky v osobních problémech, zejména konzultace a vedení.*
- 4. Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.*
- 5. Prevence školního neúspěchu žáků, zejména náprava a vedení.*
- 6. Kariérové poradenství u žáků.*
- 7. Techniky a hygiena učení pro žáky.*

8. *Skupinová a komunitní práce s žáky.*
9. *Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.*
10. *Podpora spolupráce třídy a třídního učitele.*
11. *Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky.*
12. *Konzultace se zákonnými zástupci při vzdělávacích a výchovných problémech.*
13. *Podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole a školském zařízení.*
14. *Podpora pro dlouhodobě selhávající žáky ve vzdělávání.*

III. III. Metodické práce a vzdělávací činnost

1. *Participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání.*
2. *Metodická podpora při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*
3. *Metodická pomoc třídním učitelům.*
4. *Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, konzultace a metodické vedení.*
5. *Účast na pracovních poradách školy.*
6. *Koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole, zejména výchovného poradce, školního metodika prevence a třídních učitelů.*
7. *Koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními.*
8. *Metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu.*
9. *Besedy a osvěta zákonným zástupcům.*
10. *Prezentační a informační činnost.*
11. *Participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.*

Při inspiraci tímto oficiálním výčtem úkolů a při našich znalostech praktické práce školního psychologa a na základě rozhovorů s učiteli a kandidáty učitelství jsme stanovili následující **výzkumné cíle**, kdy jsme chtěli zjistit:

1. Zájem o spolupráci se školním psychologem
2. Znalost oficiálních povinností školního psychologa
3. Znalosti pro spolupráci se školním psychologem
4. Zaměření školního psychologa na problémové žáky
5. Zaměření školního psychologa na výchovné problémy
6. Zaměření školního psychologa na vyučovací problémy

7. Zaměření školního psychologa na krizové situace
8. Zaměření školního psychologa na práci s rodiči a rodinou
9. Zaměření školního psychologa na individuální problémy žáků
10. Zaměření školního psychologa na život školy a práci s učiteli
11. Limity v práci školního psychologa
12. Pojetí školního psychologa pedagogem

4.2 Výzkumná metoda

Jako výzkumná metoda byl použit nestandardizovaný dotazník, jenž obsahoval 38 polaritních položek, na které se odpovídalo pomocí pětistupňové škály (viz příloha č. 1).

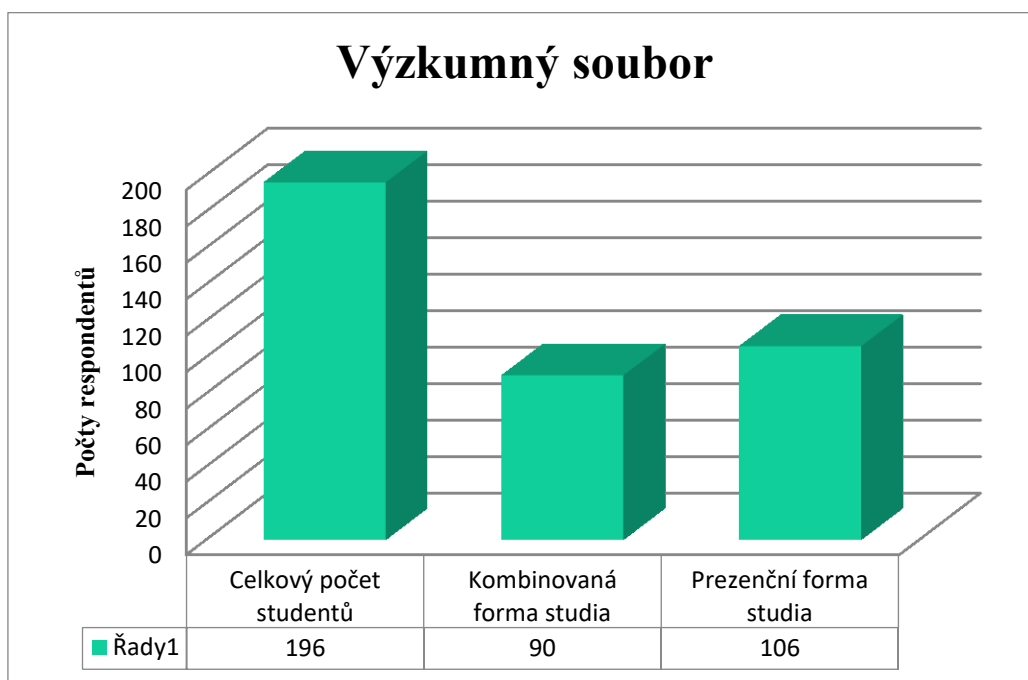
Dotazník jsme konstruovali

- a) na základě výzkumných cílů
- b) s využitím předchozích informací ze studií a výzkumů, které uvádíme v teoretické části této práce
- c) na základě školských předpisů a legislativních materiálů, které se týkaly naší problematiky, např. Vyhláška 197, uveřejněná ve Sbírce zákonů ČR 17. 6. 2016 „o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“
- d) na základě zkušeností s výzkumným projektem *Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210)*. Řešitelem na MU byla doc. PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D. z Pedagogické fakulty MU. Na tomto projektu jsme se řešitelsky podíleli.

4.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Výzkumný soubor, se skládal z posluchačů studia speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Výzkumný soubor tvořilo celkem 196 respondentů - zkoumaných osob (dále jen z.o.) z toho 106 z.o. byli posluchači prezenčního studia a 90 z.o. studovalo v kombinované formě studia. Pro naše interpretace si všímáme výzkumného souboru především z hlediska praxe, kdy u studentů prezenčního studia neočekáváme praktické zkušenosti z provozu školy, zatímco u posluchačů kombinovaného studia s určitými zkušenostmi počítáme, neboť tito studenti byli vesměs nějak zaměstnáni ve

školství. Pro naše další analýzy v této práci nerozlišujeme pohlaví respondentů, neboť v našem výzkumu šlo především o ženy; muži byli pouze jednotlivci, ale ze souboru je nevyřazujeme.



Graf 1: Popis výzkumného souboru

4.4 Postup výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno od ledna do června roku 2018. Každá z.o. vyplňovala vlastní dotazník, samostatně a anonymě, bez časového omezení. Dotazník jsme ověřovali v předvýzkumu. Před vyplňováním dotazníku se vedoucí výzkumu krátce zmínil o obecných cílech výzkumu a o problematice práce školního psychologa ve škole, což bylo doplněna krátkou diskuzí, kdy jsme dbali, aby nedošlo k vyslovování názorů, které by mohly ovlivňovat odpovědi.

4.5 Metodologie výzkumu

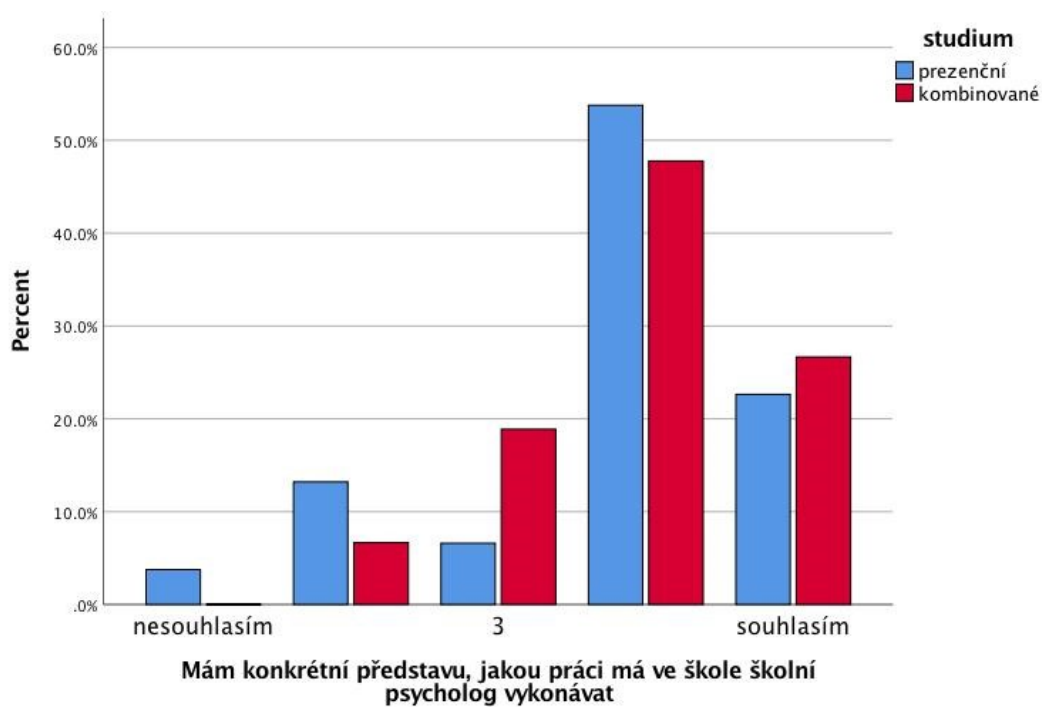
Vzhledem k tomu, že problematika, kterou se zabýváme je velmi složitá a je stále v diskusi, volili jsme v podstatě jednoduchou metodologii kvantitativního designu.

Dotazník zpracováváme běžnou deskriptivní statistikou a výsledky uvádíme v grafech, tabulkách a stručně je slovně charakterizujeme.

V druhé etapě analyzujeme získané výsledky faktorovou analýzou a pomocí shlukové analýzy se pokoušíme dospět k typologickým závěrům. Statistické výpočty byly zpracovány prostřednictvím programu SPSS.

5 Interpretace a závěry výzkumného šetření

5.1 Interpretace získaných výsledků na základě analýzy jednotlivých položek dotazníku určeného pro studenty



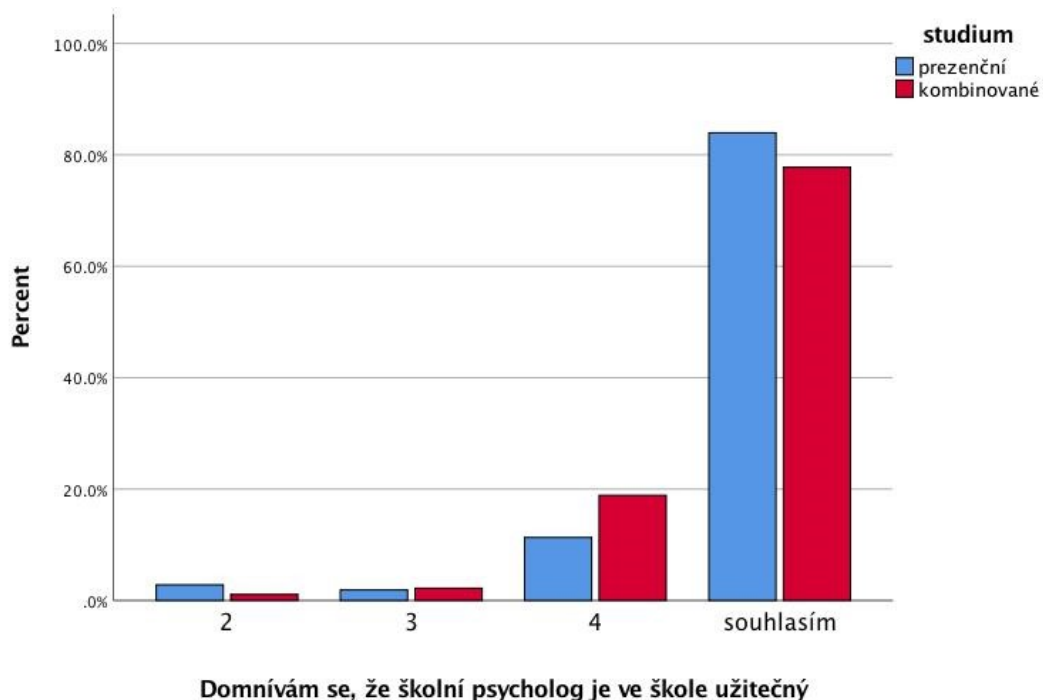
Graf 2: Položka dotazníku č. 1 - Mám konkrétní představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat

Tab. 3: Četnost odpovědí na položku Mám konkrétní představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	14 (13.2 %)	7 (6.8 %)	57 (53.8 %)	24 (22.6 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	0 (0 %)	6 (6.7 %)	17 (18.9 %)	43 (47.8 %)	24 (26.7 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	4 (2.0 %)	20 (10.2 %)	24 (12.2 %)	100 (51.0 %)	48 (24.5 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 12.1; df=4; p>0.05

V grafu 2 a tab. 3 je znázorněno, jakou představu mají studenti speciální pedagogiky v kombinovaném a prezenčním studiu o práci, kterou má ve škole psycholog vykonávat. Jak dokládá také tabulka číslo 3, 100 (51,0%) posluchačů „spíše souhlasí“ s tím, že mají o práci školního psychologa konkrétní představu; absolutní souhlas v tomto směru vyjadřuje 48 (24,5%) studentů. Vidíme tedy, že představa o práci psychologa ve škole je velmi dobrá.



Graf 3: Položka dotazníku č. 2 - Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný

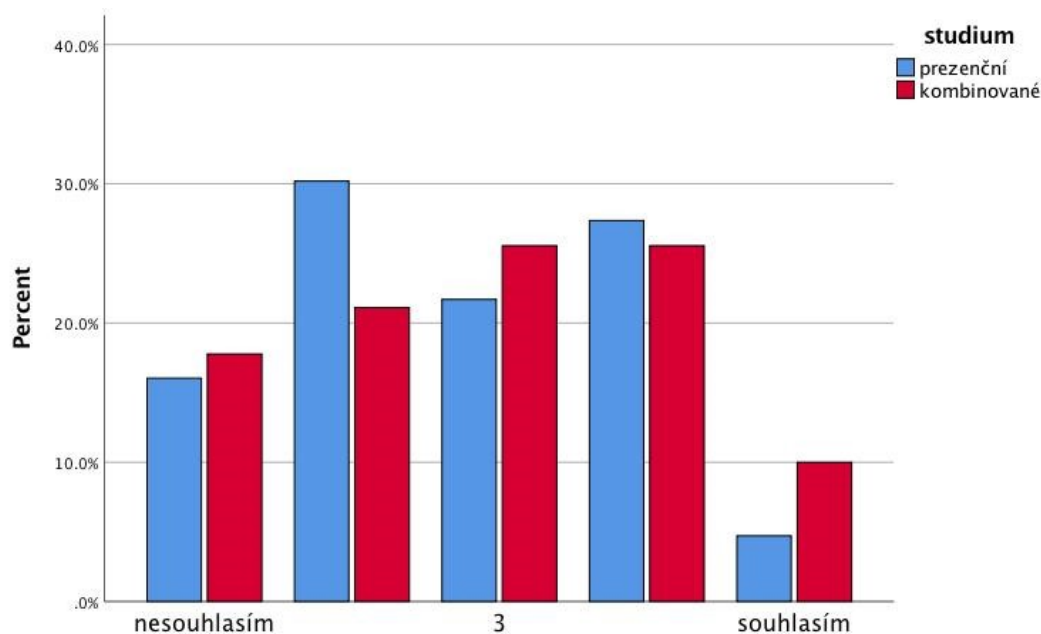
Tab. 4: Četnost odpovědí na položku Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0 %)	3 (2.8 %)	2 (1.9 %)	12 (11.3 %)	89 (84.0 %)	106 (100 %)
kombinované	0 (0 %)	1 (1.1 %)	2 (2.2 %)	17 (18.9 %)	70 (77.8 %)	90 (100 %)
Celkem	0 (0 %)	4 (2.0 %)	4 (2.0 %)	29 (14.8 %)	159 (81.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.85; df=3; p>0.05

Z grafu 3 i v následující tabulce je patrný jednoznačný názor z. o., tedy, jak studentů prezenčních, tak kombinovaných forem studia, co se týče užitečnosti školního psychologa. Celkově až 81,1% (tedy 159 respondentů) považují osobu školního psychologa na škole za velmi žádoucí. Výsledek je přesvědčivý a vyjadřují ho posluchači obou forem studia. Toto zjištění současně potvrzuje skutečnost, že profese a

služby školního psychologa jsou již v dnešní české škole takřka samozřejmé a jsou i tak vyžadovány.



Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa

Graf 4: Položka dotazníku č. 3 - Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa

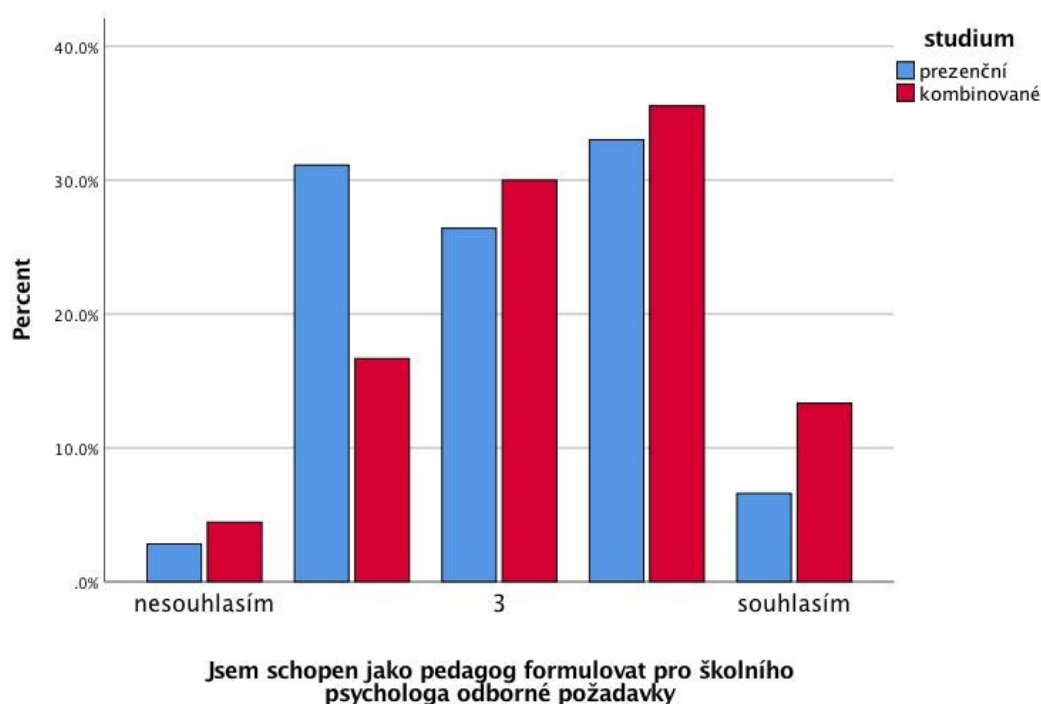
Tab. 5: Četnost odpovědí na položku Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	17 (16.0 %)	32 (30.2 %)	23 (21.7 %)	29 (27.4 %)	5 (4.7 %)	106 (100 %)
kombinované	16 (17.8 %)	19 (21.1 %)	23 (25.6 %)	23 (25.6 %)	9 (10.0 %)	90 (100 %)
Celkem	33 (16.8 %)	51 (26.0 %)	46 (23.5 %)	52 (26.5 %)	14 (7.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 3.89; df=4; p>0.05

V této položce, zvláště znázorněné v grafu 4, vidíme, že studenti jsou s legislativou činnosti školního psychologa obeznámeni velmi diferencovaně; vidíme odpovědi od vysloveně nesouhlasných až po odpovědi pozitivní. Za zajímavé můžeme považovat nejmenší frekvenci odpovědí, které by vyjadřovaly velmi dobrou znalost této

problematiky. Tak se vyslovuje pouze 14 z.o. (tj. 7,1% zkoumaného vzorku), přičemž více se tímto způsobem hodnotí posluchači kombinovaného studia.



Graf 5: Položka dotazníku č. 4 - Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky

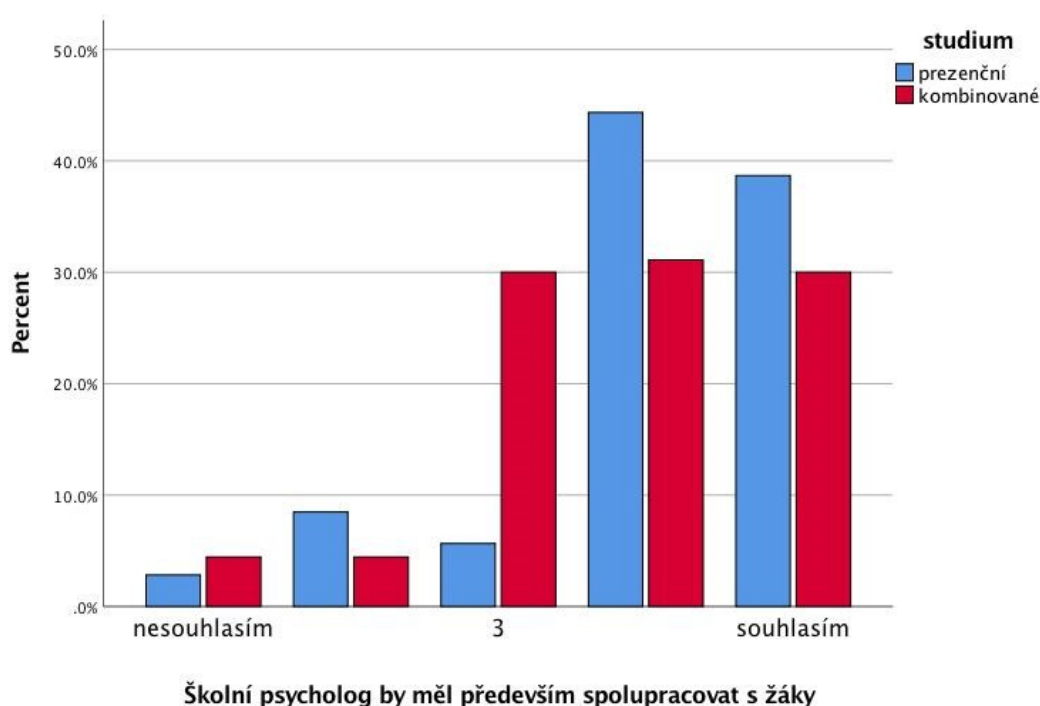
Tab. 6: Četnost odpovědí na položku Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	3 (2.8 %)	33 (31.1 %)	28 (26.4 %)	35 (33.0 %)	7 (6.6 %)	106 (100 %)
kombinované	4 (4.4 %)	15 (16.7 %)	27 (30.0 %)	32 (35.6 %)	12 (13.3 %)	90 (100 %)
Celkem	7 (3.6 %)	48 (24.5 %)	55 (28.1 %)	67 (34.2 %)	19 (9.7 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 7.10; df=4; p>0.05

V této položce podle tabulky 6 i grafu 5 vidíme, že odpovědi jsou diferencované, přičemž ale jednoznačně můžeme konstatovat, že z. o., které se považují za neschopné

formulovat pro školního psychologa odborné požadavky je nejméně. Zajímavé je, že celkově vidíme nárůst pozitivních odpovědí, zvláště u posluchačů kombinovaného studia, i když v nejuvýraznější odpovědi o plné kompetentnosti spolupráce se školním psychologem (bod 5 na škále odpovědí) můžeme pozorovat zjevnou opatrnost.



Graf 6: Položka dotazníku č. 5 - Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky

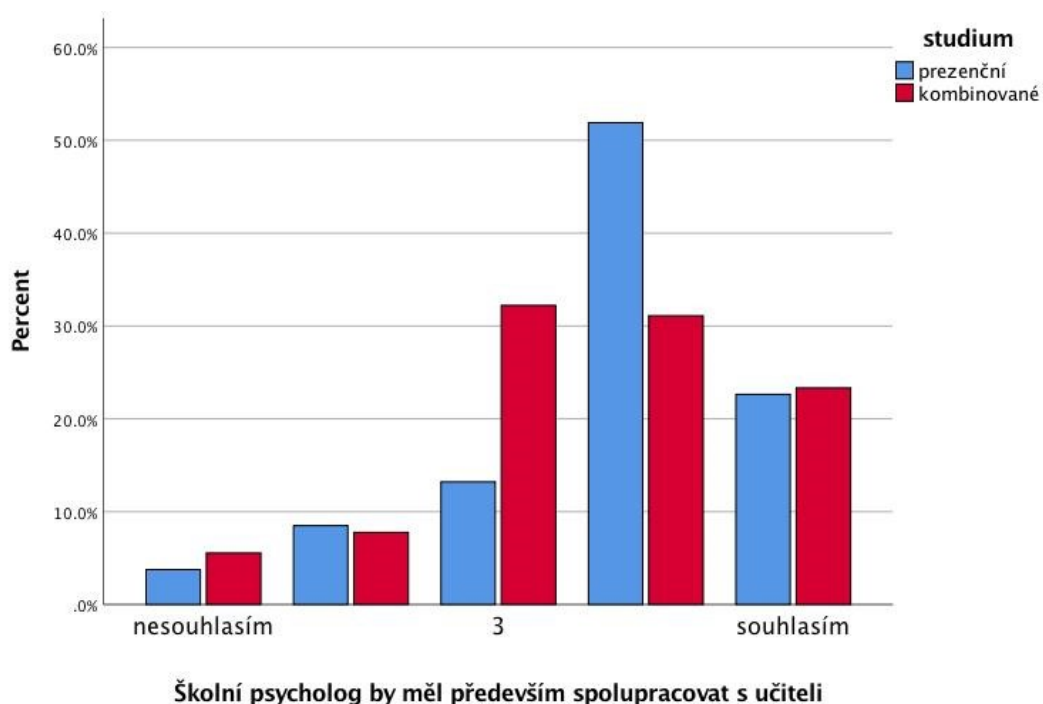
Tab. 7: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	3 (2.8 %)	9 (8.5 %)	6 (5.7 %)	47 (44.3 %)	41 (38.7 %)	106 (100 %)
kombinované	4 (4.4 %)	4 (4.4 %)	27 (30.0 %)	28 (31.1 %)	27 (30.0 %)	90 (100 %)
Celkem	7 (3.6 %)	13 (6.6 %)	33 (16.8 %)	75 (38.3 %)	68 (34.7 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 21.96; df=4; p>0.05

Odpovědi na tuto, podle našeho názoru, důležitou otázku vidíme graficky i tabulárně znázorněny výše (viz graf 6 a tabulka 7). Podle očekávání vidíme, že posluchači speciální pedagogiky jsou výrazně přesvědčeni o těchto úkolech školního

psychologa. Tyto výsledky můžeme chápat nejen jako obecný výraz představy o náplni práce školního psychologa, ale i jako důsledek studia speciální pedagogiky.



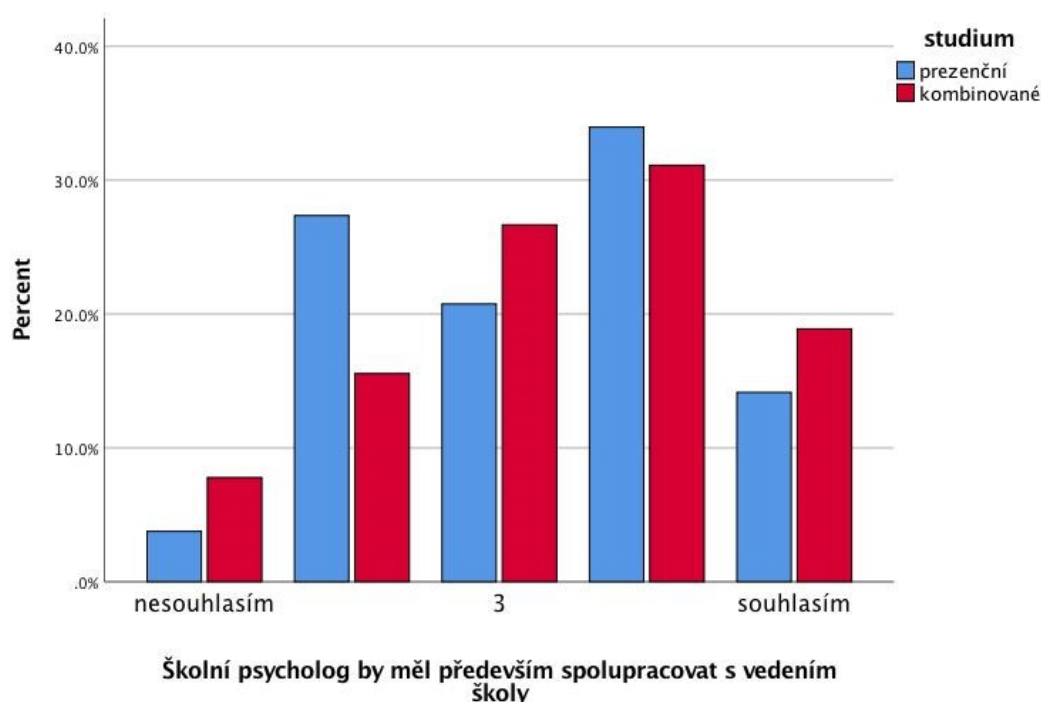
Graf 7: Položka dotazníku č. 6 - Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli

Tab. 8: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	4 (3.8 %)	9 (8.5 %)	14 (13.2 %)	55 (44.3 %)	24 (22.6 %)	106 (100 %)
kombinované	5 (5.6 %)	7 (7.8 %)	29 (32.2 %)	28 (31.1 %)	21 (23.3 %)	90 (100 %)
Celkem	9 (4.6 %)	16 (8.2 %)	43 (21.9 %)	83 (42.3 %)	45 (23.0 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 13.36; df=4; p>0.05

Odpovědi na tuto otázku opět ukazují zájem budoucích speciálních pedagogů o využívání služeb psychologa. Za zajímavou můžeme považovat odpověď prezenčních studentů, kterou se vyjadřovali na škále bodem 4, neboť zřejmě hodně očekávají od spolupráce se školním psychologem.



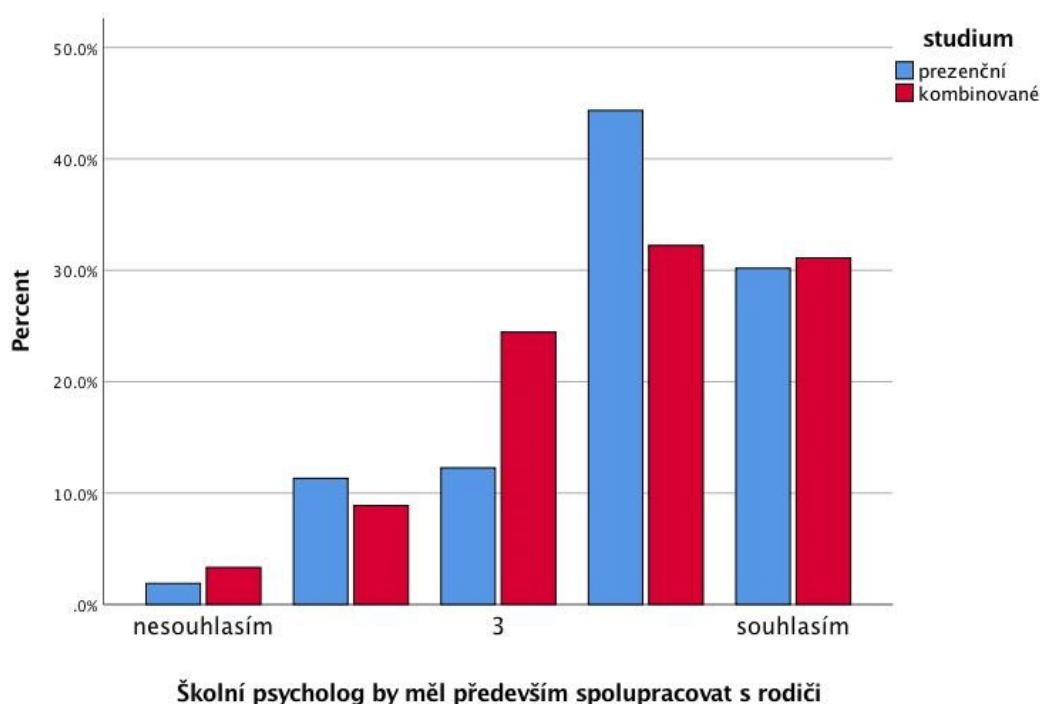
Graf 8: Položka dotazníku č. 7 - Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy

Tab. 9: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	29 (27.4 %)	22 (20.8 %)	36 (34.0 %)	15 (14.2 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	7 (7.8 %)	14 (15.6 %)	24 (26.7 %)	28 (31.1 %)	17 (18.9 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	11 (5.6 %)	43 (21.9 %)	46 (23.5 %)	64 (32.7 %)	32 (16.3 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 5.99; df=4; p>0.05

Položkou č. 7 zjišťujeme často diskutovaný problém, na kolik se má psycholog podílet na kooperaci s vedením školy. Celkově můžeme v tabulce 9 a příslušném grafu 8 pozorovat, že studenti se domívají, že spolupráce by se měla realizovat a za pozornost v této souvislosti možná stojí to zjištění, že o spolupráci ve svých odpovědích nemá zájem jen 11 respondentů (tj. 5,6%).



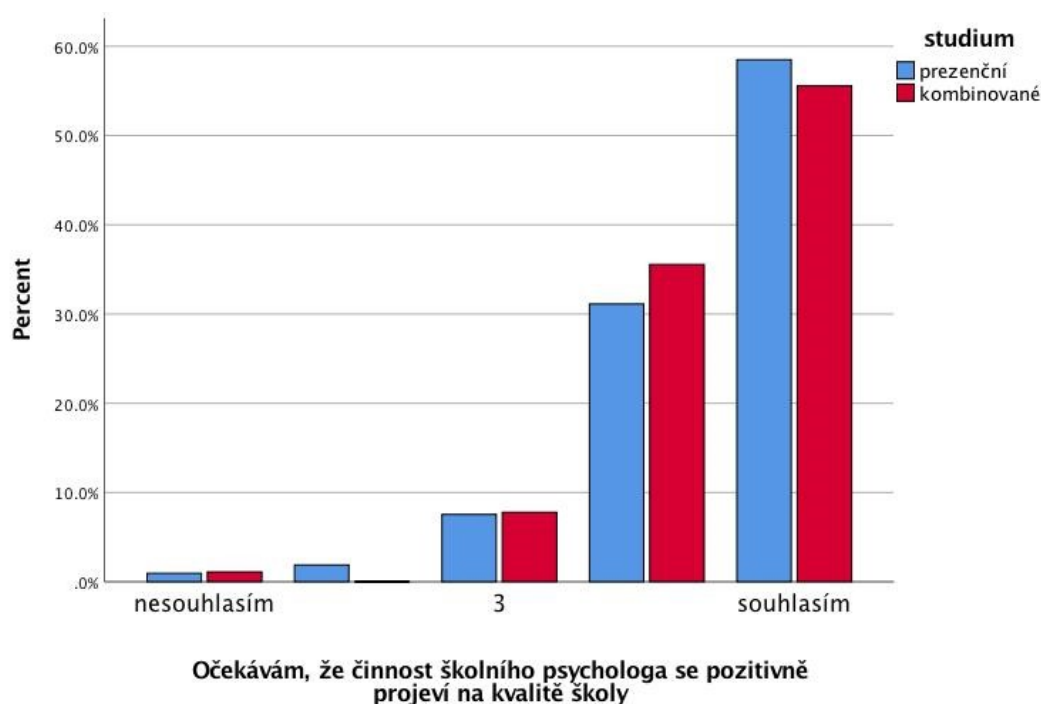
Graf 9: Položka dotazníku č. 8 - Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči

Tab. 10: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	2 (1.9 %)	12 (11.3 %)	13 (12.3 %)	47 (44.3 %)	32 (30.2 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	3 (3.3 %)	8 (8.9 %)	22 (24.4 %)	29 (32.2 %)	28 (31.1 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	5 (2.6 %)	20 (10.2 %)	35 (17.9 %)	76 (38.8 %)	60 (30.6 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 6.58; df=4; p>0.05

Spolupráce školního psychologa s rodiči je často diskutované téma, které někteří pedagogové mohou chápat jako omezování svých kompetencí. V našem výzkumu se však ukázalo, že tento názor má v našem souboru relativně nejméně lidí a že pro realizaci spolupráce školního psychologa s rodiči se vyjadřuje většina budoucích speciálních pedagogů, což je v souladu s koncepcemi inkluzivní školy.



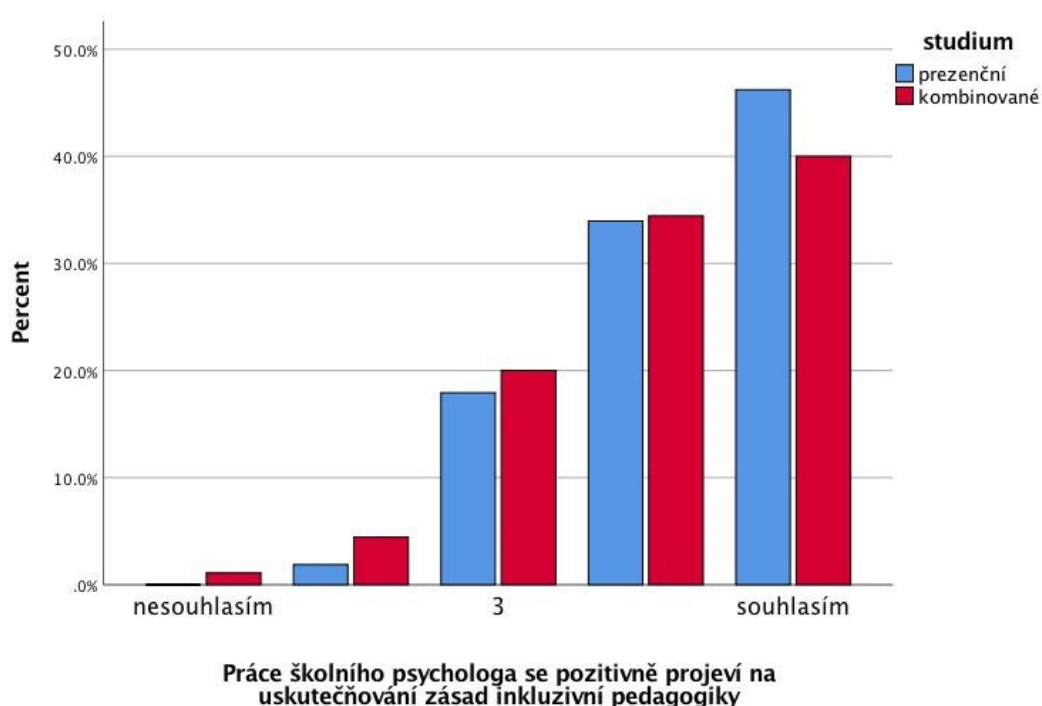
Graf 10: Položka dotazníku č. 9 - Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na kvalitě školy

Tab. 11: Četnost odpovědí na položku Očekávám, že činnost školního psycholog a se pozitivně projeví na kvalitě školy

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	1 (0.9 %)	2 (1.9 %)	8 (7.5 %)	33 (31.1 %)	62 (58.5 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	0 (0.0 %)	7 (7.8 %)	32 (35.6 %)	50 (55.6 %)	90 (100 %)
Celkem	2 (1.0 %)	2 (1.0 %)	15 (7.7 %)	65 (33.2 %)	112 (57.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.07; df=4; p>0.05

Kvalita školy je kategorie, která je v současném školství i pedagogice široce používaná, ale často nebývá přesně vymezená. V každém případě jde o termín, který bývá cílenou kategorií při koncipování plánu a výhledech školské práce. Je evidentní, že na kvalitě školy se může psycholog výrazně podílet a v tom směru chápeme i silně pozitivní odpovědi na tuto otázku. V tomto směru odpovídá naše zjištění např. výsledkům a úvahám o práci školního psychologa v pracích Štecha a Zapletalové (2013).



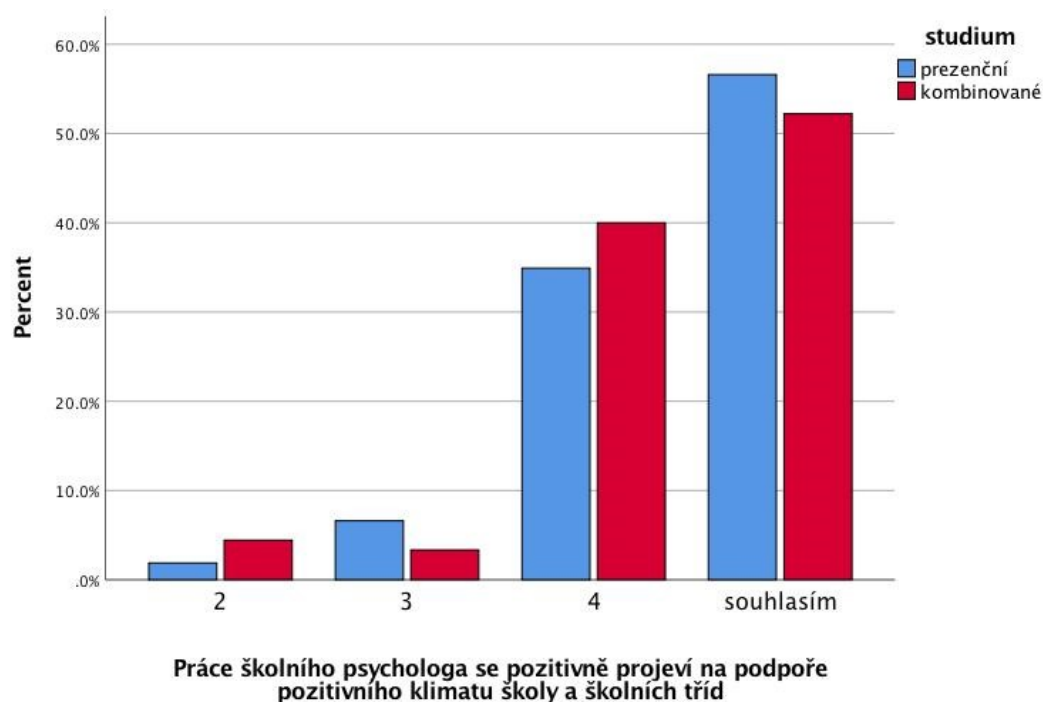
Graf 11: Položka dotazníku č. 10 - Práce školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky

Tab. 12: Četnost odpovědí na položku Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	0 (0.0%)	2 (1.9 %)	19 (17.9 %)	36 (34.0 %)	49 (46.2 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	1 (1.1 %)	4 (4.4 %)	18 (20.0 %)	31 (34.4 %)	36 (40.0 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	1 (0.5 %)	6 (3.1 %)	37 (18.9 %)	67 (34.2 %)	85 (43.4 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.76; df=4; p>0.05

Koncepce inkluzivní pedagogiky je aktuálním tématem našeho i zahraničního školství. Posluchači speciální pedagogiky jsou v tomto směru velmi dobře informováni (Vítková, 2010; Lechta, 2016 a další). Výsledky, které vidíme v odpovědích na tuto položku, výstižně ilustrují dobrou informovanost a přijetí zásad inkluzivními pedagogy od speciálních pedagogů. Je dobré podotknout, že nesouhlas s těmito koncepcemi je v našem výzkumu minimální.



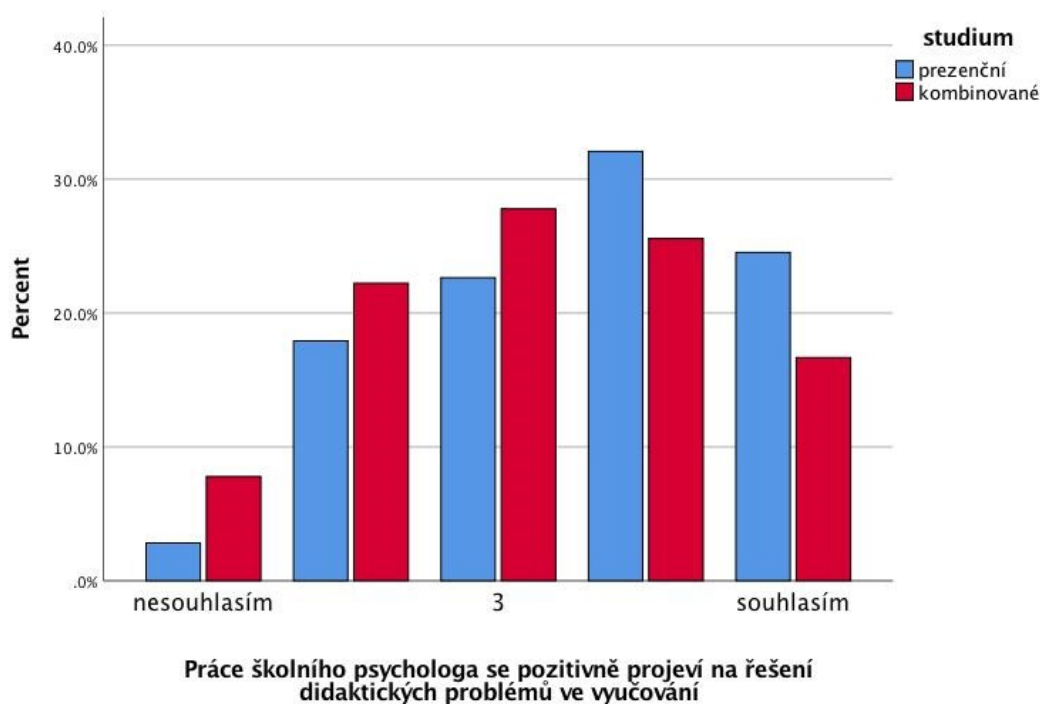
Graf 12: Položka dotazníku č. 11 - Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd

Tab. 13: Četnost odpovědí na položku Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	0 (0.0 %)	2 (1.9 %)	7 (6.6 %)	37 (34.9 %)	60 (56.6 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	0 (0.0 %)	4 (4.4 %)	3 (3.3 %)	36 (40.0 %)	47 (52.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	0 (0.0 %)	6 (3.1 %)	10 (5.1 %)	73 (37.2 %)	107 (54.6 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.57; df=3; p>0.05

V praxi učitelů základních škol hraje značnou úlohu klima školy a třídy, které se pozitivně odráží na výsledcích pedagogické práce a jež vyžaduje dobré znalosti a dovednosti řízení sociálních procesů ve škole. V tomto směru může být školní psycholog významným konzultantem, jak uvádí Braun, Marková, Nováčková (2014), a je dobré, že si naši respondenti tuto skutečnost zřejmě plně uvědomují.



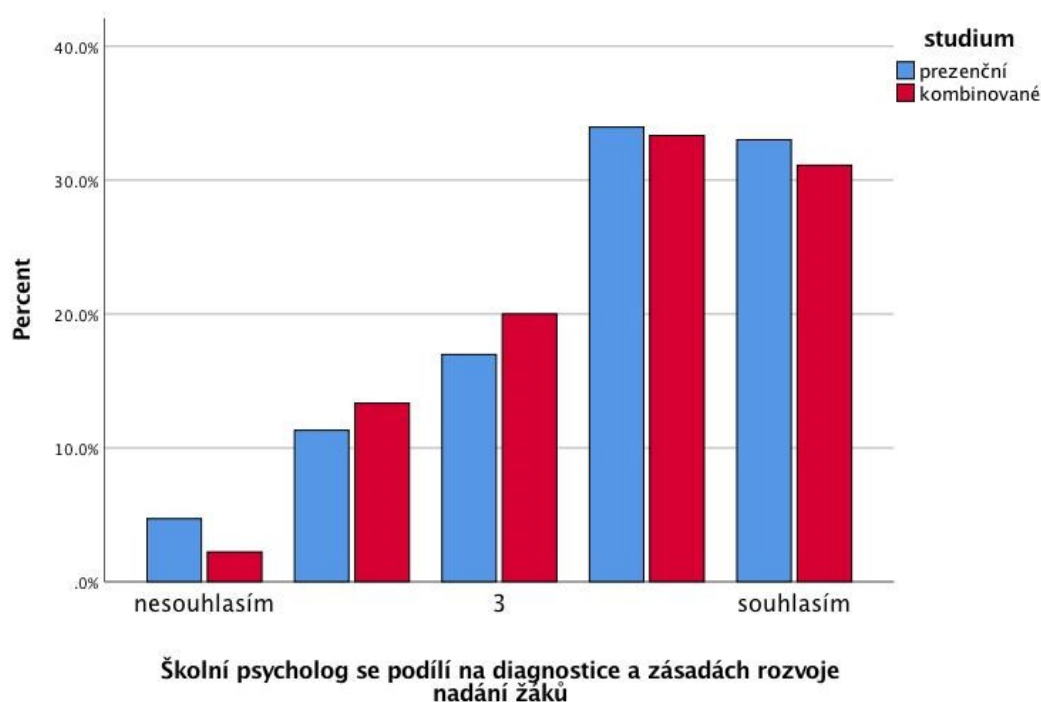
Graf 13: Položka dotazníku č. 12 - Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení didaktických problémů ve vyučování

Tab. 14: Četnost odpovědí na položku Práce školního psychologa se pozitivně projevív řešení didaktických problémů ve vyučování

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	3 (2.8 %)	19 (17.9 %)	24 (22.6 %)	34 (32.1 %)	26 (24.5 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	7 (7.8 %)	20 (22.2 %)	25 (27.8 %)	23 (25.6 %)	15 (16.7 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	10 (5.1 %)	39 (19.9 %)	49 (25.0%)	57 (29.1 %)	41 (20.9 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 5.45; df=4; p>0.05

Didaktika je disciplínou, která je v základech praktické pedagogiky a její ovládnutí a zkušenosti v tomto směru jsou plně v kompetenci učitelů. Současná didaktika se stále více opírá o poznatky psychologie, nejen pedagogické, ale i ontogenetické a kognitivní. V tomto smyslu chápeme odpovědi našich z. o. na položku dotazníku o didaktických problémech ve vyučování. Odpovědi jsou sice velmi diferencované a jsou prakticky rozloženy do celého spektra možných odpovědí nabízené škále. Domníváme se, že však celkově můžeme vidět, zejména na grafu 13, možnosti pozitivního využití konzultací školního psychologa v tomto směru.



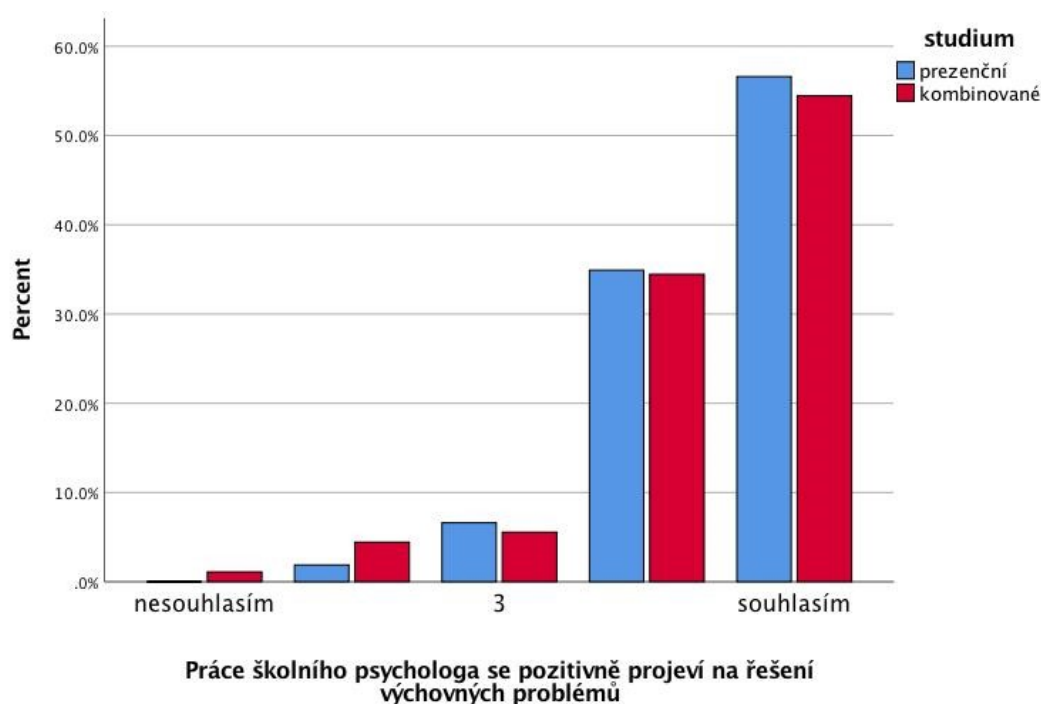
Graf 14: Položka dotazníku č. 13 - Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků

Tab. 15: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	5 (4.7 %)	12 (11.3 %)	18 (17.0 %)	36 (34.0 %)	35 (33.0 %)	106 (100 %)
kombinované	2 (2.2 %)	12 (13.3 %)	18 (20.0 %)	30 (33.3 %)	28 (31.1 %)	90 (100 %)
Celkem	7 (3.6 %)	24 (12.2 %)	36 (18.4 %)	66 (33.7 %)	63 (32.1 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 1.31; df=4; p>0.05

Péče o nadané a talentované děti je v současné době již běžnou součástí práce učitele, kde dochází k úzké kooperaci s psychologem. Z tohoto hlediska jsou očekávatelné získané odpovědi na položku, kterou zjišťujeme situaci v této oblasti. Školní psychologové jsou v tomto směru vzdělávání při své přípravě a jsou dobře informováni o práci s nadanými dětmi.



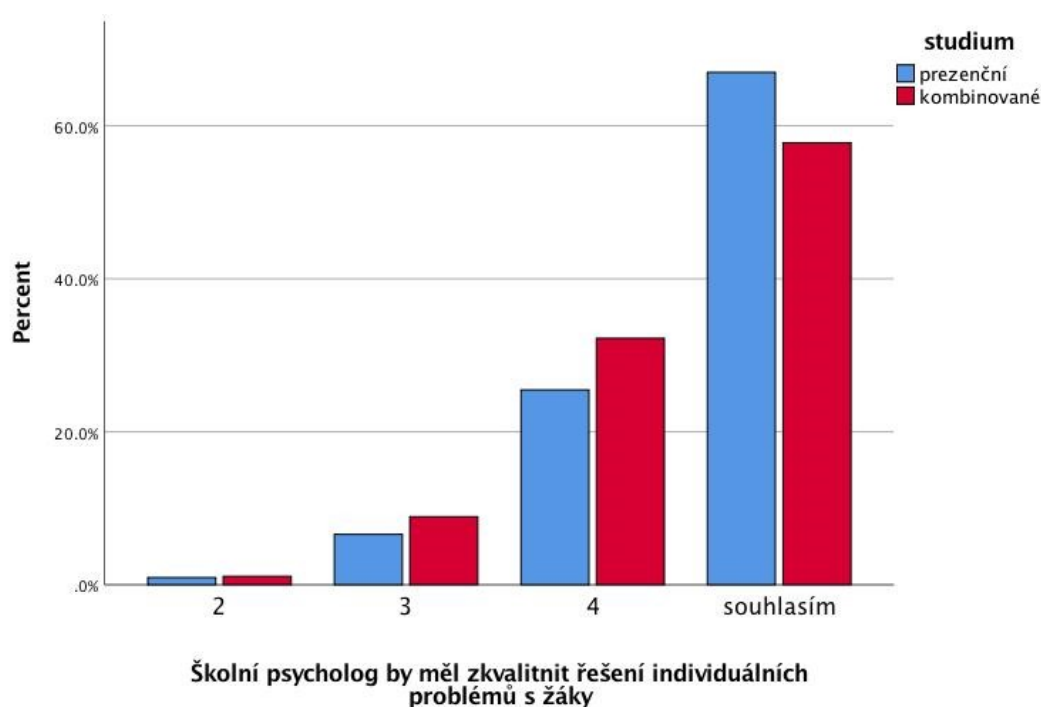
Graf 15: Položka dotazníku č. 14 - Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů

Tab. 16: Četnost odpovědí na položku Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0.0 %)	2 (1.9 %)	7 (6.6 %)	37 (34.9 %)	60 (56.6 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	4 (4.4 %)	5 (5.6 %)	31 (34.4 %)	49 (54.4 %)	90 (100 %)
Celkem	1 (0.5 %)	6 (3.1 %)	12 (6.1 %)	68 (34.7 %)	109 (55.6 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 2.34; df=4; p>0.05

Výchovné problémy jsou často oblastí, kde si i laická veřejnost dobře uvědomuje užitečnost práce psychologa. Proto můžeme označit výsledky v tabulce 16 a grafu 15 nejen za očekávatelné, ale i za výraz pozitivního chápání práce školního psychologa v určité konkrétní oblasti. Upozornit můžeme, že intenzivní souhlas v této oblasti prezentuje celkem 109 respondentů, což je 55,6% dotazovaných, přičemž se zde příliš neliší studenti prezenčního a kombinovaného studia.



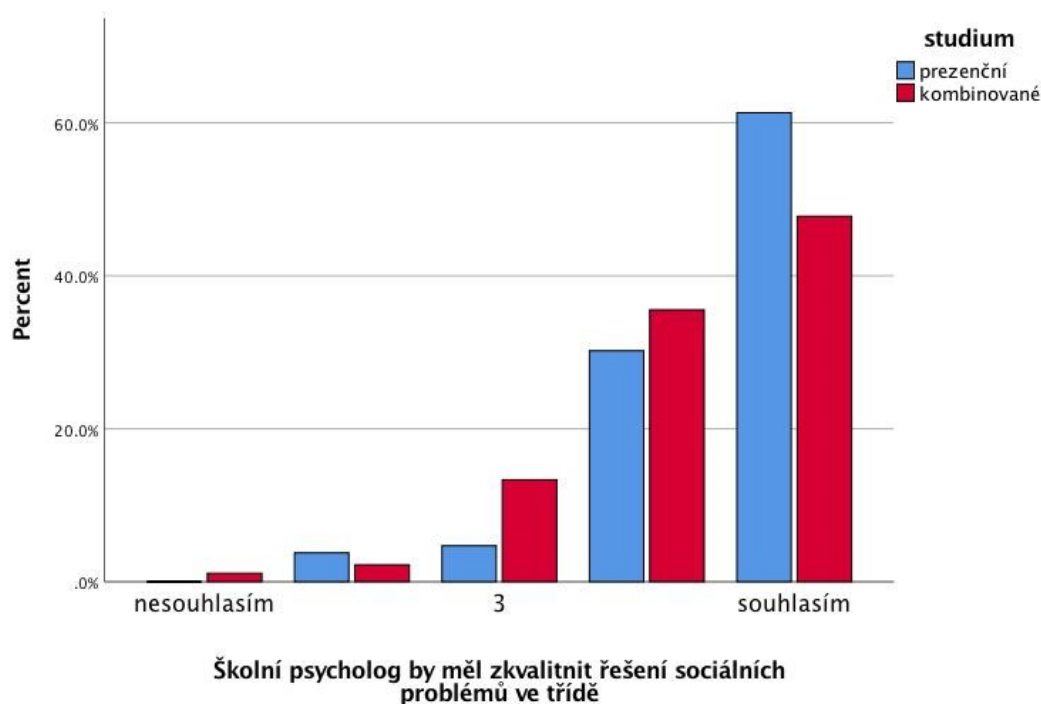
Graf 16: Položka dotazníku č. 15 - Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky

Tab. 17: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0.0 %)	1 (0.9 %)	7 (6.6 %)	27 (25.5 %)	71 (67.0 %)	106 (100 %)
kombinované	0 (0.0 %)	1 (1.1 %)	8 (8.9 %)	29 (32.2 %)	52 (57.8 %)	90 (100 %)
Celkem	0 (0.0 %)	2 (1.0 %)	15 (7.7 %)	56 (28.6 %)	123 (62.8 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 1.77; df=3; p>0.05

Položkou č. 15 jsme chtěli zjistit, jak se může školní psycholog podílet na individuální poradenské činnosti se žáky. Ve výsledcích opět vidíme, že očekávání našich respondentů je v tomto směru značné a prakticky žádná odpověď nevyjadřuje odmítnutí psychologické kultivace těchto pedagogických aktivit.



Graf 17: Položka dotazníku č. 16 - Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě

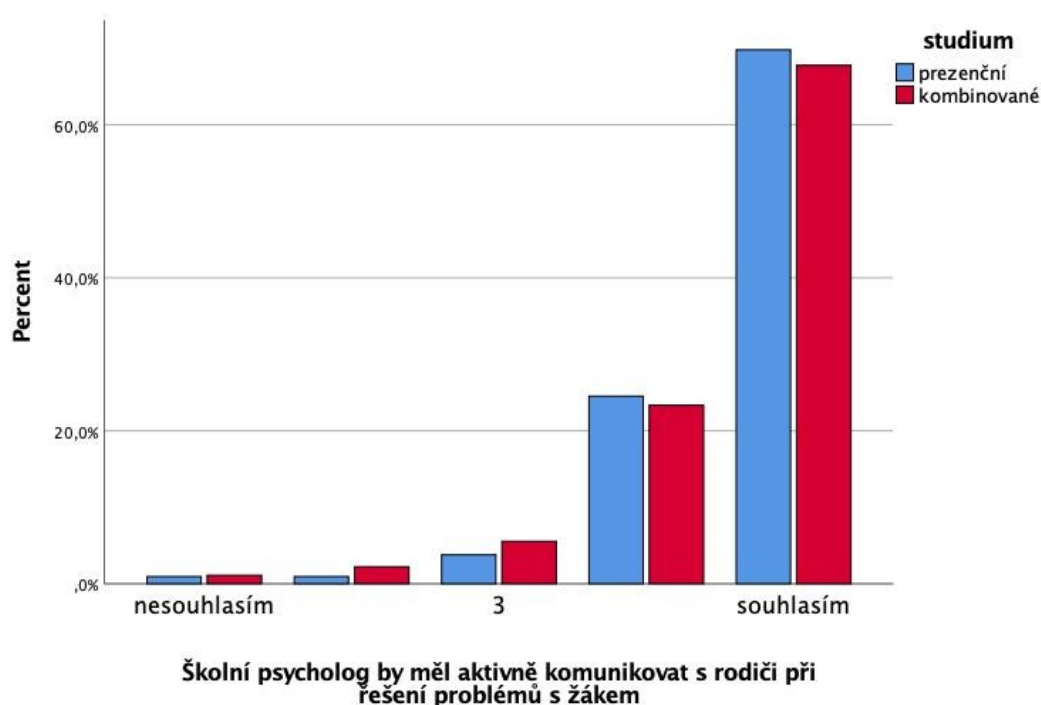
Tab. 18: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0.0 %)	4 (3.8 %)	5 (4.7 %)	32 (30.2 %)	65 (61.3 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	2 (2.2 %)	12 (13.3 %)	32 (35.6 %)	43 (47.8 %)	90 (100 %)
Celkem	1 (0.5 %)	6 (3.1 %)	17 (8.7%)	64 (32.7 %)	108 (55.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 7.77; df=4; p>0.05

Sociální problémy v současné společnosti jsou velmi závažnou otázkou a jejich základní řešení se hledá někdy právě ve škole. Sociální otázky ve svém jádru přímo souvisejí s výchovnou prací školy a např. veřejnost v tomto směru často očekává víc, než může škola poskytnout. Proto se také od školního psychologa předpokládají podstatné rady a zásahy v tomto směru, což dobře ukazují odpovědi na položku 16 *Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě*. Zajímavé je, že

většina respondentů zde volí nejpozitivnější souhlas s využitím práce psychologa v této oblasti.



Graf 18: Položka dotazníku č. 17 - Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem

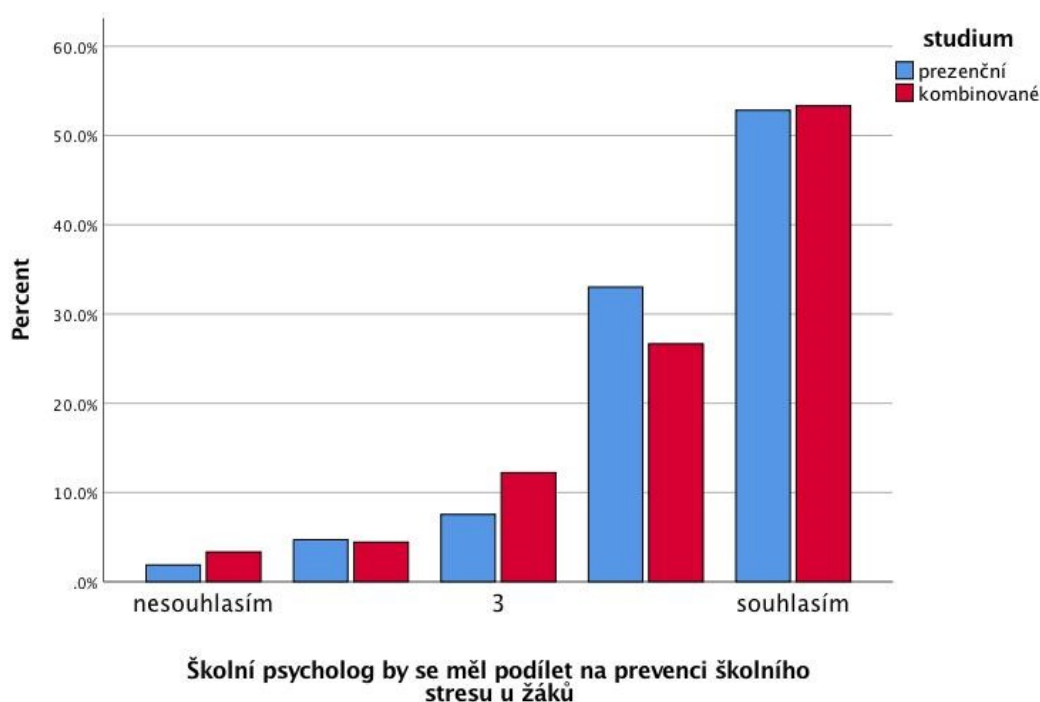
Tab. 19: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	1 (0.9 %)	1 (0.9 %)	4 (3.8 %)	26 (24.5 %)	73+1 (69.9 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	2 (2.2 %)	5 (5.6 %)	21 (23.3 %)	61 (67.8 %)	90 (100 %)
Celkem	2 (1.0 %)	3 (1.5 %)	9 (4.6%)	47 (24.0 %)	134 (68.9 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 1.75; df=5; p>0.05

Současná škola považuje za svůj důležitý úkol spolupráci s rodiči žáků, která je někdy značně náročná. Učitelé tedy velmi vítají v tomto směru pomoc odborníků, kam školní psycholog evidentně patří. Tuto skutečnost potvrzují i odpovědi na položku

našeho dotazníku, kde se o tento problém zajímáme. Z grafu 18 a odpovídající tabulky vidíme, že speciální pedagogové pomoc psychologa v tomto směru velmi vítají a plně se za ni staví. Podíváme-li se na číselné údaje, vidíme, že nejdůraznější odpověď, tedy pátý stupeň škály, zde volí skoro 70% respondentů, aniž se příliš rozlišují kombinovaní a prezenční studenti.



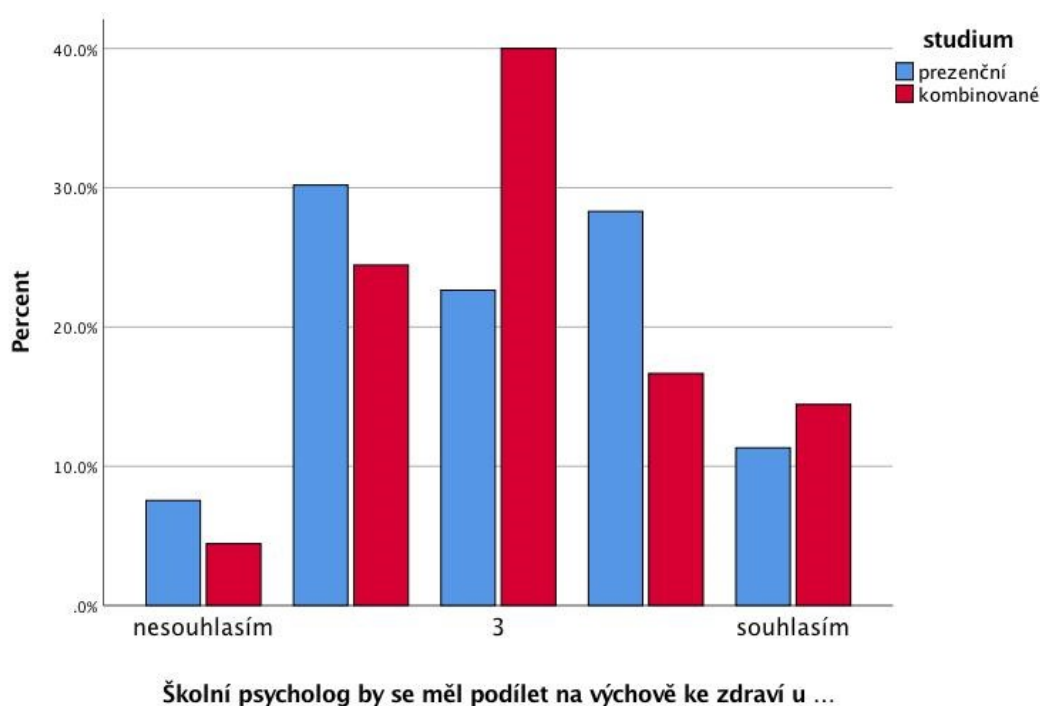
Graf 19: Položka dotazníku č. 18 - Školní psycholog by měl podílet na prevenci školního stresu u žáků

Tab. 20: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl podílet na prevenci školního stresu u žáků

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	2 (1.9 %)	5 (4.7 %)	8 (7.5 %)	35 (33.0 %)	56 (52.8 %)	106 (100 %)
kombinované	3 (3.3 %)	4 (4.4 %)	11 (12.2 %)	24 (26.7 %)	48 (53.3 %)	90 (100 %)
Celkem	5 (2.6 %)	9 (4.6 %)	19 (9.7%)	59 (30.1 %)	104 (53.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.15; df=4; p>0.05

Dnešní škola důsledně sleduje psychohygienická i zdravotní hlediska při práci s žáky (sem patří i zvládání školního stresu), která patří k základním preventivním opatřením, jež by měla škola děti naučit. Že se na těchto dovednostech musí školní psycholog podílet si posluchači dobře uvědomují, jak je patrné z tabulky 20 a příslušného grafu 19. Tyto úkoly dává škole, mimo jiné, také Rámcový vzdělávací program, a je dobré, že si to kandidáti učitelství speciální pedagogiky uvědomují.



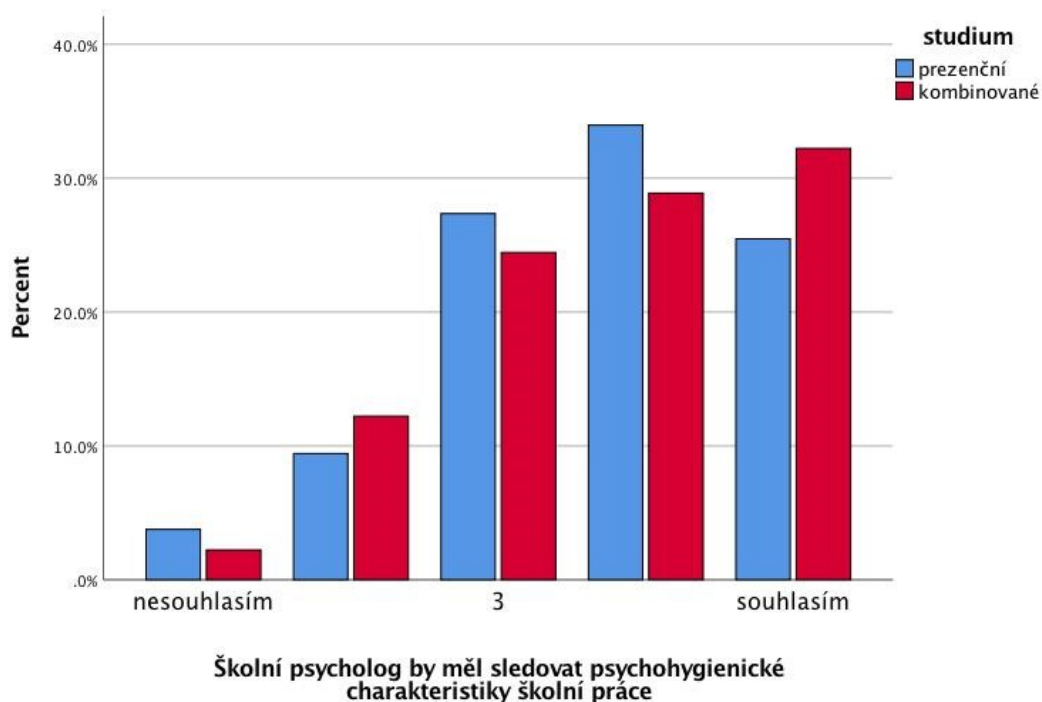
Graf 20: Položka dotazníku č. 19 - Školní psycholog by se měl podílet na výchově ke zdraví u žáků

Tab. 21: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl podílet na výchově ke zdraví u žáků

<i>Forma studia</i>	<i>1 (nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 (souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	8 (7.5 %)	32 (30.2 %)	24 (22.6 %)	30 (28.3 %)	12 (11.3 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	4 (4.4 %)	22 (24.4 %)	36 (40.0 %)	15 (16.7 %)	13 (14.4 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	12 (6.1 %)	54 (27.6 %)	60 (30.6 %)	45 (23.0 %)	25 (12.8 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 9.38; df=4; p>0.05

Výchova ke zdraví je moderním programem školního vzdělávání, jehož důležitost byla podtržena Rámcovým vzdělávacím programem. Nyní jsou tyto otázky v diskusi, kde se často upozorňuje na nesnáze spojené s tímto vzdělávacím programem. I když na důležitost výchovy ke zdraví upozorňuje stále řada výzkumů (např. Řehulka, 2016), určité rozpaky se stávající situací ukazují i výsledky našeho šetření, kde pro odpověď volí naši respondenti spíše střední hodnoty a odpověď “nevím“ vykazuje např. 36 z.o. (tedy 40%) posluchačů kombinovaného studia, tedy respondenti, u nichž se již dají očekávat určité zkušenosti s pedagogickou praxí (viz tab. 21).



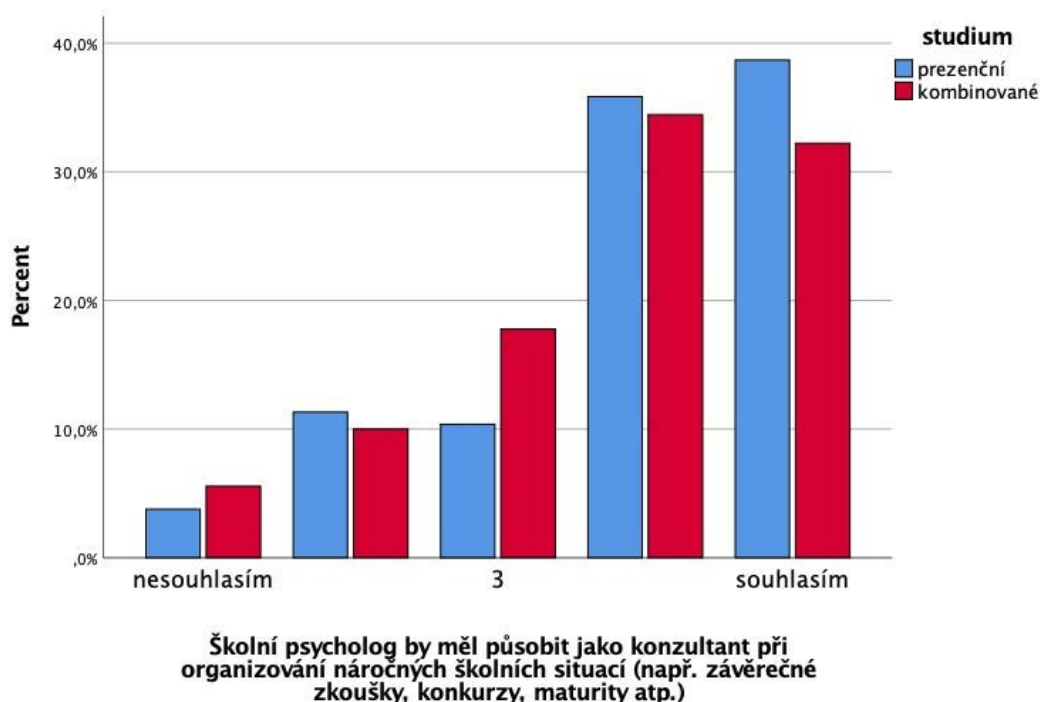
Graf 21: Položka dotazníku č. 20 - Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce

Tab. 22: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	10 (9.4 %)	29 (27.4 %)	36 (34.0 %)	27 (25.5 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	2 (2.2 %)	11 (12.2 %)	22 (24.4 %)	26 (28.9 %)	29 (32.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	6 (3.1 %)	21 (10.7 %)	51 (26.0 %)	62 (31.6 %)	56 (28.6 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.06; df=4; p>0.05

S předchozím zjištěním souvisejí také odpovědi na tuto položku dotazníku, kdy se ptáme, zda by se měl psycholog věnovat psychohygieně školní práce, což jsou otázky, které jsou blízko výchovy ke zdraví. Zde však vidíme výraznější souhlas než u předchozí položky, neboť zřejmě označení „psychohygiena“ je pro naše z.o. v souvislosti se školou konkrétnější než „výchova ke zdraví“ a vidí možná pod tímto názvem efektivnější obsah.



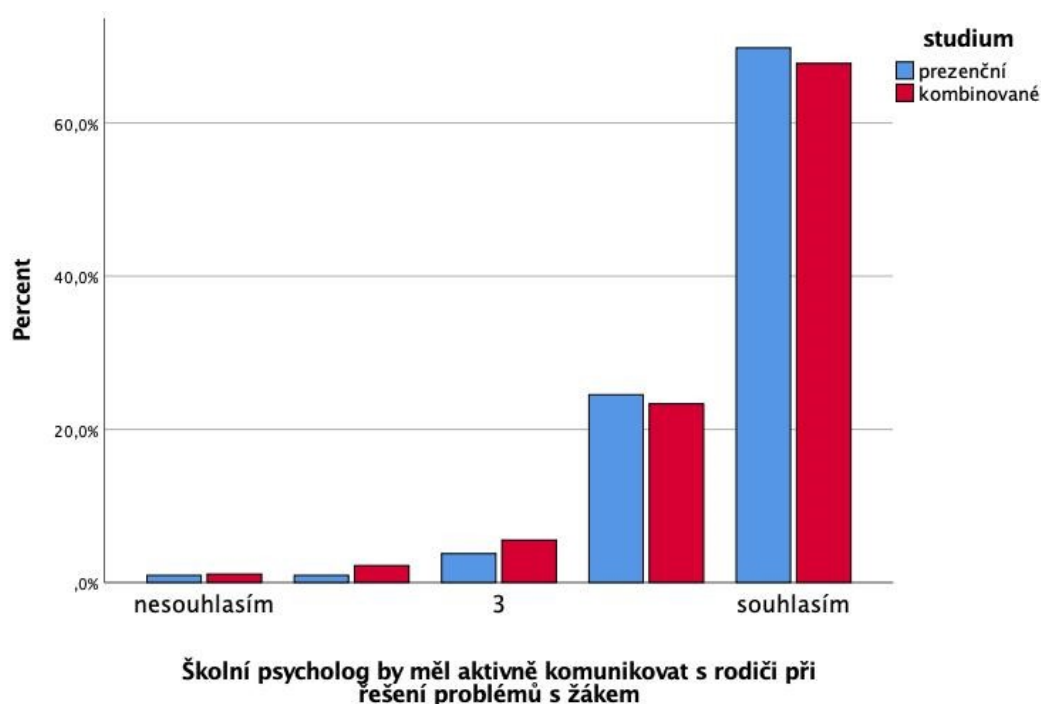
Graf 22: Položka dotazníku č. 21 - Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)

Tab. 23: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	12 (11.3 %)	11 (10.4 %)	38 (35.8 %)	41 (38.7 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	5 (5.6 %)	9 (10.0 %)	16 (17.8 %)	31 (34.4 %)	29 (32.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	9 (4.6 %)	21 (10.7 %)	27 (13.8 %)	69 (35.2 %)	70 (35.7 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 2.94; df=4; p>0.05

Položka, kterou nyní budeme analyzovat, vyjadřuje problémy, jež jsou blízké předchozím zjištěním. Z grafu 22 a tabulky 23 vidíme, budoucí speciální pedagogové důrazně souhlasí, aby se školní psycholog angažoval při organizaci a průběhu náročných situací, které škola musí absolvovat, jako jsou závěrečné zkoušky, konkurzy, soutěže atd. Myslíme si, že naše z.o. zde dobře chápou využití práce a kvalifikace školního psychologa, i když i tady, pochopitelně, najdeme jednotlivce s odlišnými názory.



Graf 23: Položka dotazníku č. 22 - Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)

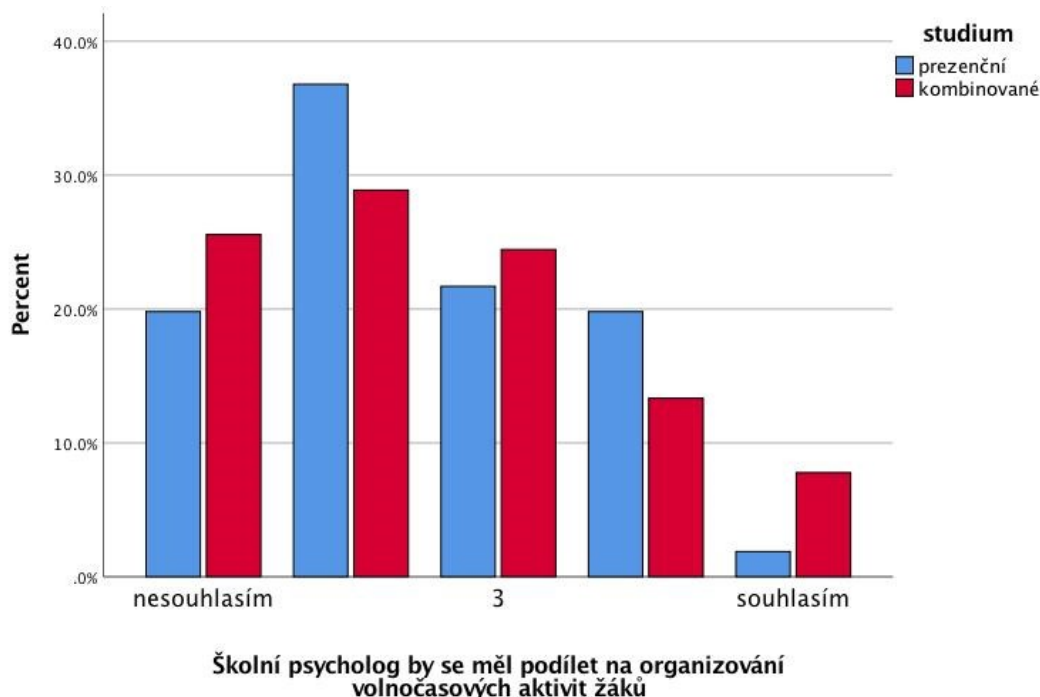
Tab. 24: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	2 (1.9 %)	3 (2.8 %)	9 (8.5 %)	17 (16.0 %)	75 (70.8 %)	106 (100 %)
kombinované	2 (2.2 %)	5 (5.6 %)	7 (7.8 %)	20 (22.2 %)	56 (62.2 %)	90 (100 %)
Celkem	4 (2.0 %)	8 (4.1 %)	16 (8.2 %)	37 (18.9 %)	131 (66.8 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 2.45; df=4; p>0.05

Informace, které jsme získali touto položkou dotazníku, jsou v určitém smyslu doplňkem předchozí otázky, ale jestliže jsme se výše ptali na zabezpečení větších akcí, orientujeme se nyní na individuální práci psychologa se školáky. Souhlas našich

respondentů je zde jednoznačný a ukazuje, že jsou si vědomi psychologické náročnosti individuální práce se žákem a považují ji možná za náročnější, než práci se sociální skupinou (zpravidla školní třídou), s níž mají každodenní praxi. Domníváme se, že tak můžeme také interpretovat výsledky na tuto a předchozí položku dotazníku a na údaje při srovnání tabulek 23 a 24 a grafů 22 a 23.



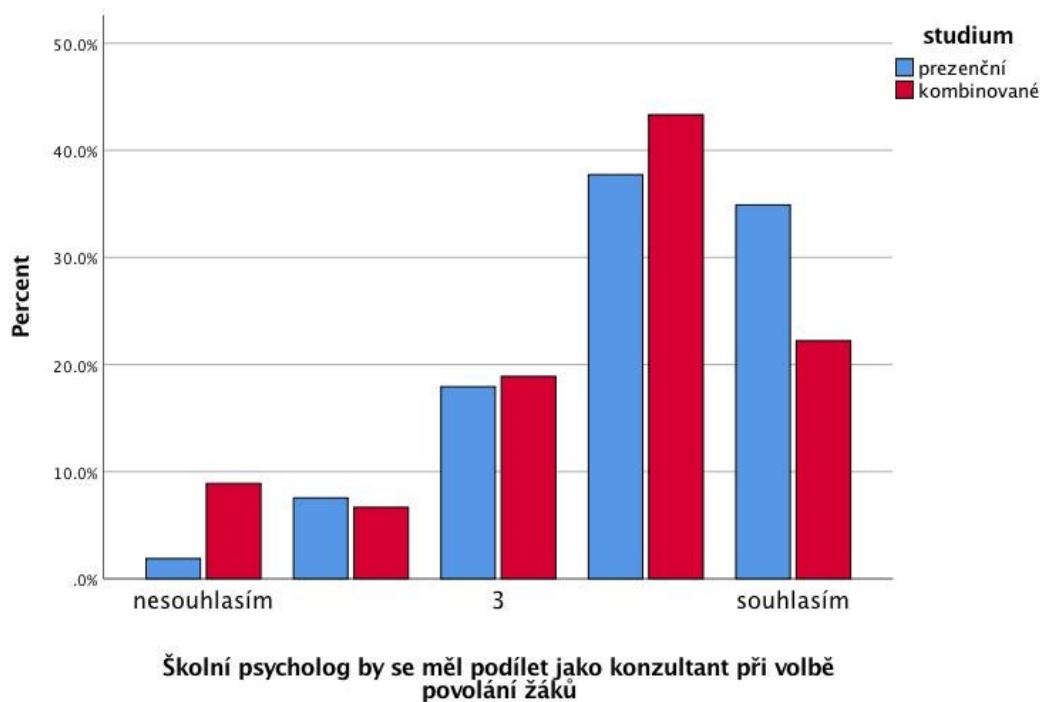
Graf 24: Položka dotazníku č. 23 - Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků

Tab. 25: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	21 (19.8 %)	39 (36.8 %)	23 (21.7 %)	21 (19.8 %)	2 (1.9 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	23 (25.6 %)	26 (28.9 %)	22 (24.4 %)	12 (13.3 %)	7 (7.8 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	44 (22.4 %)	65 (33.2 %)	45 (23.0 %)	33 (16.8 %)	9 (4.6 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 6.68; df=4; p>0.05

V některých studiích a diskusích o úkolech školního psychologa ve škole nacházíme velké množství aktivit, které se od psychologa vyžadují, což může být na jedné straně chápáno sympaticky, že má tato profese bohaté využití a že se od ní mnoho očekává, ale na druhé straně může jít také o diskutabilní využívání tohoto odborníka tam, kde jiní školští pracovníci mohou podat kompetentnější výkony. To zřejmě ukazují odpovědi na položku 23 našeho dotazníku, zda by se měl psycholog podílet na organizování volného času žáků. Odpovědi jsou převážně nesouhlasné jak ukazuje graf 24 a tabulka 25. Psycholog zde přirozeně může mít svá vyjádření užitečná z hlediska jeho odborných kompetencí, ale v podstatě naši respondenti považují většinou tyto úkoly pro psychologa za nadbytečné. Při analýze odpovědí na tuto položku dotazníku můžeme také ocenit tu skutečnost, že z.o. uvažují také o limitech v práci školního psychologa.



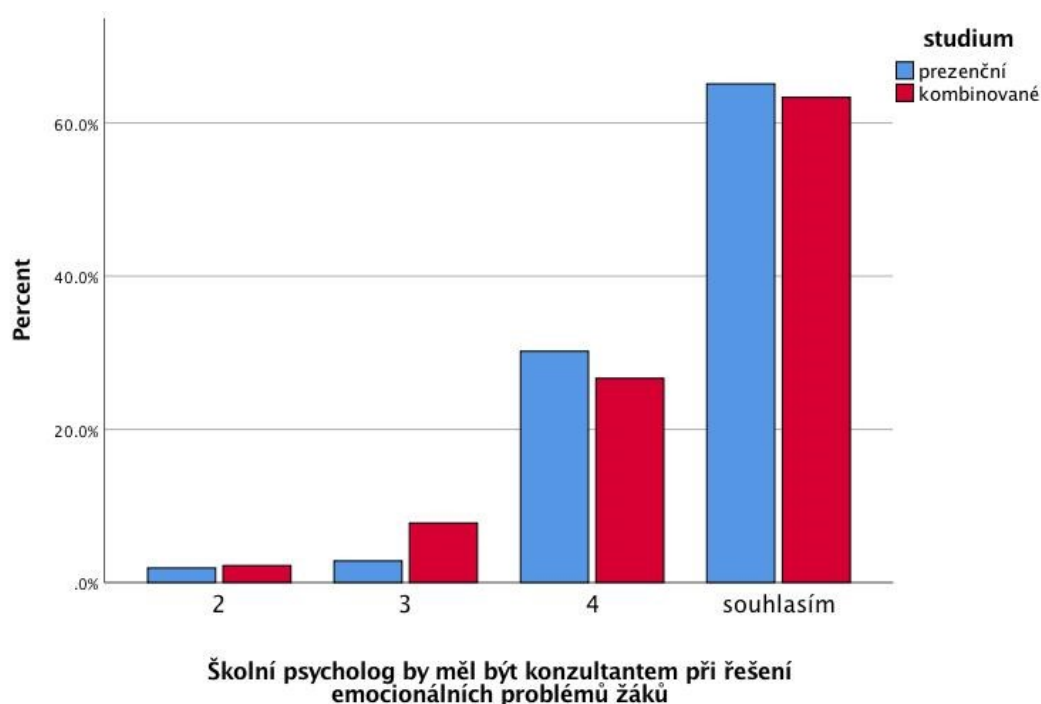
Graf 25: Položka dotazníku č. 24 - Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání žáků

Tab. 26: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	2 (1.9 %)	8 (7.5 %)	19 (17.9 %)	40 (37.7 %)	37 (34.9 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	8 (8.9 %)	6 (6.7 %)	17 (18.9 %)	39 (43.3 %)	20 (22.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	10 (5.1 %)	14 (7.1 %)	36 (18.4 %)	79 (40.3 %)	57 (29.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 7.82; df=4; p>0.05

Některé úkoly, které jsou spojeny s prací školního psychologa lze skoro označit za tradiční; mezi ně patří volba povolání. I když v současné době tyto otázky řeší na školách často výchovní poradci, školní psycholog – pokud na škole působí – se zpravidla vždy na této činnosti nějakou částí podílí. Proto odpovědi na tuto položku našeho dotazníku, tak jak je graficky vyjadřuje graf č. 25 a numericky tabulka 26, jsou očekávatelné. Tedy: angažování školního psychologa při volbě povolání je výrazně považováno za jeho kompetence, i když i zde nacházíme možné jiné názory, neboť volba povolání je akt tak závažný a složitý, že zde mají místo také názory ekonomické, zdravotnické a další, takže absolutizovat tuto činnost jako povinnosti pouze psychologa nelze.



Graf 26: Položka dotazníku č. 25 - Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků

Tab. 27: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků

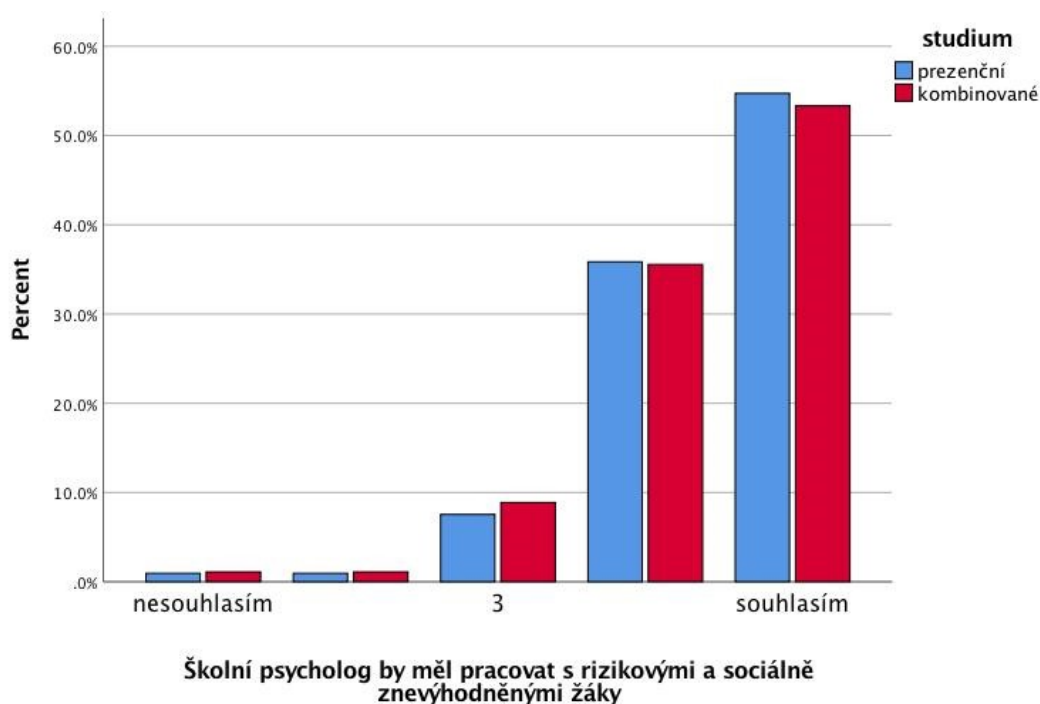
Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0.0 %)	2 (1.9 %)	3 (2.8 %)	32 (30.2 %)	69 (65.1 %)	106 (100 %)
kombinované	0 (0.0 %)	2 (2.2 %)	7 (7.8 %)	24 (26.7 %)	57 (63.3 %)	90 (100 %)
Celkem	0 (0.0 %)	4 (2.0 %)	10 (5.1 %)	56 (28.6 %)	126 (64.3 %)	196 (100 %)

Chí-sq = 2.59; df=3; p>0.05

Položky dotazníku č. 25 a č. 26 spolu svým způsobem souvisejí a vidíme u nich i podobné odpovědi, takže bychom je mohli interpretovat skoro společně, ale pro zachování struktury textu pokračujeme i v samostatné interpretaci každé položky.

I pro laiky je evidentní, že školní psycholog musí být k dispozici při řešení emocionálních problémů žáků a s tím plně souhlasí i naši respondenti: „plně“ 126 z.o.

(tedy 64,3%) a „více-méně“ 56 z.o. (tedy 28,6%), což je vcelku souhlas 182 dotazovaných z celkového souboru 196 osob.



Graf 27: Položka dotazníku č. 26 - Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky

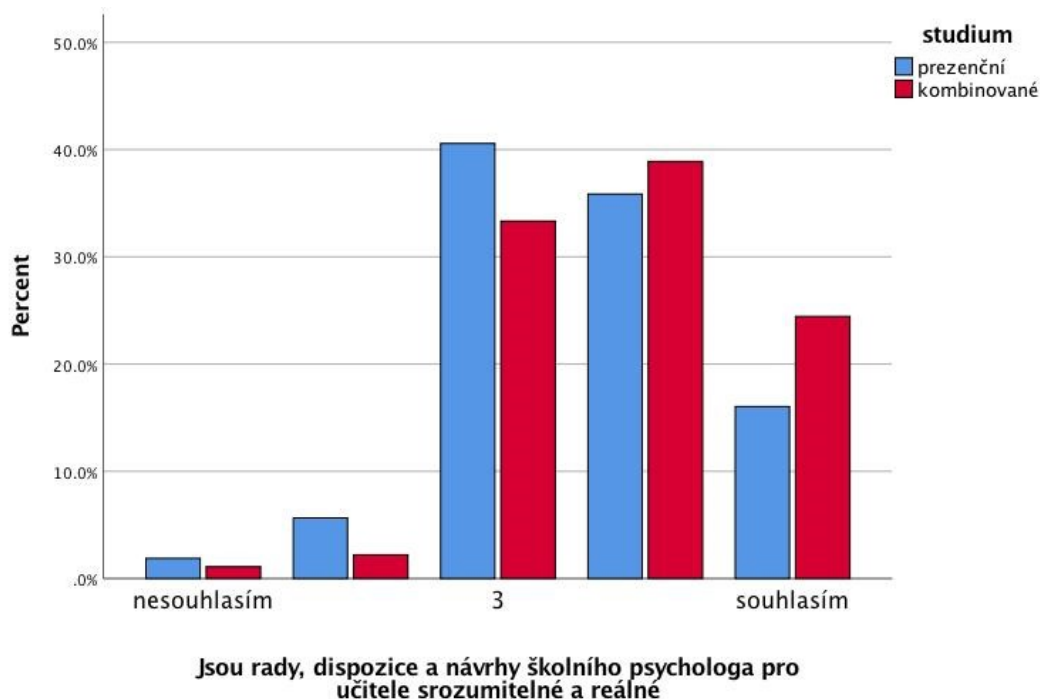
Tab. 28: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	1 (0.9 %)	1 (0.9 %)	8 (7.5)	38 (35.8 %)	58 (54.7 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	1 (1.1 %)	8 (8.9 %)	32 (35.6 %)	48 (53.3 %)	90 (100 %)
Celkem	2 (1.0 %)	2 (1.0 %)	16 (8.2 %)	70 (35.7 %)	106 (54.1 %)	196 (100 %)

Chi-sq = 0.153; df=4; p>0.05

Podobně jako odpovědi na předchozí položku můžeme interpretovat informace z dotazu, zda by měl školní psycholog pracovat s rizikovými a sociálně

znevýhodněnými žáky; jde zde evidentně o úkoly psychologa ať již z hlediska náplně práce jeho profese či jeho odborných kompetencí. Že také naše z.o. jsou stejného názoru vidíme přesvědčivě na grafu č. 27 a rovněž z tab. 28 kde celkově 176 respondentů v této položce dává pozitivní odpověď.



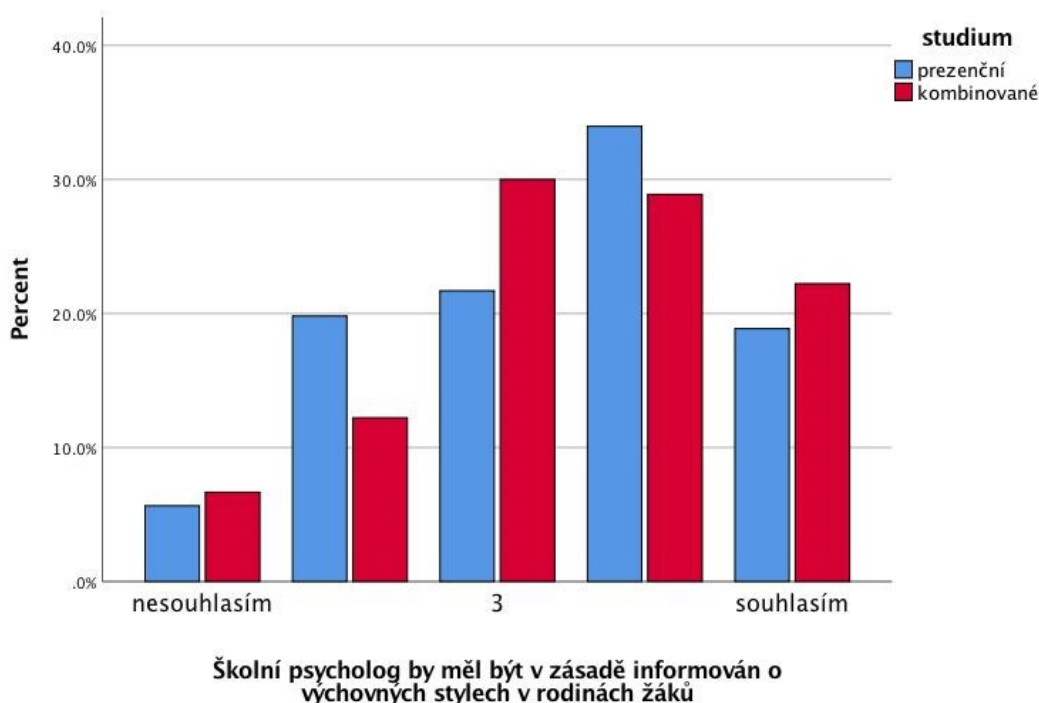
Graf 28: Položka dotazníku č. 27 - Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné

Tab. 29: Četnost odpovědí na položku Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	2 (1.9 %)	6 (5.7 %)	43 (40.6)	38 (35.8 %)	17 (16.0 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	2 (2.2 %)	30 (33.3 %)	35 (38.9 %)	22 (24.4 %)	90 (100 %)
Celkem	3 (1.5 %)	8 (4.1 %)	73 (37.2 %)	73 (37.2 %)	39 (19.9 %)	196 (100 %)

Chi-sq=4.13; df=4; p>0.05

Za závažné považujeme odpovědi, které jsme získali na položku č. 29, jak dokáže speciální pedagog efektivně využít zjištění školního psychologa. Z pravé strany grafu č. 28 vidíme, že pro naše z.o. jsou rady školního psychologa užitečné, což je cenné zjištění, ale současně za velmi závažný můžeme považovat výsledek, že 73 z.o. (tedy 37,2%) nedokáže na tuto otázku dát pozitivní či negativní odpověď. Další otázkou by bylo, na které straně je problém: na straně speciálních pedagogů nebo psychologů? V každém případě, by příprava obou těchto profesí měla být vedena více směrem ke vzájemnému odbornému porozumění a větší vzájemné prostupnosti speciálně-pedagogického a psychologického přístupu k žákovi.



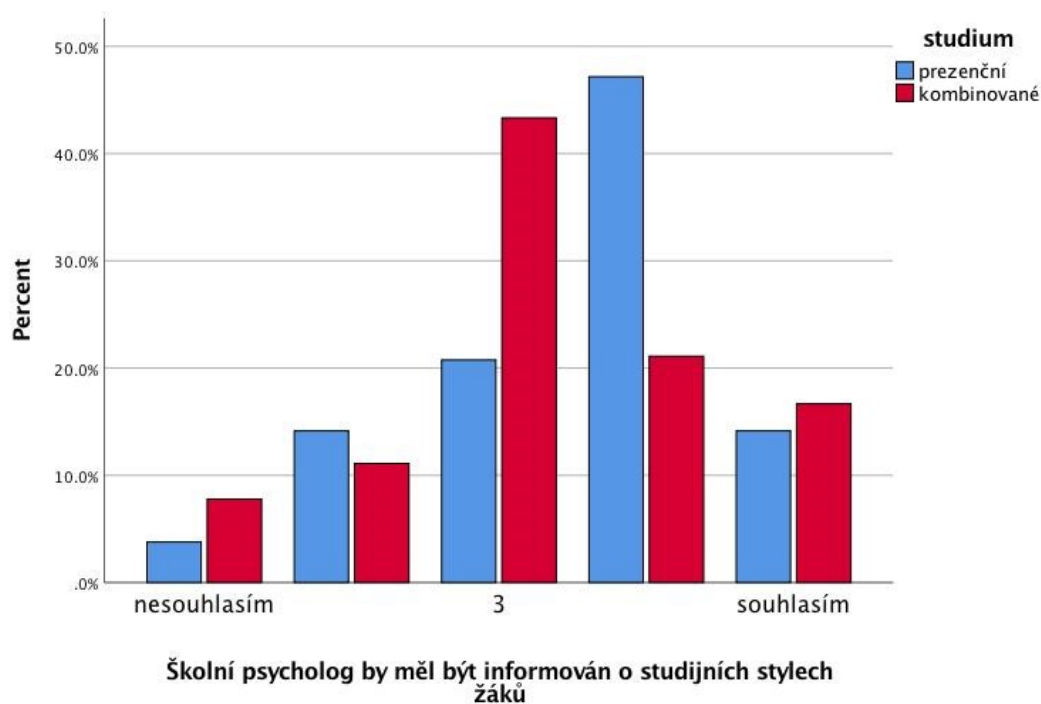
Graf 29: Položka dotazníku č. 28 - Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků

Tab. 30: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	6 (5.7 %)	21 (19.8 %)	23 (21.7)	36 (34.0 %)	20 (18.9 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	6 (6.7 %)	11 (12.2 %)	27 (30.0 %)	26 (28.9 %)	20 (22.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	12 (6.1 %)	32 (16.3 %)	50 (25.5 %)	62 (31.6 %)	40 (20.4 %)	196 (100 %)

Chi-sq =3.77; df=4; p>0.05

Styl výchovy (resp. výchovný styl) v rodině bývá relativně volně definován jako převládající způsoby výchovy, který často nevědomě sleduje hodnoty, které rodina zastává. Znat výchovnou koncepci rodiny je důležité pro práci s žákem, zvláště v náročných životních situacích, ale současně jde o informace velmi intimní, s nimiž se musí velmi opatrně pracovat. Pedagog i psycholog musí v zásadě tyto informace znát, aby žákovi a jeho chování rozuměl. V odpovědích na tuto otázku vidíme, že naši respondenti sice chtějí mít v tomto směru o žákovi informace, ale určité nemalé množství odpovědí, které vyjadřuje i levá strana grafu č. 29, ukazuje na určitou zdrženlivost při poznávání výchovného stylu v rodině.



Graf 30: Položka dotazníku č. 29 - Školní psycholog by měl být informován o studijních stylech žáků

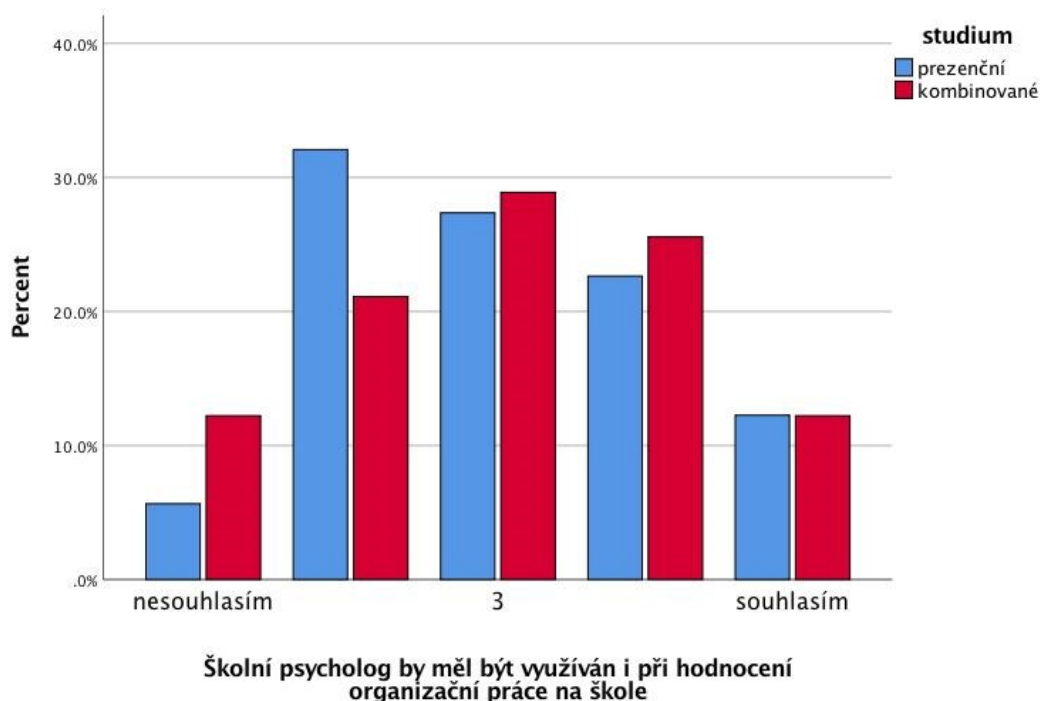
Tab. 31: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl být informován o studijních stylech žáků

<i>Forma studia</i>	<i>1 (nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 (souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	15 (14.2 %)	22 (20.8)	50 (47.2 %)	15 (14.2 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	7 (7.8 %)	10 (11.1 %)	39 (43.3 %)	19 (21.1 %)	15 (16.7 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	11 (5.6 %)	25 (12.8 %)	61 (31.1 %)	69 (35.2 %)	30 (15.3 %)	196 (100 %)

Chi-sq =19.30; df=4; p>0.05

Vedle výchovných cílů musí profesionály ve vzdělávání zajímat i učební styl žáků. Mareš (1998, 2013, s. 192) chápe styly učení jako „postupy učení, které jedinec v daném období preferuje“, jsou vázány na kognitivní styl jedince a jsou důležité při jeho kognitivním rozvoji. V praktické rovině jejich správné využívání se projevuje v efektivitě vzdělávání. Odpovědi jsou v tomto směru podle grafu č. 30 i tab. č. 31 poněkud překvapivé, neboť se pohybují kolem centrálních hodnot. Možná, že bychom

tento výsledek mohli interpretovat tak, že naši respondenti, ne vždy ví, jak styly učení zjišťovat a jak s nimi pracovat.



Graf 31: Položka dotazníku č. 30 - Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole

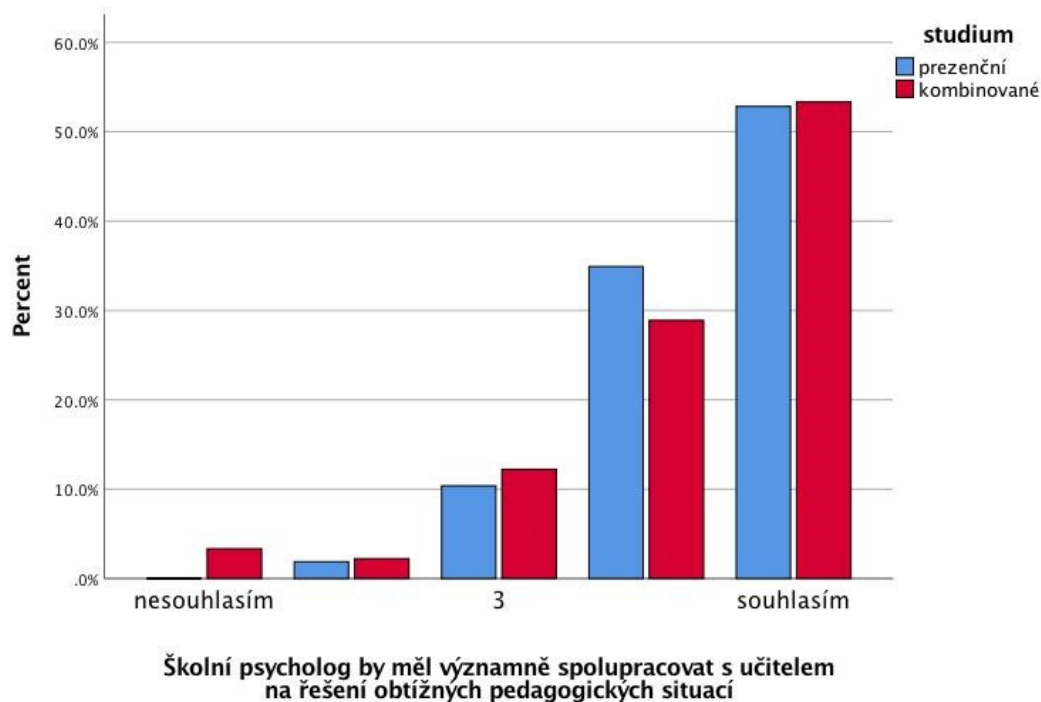
Tab. 32: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	6 (5.7 %)	34 (32.1 %)	29 (27.4)	24 (22.6 %)	13 (12.3 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	11 (12.2 %)	19 (21.1 %)	26 (28.9 %)	23 (25.6 %)	11 (12.2 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	17 (8.7 %)	53 (27.0 %)	55 (28.1 %)	47 (24.0 %)	24 (12.2 %)	196 (100 %)

Chí-sq =4.79; df=4; p>0.05

Školní psycholog je profese a zaměstnání, od které se často čeká velmi mnoho. Organizační práce ve škole je velmi důležitá pro úspěšnost školní práce a někteří školští pracovníci, zde vidí také úkoly pro psychologa. Proto jsme tuto otázku do našeho

výzkumu zařadili, ale výsledky zdaleka nejsou jednoznačné a možná při hlubší exploraci by bylo možno konstatovat, že práce školního psychologa ve škole v tomto směru není posluchači speciální pedagogiky ani příliš očekávaná.



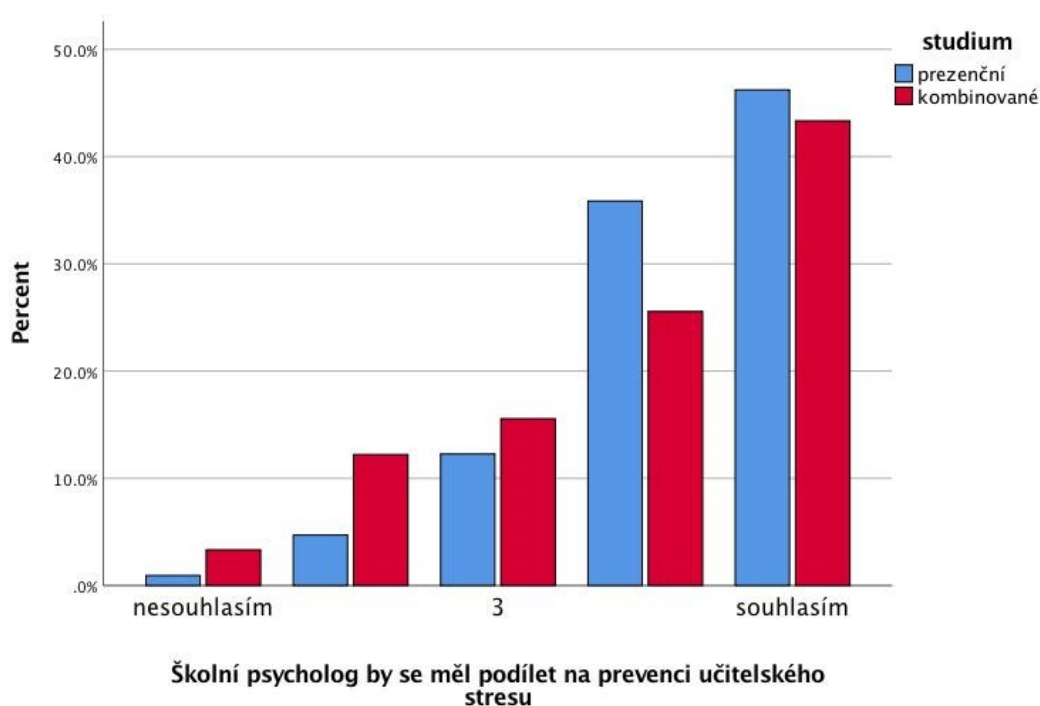
Graf 32: Položka dotazníku č. 31 - Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací

Tab. 33: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	0 (0.0 %)	2 (1.9 %)	11 (10.4 %)	37 (34.9 %)	56 (52.8 %)	106 (100 %)
kombinované	3 (3.3 %)	2 (2.2 %)	11 (12.2 %)	26 (28.9 %)	48 (53.3 %)	90 (100 %)
Celkem	3 (1.5 %)	4 (2.0 %)	22 (11.2 %)	63 (32.1 %)	104 (53.1 %)	196 (100 %)

Chí-sq =4.25; df=4; p>0.05

Posluchači speciální pedagogiky jsou ve svém studiu dobře obeznamováni s možnostmi psychologie a mají zájem s psychologem spolupracovat (viz položka dotazníku č. 1, 2, 5), a že si tuto skutečnost uvědomují zvláště v náročných pedagogických situacích, ukazují výsledky prezentované grafem č. 32 a tab. 33. kde 167 respondentů (tj. 85,2%) projevuje částečný nebo plný souhlas se spoluprací s psychologem za těchto okolností.



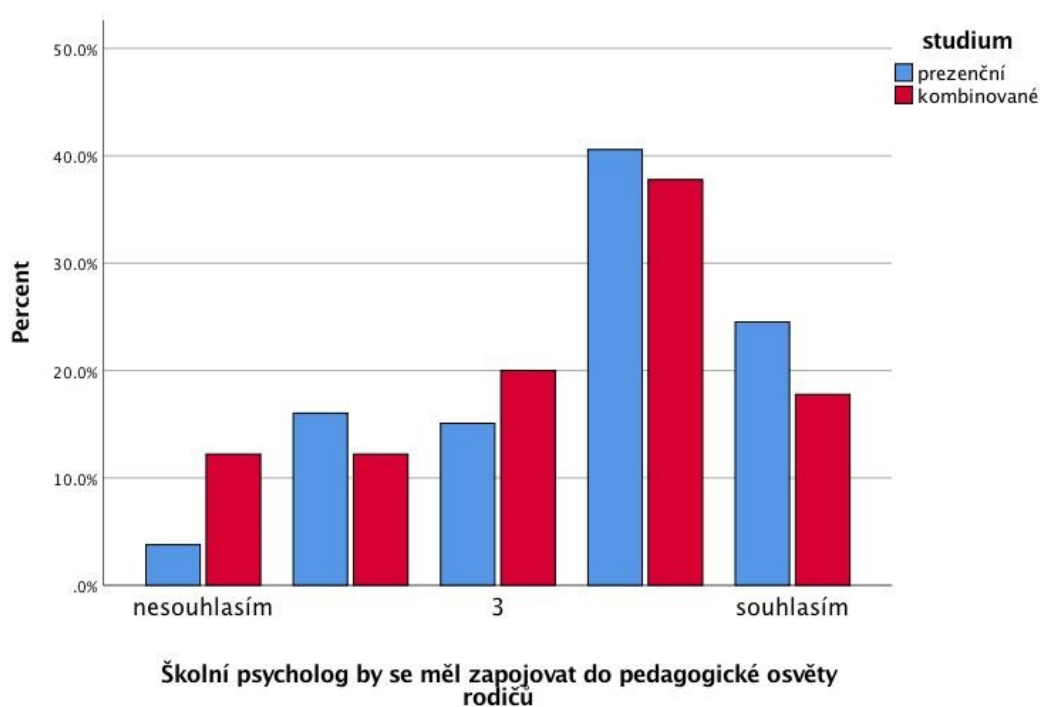
Graf 33: Položka dotazníku č. 32 - Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu

Tab. 34: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu

<i>Forma studia</i>	<i>1 (nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 (souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	1 (0.9 %)	5 (4.7 %)	13 (12.3)	38 (35.8 %)	49 (46.2 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	3 (3.3 %)	11 (12.2 %)	14 (15.6 %)	23 (25.6 %)	39 (43.3 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	4 (2.0 %)	16 (8.2 %)	27 (13.8 %)	61 (31.1 %)	88 (44.9 %)	196 (100 %)

Chi-sq =6.85; df=4; p>0.05

Využívání psychologie v různých oblastech současného života se rychle rozšiřuje a podobně je tomu ve školství. Původní péče psychologa o žáky a studenty se rozšířila na sociální a patopsychologické problémy školy a psycholog bývá v současné době žádán i o angažování se při zvládání profesních problémů pedagogů, kde je častou nesnází tzv. učitelský stres. Redukce stresu je plně v profesní kompetenci psychologa. Že si to posluchači speciální pedagogiky, u kterých je častý výskyt učitelského stresu (např. Řehulka, 2016), plně uvědomují, ukazují odpovědi graficky znázorněné v grafu č. 33 a tab. 34. kde 149 respondentů (tj. 76,0%) souhlasí nebo plně souhlasí, aby se školní psycholog podílel na prevenci učitelského stresu.



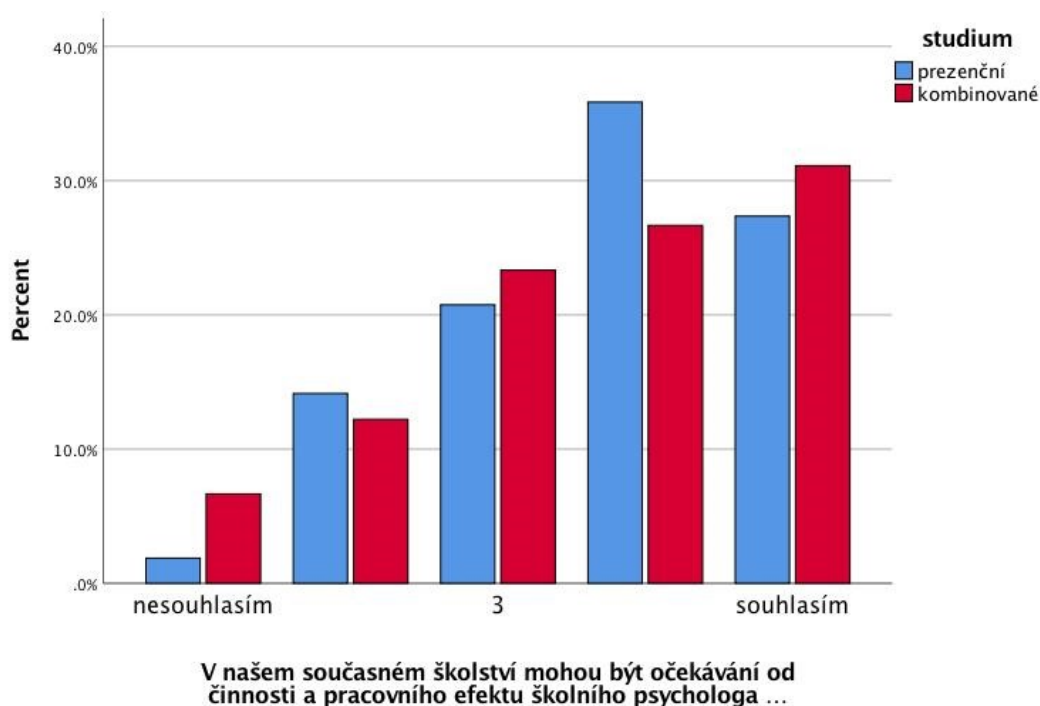
Graf 34: Položka dotazníku č. 33 - Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů

Tab. 35: Četnost odpovědí na položku Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	4 (3.8 %)	17 (16.0 %)	16 (15.1)	43 (40.6 %)	26 (24.5 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	11 (12.2 %)	11 (12.2 %)	18 (20.0 %)	34 (37.8 %)	16 (17.8 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	15 (7.7 %)	28 (14.3 %)	34 (17.3 %)	77 (39.3 %)	42 (21.4 %)	196 (100 %)

Chí-sq =6.84; df=4; p>0.05

Školní psycholog bývá ve škole pracovně angažován nejen v diagnostické, poradenské či terapeutické práci s žáky, nebo v současné době i s učiteli, ale nabízí se jeho uplatnění i v oblasti osvětové, a to zejména ve vztahu k rodičům. S využitím psychologa v tomto souhlasí většina posluchačů speciální pedagogiky, jak vidíme z grafu č. 34 a číselně z příslušné tabulky (tab. 35). Psycholog by zde neměl suplovat roli pedagoga, ale komplementárně ho doplňovat.



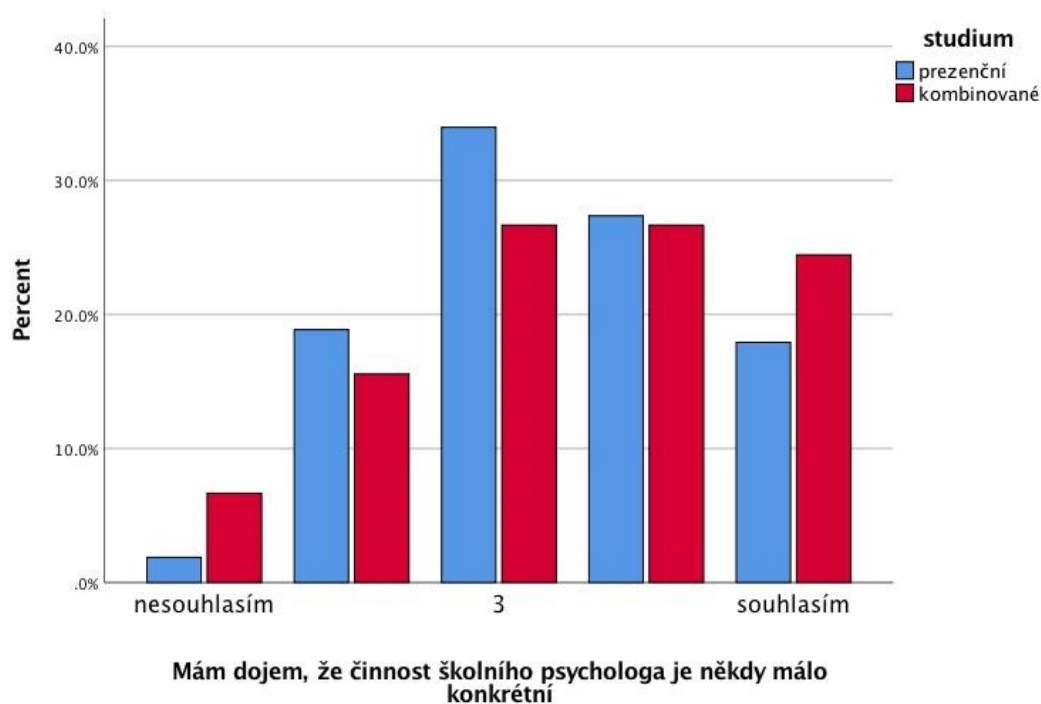
Graf 35: Položka dotazníku č. 34 - V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu školního psychologa přeceňována

Tab. 36: Četnost odpovědí na položku V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu školního psychologa přeceňována

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	2 (1.9 %)	15 (14.2 %)	22 (20.8)	38 (35.8 %)	29 (27.4 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	6 (6.7 %)	11 (12.2 %)	21 (23.3 %)	24 (26.7 %)	28 (31.1 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	8 (4.1 %)	26 (13.3 %)	43 (21.9 %)	62 (31.6 %)	57 (29.1 %)	196 (100 %)

Chí-sq =4.54; df=4; p>0.05

Do našeho výzkumu jsme zařadili i některé tzv. kritické dotazy. Mezi něž patří např. položka dotazníku č. 34, *zda není činnost školního psychologa v našem školství přeceňována*. Odpovědi na tuto otázku jsou poněkud překvapující a jsou v rovině naší analýzy náročně interpretovatelné. Ukazuje se totiž, že určitá část našich respondentů s tímto konstatováním nesouhlasí, nebo odpovídá, že „neví“: celkem 77 z.o. (což je 39,3%) (První tři levé sloupce tab. 36.) Zbytek respondentů považuje tedy školního psychologa za přeceňovaného. Domníváme se, že ve srovnání s výše uvedenými odpověďmi, kde je psycholog vysoce pozitivně přijímán a oceňován, je tento výsledek zčásti překvapující a vyžadoval by zřejmě hlubší analýzu, kterou však v rámci našeho výzkumu nemůžeme poskytnout.



Graf 36: Položka dotazníku č. 35 - Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní

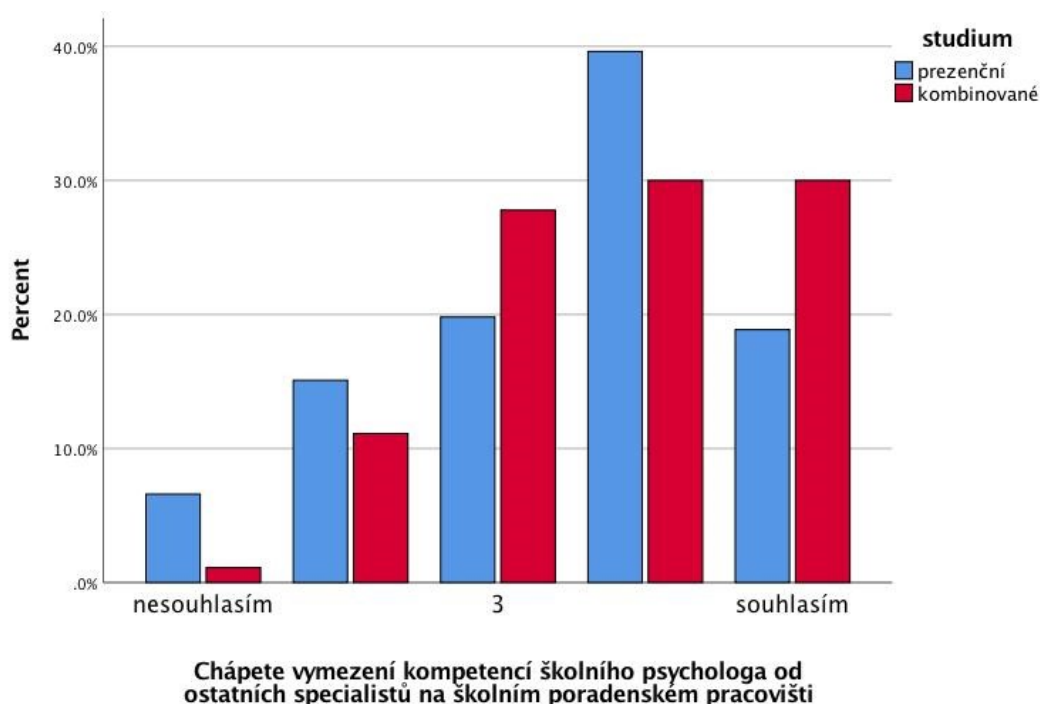
Tab. 37: Četnost odpovědí na položku Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	2 (1.9 %)	20 (18.9 %)	36 (34.0 %)	29 (27.4 %)	19 (17.9 %)	106 (100 %)
kombinované	6 (6.7 %)	14 (15.6 %)	24 (26.7 %)	24 (26.7 %)	22 (24.4 %)	90 (100 %)
Celkem	8 (4.1 %)	34 (17.3 %)	60 (30.6 %)	53 (27.0 %)	41 (20.9 %)	196 (100 %)

Chí-sq =4.87; df=4; p>0.05

Další „kritickou“ položkou je i dotaz č. 35, který se ptá na *konkrétnost práce školního psychologa*. Opět zde obecně převažuje souhlas s tímto konstatováním, které nás může v kontextu s výše uvedenými výsledky překvapit. Některé studie toto zjištění také uvádějí (např. Štech, Zapletalová, 2013). Domníváme se, že hlavním problémem je zde přece jen trochu odlišný jazyk psychologie a pedagogiky, resp. speciální

pedagogiky, kdy i přes obecně dobré porozumění principu problému může činit určité nesnáze provést detailní výchovné nebo didaktické opatření.



Graf 37: Položka dotazníku č. 36 - Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti

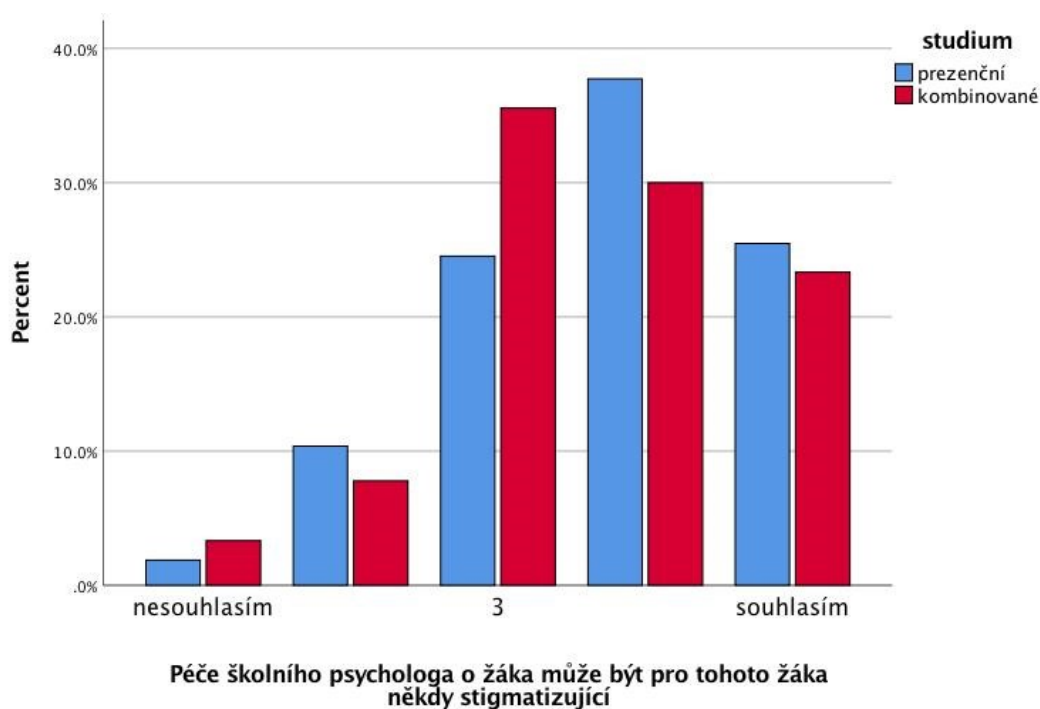
Tab. 38: Četnost odpovědí na položku Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	7 (6.6 %)	16 (15.1 %)	21 (19.8 %)	42 (39.6 %)	20 (18.9 %)	106 (100 %)
kombinované	1 (1.1 %)	10 (11.1 %)	25 (27.8 %)	27 (30.0 %)	27 (30.0 %)	90 (100 %)
Celkem	8 (4.1 %)	26 (13.3 %)	46 (23.5 %)	69 (35.2 %)	47 (24.0 %)	196 (100 %)

Chi-sq =9.29; df=4; p>0.05

V naší současné moderně vedené škole působí vedle učitelů, speciálních pedagogů a námi sledovaných školních psychologů ještě další odborníci jako jsou např.

výchovní poradci, preventisté, inkluzionisté a d. V některých případech by mohl nastat problém v kompetencích jednotlivých odborníků, protože vymezení jejich povinností a pravomocí je sice relativně dobře popsáno, ale praxe bývá často složitější než teorie, a proto nás zajímá, jak jasně vidí tuto skutečnost naši respondenti. S uspokojením můžeme konstatovat, že posluchači speciální pedagogiky se dovedou v této „síti odborností“ relativně dobře orientovat a výrazná většina našich z.o. s vymezením kompetencí nemá problémy, což dobře graficky vyjádřeno vidíme v pravé části grafu 37, i když na druhé straně by nemělo uniknout naší pozornosti dost časté odpovědi v střední kategorii „nevím“, kde takhle odpovídá 46 z.o., tj. 23,5 % našeho zkoumaného vzorku.



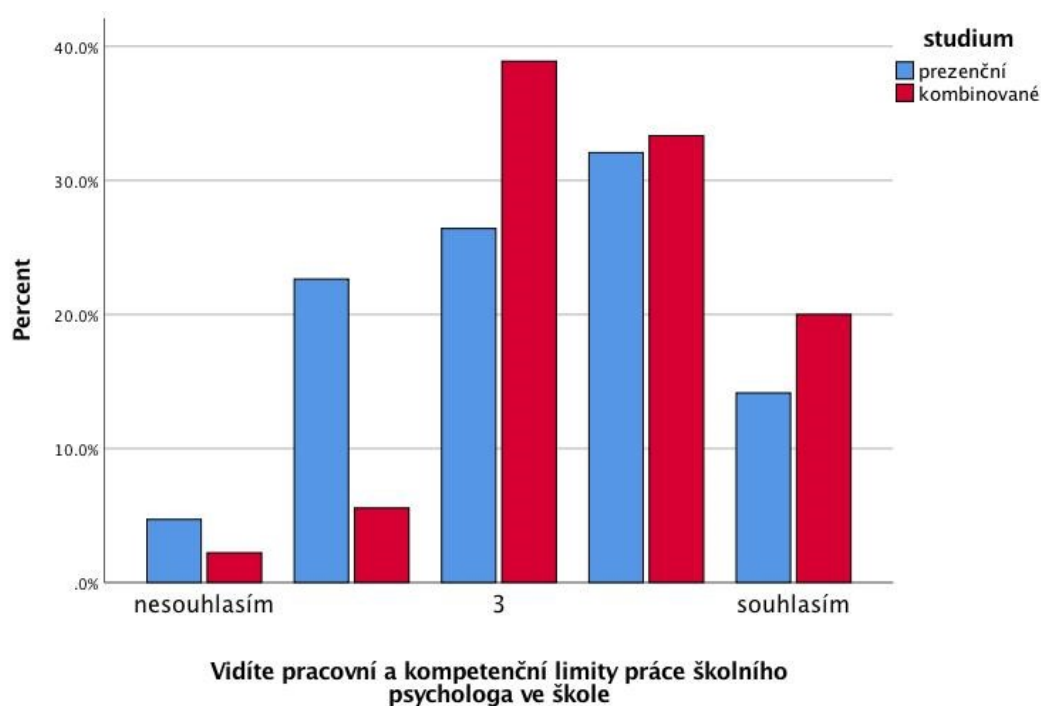
Graf 38: Položka dotazníku č. 37 - Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující

Tab. 39: Četnost odpovědí na položku Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující

<i>Forma studia</i>	<i>1</i> <i>(nesouhlasím)</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i> <i>(souhlasím)</i>	<i>Celkem</i>
<i>prezenční</i>	2 (1.9 %)	11 (10.4 %)	26 (24.5 %)	40 (37.7 %)	27 (25.5 %)	106 (100 %)
<i>kombinované</i>	3 (3.3 %)	7 (7.8 %)	32 (35.6 %)	27 (30.0 %)	21 (23.3 %)	90 (100 %)
<i>Celkem</i>	5 (2.6 %)	18 (9.2 %)	58 (29.6 %)	67 (34.2 %)	48 (24.5 %)	196 (100 %)

Chi-sq =3.70; df=4; p>0.05

Psychologické služby se sice obecně hodnotí jako užitečné, ale mohou někdy vyvolávat problémy, které původně nebyly očekávané. Máme zde na mysli fenomén stigmatizace, který se váže k některým sociálním službám a jevům. Dítě, které je v péči školního psychologa, může být chápáno jako dítě problémové, neúspěšné, v některých směrech nedostačující. Bohužel, odpovědi našich z.o. tento předpoklad potvrzují (viz graf č. 38 a tab. č. 39), což je asi prostě vyjádření reality, která musí být ještě dále zpracována s pozitivním výhledem a cíly. Jsme přesvědčení, že kvalitní výchova speciálních pedagogů zvláště v inkluzivní pedagogice, povede k tomu, že uvedené zjištění bude pozitivním motivem pro péči o problémové děti.



Graf 39: Položka dotazníku č. 38 - Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole

Tab. 40: Četnost odpovědí na položku Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole

Forma studia	1 (nesouhlasím)	2	3	4	5 (souhlasím)	Celkem
prezenční	5 (4.7 %)	24 (22.6 %)	28 (26.4 %)	34 (32.1 %)	15 (14.2 %)	106 (100 %)
kombinované	2 (2.2 %)	5 (5.6 %)	35 (38.9 %)	30 (33.3 %)	18 (20.0 %)	90 (100 %)
Celkem	7 (3.8 %)	29 (14.8 %)	63 (32.1 %)	64 (32.7 %)	33 (16.8 %)	196 (100 %)

Chí-sq =13.82; df=4; p>0.05

Poslední položka našeho dotazníku (č. 38) patří opět mezi „kritické“ a ptá se našich respondentů, zda-li uvažují o limitech práce školního psychologa; zajímavé by bylo srovnat tyto odpovědi s reakcemi na položku 35, event 36. Omezující momenty práce školního psychologa si respondenti uvědomují, i když hodně odpovědí je také na stupni škály v bodě „nevím“. Domníváme se, že uvažování o limitech každé odborné

činnosti je užitečné a svědčí o tom, že se o práci přemýšlí a její výkony nejsou přijímány automaticky.

5.2 Shrnutí dílčích interpretací jednotlivých položek dotazníku pro studenty prezenčního a kombinovaného studia

Podle výše uvedených odstavců, tabulek a grafů můžeme konstatovat, že studenti speciální pedagogiky přijímají pro svou práci školního psychologa velmi dobře či dobře, považují školního psychologa za velmi užitečného a mají konkrétní představy o tom, co by školní psycholog měl ve škole vykonávat. Rozpačité odpovědi můžeme však nacházet při dotazu, dokáží-li naši respondenti dobře formulovat pro psychologa odborné požadavky.

Naše současné školství je ve stadiu velkých změn, které se odehrávají v rovině společenské, odborné, ale také politické, a veřejnost, laická i odborná si zde vytváří vlastní různě fundované závěry. Základem by zde měla být znalost legislativních materiálů, které přesně určují práci, kompetence a povinnosti školního psychologa. Zde, bohužel, přiznávají naši respondenti nedostatky, velké množství jich odpovídá, že příslušnou legislativu znají málo a jen nejmenší část odpovědí se vztahuje k vyjádření, že by tuto problematiku znala velmi dobře.

Dalšími položkami dotazníku jsme zjišťovali, jaká je efektivnost spolupráce školního psychologa s různými složkami celé vztahové sítě, v níž se psycholog ve škole nachází. Od psychologa se hlavně očekává práce s žáky, spolupráce s učiteli, účast na realizaci inkluzivních zásad vyučování, na zvyšování kvality školy, diagnostika nadání, řešení výchovných a vzdělávacích problémů. Podle odpovědí si obecné didaktické problémy stačí pedagogové řešit více-méně sami. Budoucí (prezenční studenti) pedagogové i studenti s určitými zkušenostmi (kombinované studium) by chtěli spolupraci se školním psychologem při problémové komunikaci s žáky i s rodiči, při řešení stresu, emočních zátěží, náročném rozhodování (např. volba povolání) a při práci s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky.

Větší rozptyl odpovědí (od souhlasných po nesouhlasné) našich respondentů vidíme tam, kde se ptáme na informovanost psychologa o učebních stylech žáka a výchovných způsobech rodiny, což jsou zřejmě spíše sekundární poznatky, které jsou důležité při řešení určitých situací. Učitelé mají tendenci používat služeb psychologa zejména při aktuálních problémech. Náš výzkum ukázal také převažující souhlasná

stanoviska pro zapojení školního psychologa do osvěty rodičů, práce s učiteli (učitelský stres).

I když ve většině uvedených výsledků vidíme pozitivní a poučené přijímání školního psychologa studenty speciální pedagogiky, nejde zde o nediferencovaný přístup k jeho službám. Značná část respondentů si stěžuje na málo konkrétní práci psychologa, na možné přeceňování jeho práce či nevyhraněnost jeho kompetencí od ostatních pracovníků poskytujících poradenské služby škole, což zřejmě někdy vede k tomu, že se obtížně určují limity jejich působnosti. Krajním případem může být i situace, že pomoc školního psychologa se stává stigmatizující, neboť může upozorňovat za určité nedostačivosti a neúspěšnost. To vše jsou závažné poznatky. Je však nutno je chápat v určitém kontextu omezení našeho výzkumu relativně menším vzorkem z.o. i skutečností, že řada konstatovaných problémů by si zasloužila hlubší explorační, neboť jde o zjišťování závažných poznatků, k jehož zkoumání přistupujeme více-méně obecně, kdy spíše identifikujeme problémy, než konstatujeme řešení.

Pokusíme-li se závěrem shrnout hlavní poznatky z této fáze zkoumání, můžeme konstatovat, že školní psychologové jsou studenty prezenčního i kombinovaného studia speciální pedagogiky přijímání velmi pozitivně, s dobrým porozuměním jejich kompetencí, s přesvědčením o užitečnosti spolupráce zejména v oblasti náročných výchovně-vzdělávacích a osobnostně-sociálních situací. Náhled na služby školních psychologů je někdy diferencovaný a zřejmě i individualizovaný, přičemž můžeme nacházet kritické momenty, jejichž řešení by mohlo práci školního psychologa v systému školy zefektivnit.

5.3 Faktorová analýza a typologie

Faktorová analýza, jak uvádí Chráska (2016, s. 140), je metoda, která umožňuje určit základní proměnné (faktory), které ovlivňují provedená měření určitého objektu. Pokud u určitého objektu provedeme několik různých měření, může se stát, že některá z těchto měření se budou navzájem více či méně podobat. Ta měření, která dávají podobné výsledky, je dobré studovat společně, protože vyjadřují něco společného – společný faktor. Faktorová analýza umožňuje rozhodnout, které základní faktory (základní proměnné) se v uskutečněných měřeních projevují, a tak umožňuje nahradit velký počet provedených měření několika základními faktory.

V tab. 41 uvádíme prvních sedm faktorů a ukazujeme, kolik procent ze společného rozptylu uvedený faktor vysvětluje.

Tab. 41 Výsledky faktorové analýzy: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.631	17.451	17.451	6.631	17.451	17.451	4.128	10.864	10.864
2	2.975	7.829	25.280	2.975	7.829	25.280	3.139	8.260	19.124
3	2.411	6.344	31.624	2.411	6.344	31.624	2.881	7.581	26.704
4	2.144	5.643	37.267	2.144	5.643	37.267	2.452	6.453	33.157
5	1.566	4.121	41.389	1.566	4.121	41.389	2.442	6.425	39.583
6	1.536	4.042	45.431	1.536	4.042	45.431	2.138	5.627	45.210
7	1.459	3.839	49.270	1.459	3.839	49.270	1.543	4.061	49.270

Jak jsme uvedené faktory podle sycení příslušnými položkami dotazníku nazvali, je uvedeno v následující tabulce.

Tab. 42 Názvy faktorů

Číslo faktoru	Název faktoru
1	řešení problémů
2	širší zapojení psychologa
3	spolupráce
4	zdraví a rozvoj žáků
5	znalost kompetencí psychologa
6	užitečnost
7	obavy

Tab. 43: Výsledky faktorové analýzy: Rotated Component Matrix

ROTATED COMPONENT MATRIX ^a

faktorová analýza

	1	2	3	4	5	6	7	Číslo faktoru
Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků	.735	.123	.072	.066	.001	.109	-.004	1
Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů	.652	-.086	.009	.229	.066	.247	-.140	1
Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky	.649	-.149	.024	.117	.038	.208	-.037	1
Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací	.647	.303	-.029	-.130	-.151	.083	.091	1
Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)	.598	.310	.035	-.015	-.016	.068	.347	1
Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě	.588	-.141	.028	.207	.051	.221	-.047	1
Školní psycholog by se měl podílet na prevenci školního stresu u žáků	.500	.100	-.168	.322	.065	.099	.139	1
Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými	.473	.022	.173	.184	.170	-.068	-.299	1

žáky								
Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem	.436	.138	-.048	-.059	.042	-.079	.240	1
Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu	.422	.193	.211	.231	.012	.163	.025	1
Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)	.400	.377	.063	.129	-.028	-.027	.062	1
Školní psycholog by měl být informován o studijních stylech žáků	-.021	.693	.038	.127	-.026	.162	.034	2
Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků	-.004	.653	.042	.085	.123	.059	.050	2
Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů	.228	.647	.128	.043	-.037	.099	.052	2
Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole	.066	.579	.153	.348	.077	.127	.186	2
Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků	.103	.537	.156	.297	.110	-.233	-.211	2
Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli	.051	.020	.871	.037	-.055	.002	-.005	3
Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy	-.053	.057	.802	.222	.041	.037	.073	3

Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky	.085	.076	.776	-.116	.035	.039	-.022	3
Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči	.038	.264	.744	-.032	.144	.001	.141	3
Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce	.266	.224	-.009	.560	.002	.222	.040	4
Školní psycholog by se měl podílet na výchově ke zdraví u žáků	.081	.342	-.048	.546	.037	-.017	-.189	4
Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků	.260	.204	-.006	.538	.053	.094	-.135	4
Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní	-.039	-.133	.119	.509	-.308	-.085	.262	4
Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení didaktických problémů ve vyučování	.188	.211	.123	.441	-.065	.270	.045	4
Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole	.037	.037	-.072	.381	.380	.294	.338	4
Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání žáků	.336	.351	.042	.363	-.051	-.031	.019	4
Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky	.088	-.127	-.037	.147	.705	-.097	.049	5
Mám konkrétní	.069	-.018	.179	-.171	.700	.119	-.128	5

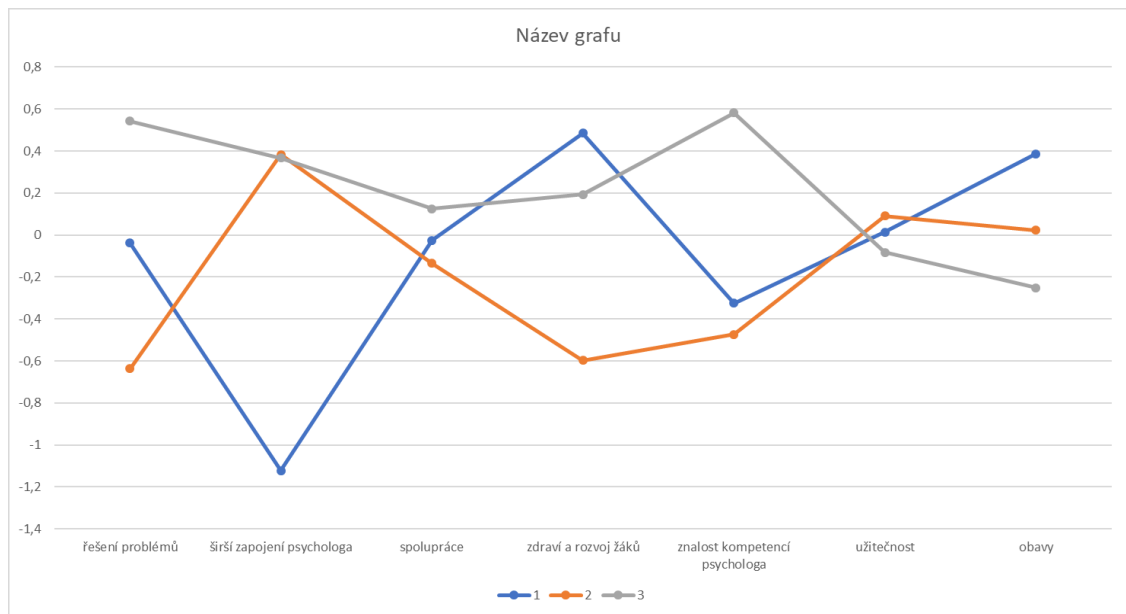
představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat								
Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa	-.093	.098	.020	-.036	.656	.111	-.020	5
Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti	-.002	.065	.006	.021	.641	-.120	.125	5
Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné	.076	.322	.103	-.047	.371	.291	.032	5
Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd	.143	-.024	.007	.127	.069	.727	-.009	6
Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na kvalitě školy	.120	.087	.144	.159	-.058	.684	.092	6
Práce školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky	.331	.181	-.076	.012	.012	.565	-.013	6
Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný	.129	.234	-.071	-.115	.279	.341	-.130	6
V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu	-.030	.146	.057	-.140	-.010	.063	.657	7

školního psychologa přečeňována								
Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující	.225	-.059	.137	.221	.103	-.068	.614	7

Vzhledem k rozsahu práce se již nechceme na tomto místě důkladněji zabývat výstupy faktorové analýzy, ale domníváme se, že za určitý výsledek můžeme považovat, že odpovídá našim předchozím interpretacím 1. faktor, který vysvětluje 17,45% rozptylu a který jsme označili jako „řešení problémů“, tedy, že naši respondenti očekávají na prvním místě od školního psychologa obecné řešení problémů.

Jestliže nám faktorová analýza ukázala, co adepti speciální pedagogiky očekávají od školního psychologa, potom v našem dalším zkoumání při aplikaci metody shlukové analýzy se pokoušíme dojít k tomu, jaké jsou typy našich respondentů, podle jejich představ o práci školního psychologa. Shluková analýza je soubor metod, které umožňují hledat v empirických datech seskupení podobných výsledků – typy (Osecká, 2001).

Po provedení dalších statistických výpočtů a využití výsledků faktorové analýzy, lze definovat tři typy respondentů lišících se v preferencích jednotlivých činností školního psychologa tak jak nám znázorňuje následující graf 40.



Graf 40: Výsledky shlukové analýzy

V uvedeném grafu se respondenti rozlišili na 3 typy podle preferencí charakteristických činností, které přisuzují školnímu psychologovi.

Graf využívá výsledky faktorové analýzy jako zdrojová data.

1. TYP – REZERVOVANÍ: nepovažují za vhodné širší zapojení školního psychologa, ale uvádí jeho důležitost pro spolupráci a řešení problémů, vysoce nadprůměrně hodnotí možnost zapojení psychologa do oblasti zdraví a rozvoje žáků
2. TYP – KOOPERUJÍCÍ: tyto respondenti horují pro co nejširší zapojení školního psychologa, ale současně příliš neznají jeho kompetence
3. TYP – REALISTÉ: vysoce nadprůměrně znají kompetence školního psychologa, ale nejméně vnímají jeho užitečnost – mají realistická očekávání (nebo nemají nerealistická očekávání)

6 Doporučení pro teorii a speciálněpedagogickou praxi

I když jsme si vědomi různých omezení, které máš výzkum a celá práce má, přesto bychom si dovolili formulovat některé podněty pro rozvoj teorie a další praxi, které mohou naše zjištění nabízet.

Především se domníváme, že spolupráce a využívání služeb školního psychologa je pro práci speciálních pedagogů jednoznačně pozitivně hodnoceno a očekáváno. Myslíme si také, že pracovní obsahy, zaměření i cíle školní psychologie a speciální pedagogiky jsou bližší, než si možná někteří představitelé těchto disciplín uvědomují. Psychologie je v naší současné společnosti v podstatě velmi dobře přijímána, ale očekávání, které se na ni kladou, jsou někdy příliš velké až nereálné. Speciální pedagogové jsou při svém studiu velmi dobře připravováni, ale jsou samozřejmě odborníci svého oboru, který je formován tradicemi, společenskými požadavky i kontakty s jinými obory. Podobně je tomu u psychologie, takže při setkání těchto disciplín může někdy docházet k tomu, že ač blízké, mluví každá poněkud jiným „jazykem“, což v rovině praxe vede někdy k nedorozumění až zklamání. Tento problém, na který jsme v našem výzkumu naráželi, by zřejmě šlo řešit tím, aby profesní příprava v rámci obou odborností dbala na získání dobrých znalostí z vedlejšího oboru. Z kontaktu se studenty víme, že zájem v tomto směru je na obou stranách.

Další problém, který je ale zřejmě mimo možnosti našeho řešení, spočívá v tom, že řada otázek, které se ve školství objevují, překračuje hranice jednotlivých oborů a stávají se úkoly celospolečenskými a nedokáže je operativně řešit ani psychologie ani speciální pedagogika, přestože jsou silně jako problémy pocíťovány. Zde je asi nutno přesně vymezit možnosti jednotlivých oborů a nenabízet řešení, které je nereálné.

Rozpaky a nejednoznačnosti odpovědí našich respondentů na některé dotazy mohou být také výrazem současné situace, v níž se naše školství nachází. Přejít k inkluzivnímu vyučování a k zásadám inkluzivní pedagogiky vyvolává často nejen mnoho dotazů, ale i nálad, které určují postoje ke škole. Při zavádění nových myšlenek se někdy zapomíná na sílu tradic, neochotu ke změnám či odpor k autoritám. Domníváme se, že ve školství, které je velmi citlivou oblastí společenského života, je nutno dbát na logiku vývoje, přesvědčivé vysvětlování reforem a na získání veřejnosti.

Diskuse a závěry

V disertační práci se zabýváme činností a úkoly školního psychologa v inkluzivním prostředí základních škol a možnostmi jeho spolupráce s dalšími subjekty na škole.

Problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na druhé straně je dosti velká skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k celé problematice. V Akčním plánu inkluzivního vzdělávání pro období 2019-2020 se uvádí, že pro rozvoj potenciálu každého žáka je třeba nejen podpora žáků v jejich individuální vzdělávací cestě, ale i podpora jejich otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Specifické cíle vedou k podpoře pedagogických pracovníků pro rozvoj kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Jedním z úkolů je zlepšit personální podmínky na školách – podpořit možnosti získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga, posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě a podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků škol a pracovníků školských poradenských zařízení (ŠPZ) v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe.

Je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Je třeba posilovat kompetence pracovníků školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog) v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření a v oblasti metodické podpory učitelů. Je třeba posilovat kompetence školního poradenského pracoviště (ŠPP) zaměřeného na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, posilování jejich kompetencí v oblasti volby a realizace intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) a metodické podpory učitelů v této oblasti, posilování kompetencí pracovníků ŠPP zaměřené na prevenci rizikového chování a metodickou podporu učitelů, realizovat aktivity profesního

rozvoje založené na supervizních a intervizních setkáních pracovníků ŠPP (zejména školních psychologů, školních speciálních pedagogů).

V procesu inkluzivního vzdělávání a vyučování je třeba upozornit na důležitou otázku zdraví a kvality života. Při analýze psychologických a psychohygienických otázek vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajímavé ukázat na přínos poznatků současné psychologie zdraví pro speciální pedagogiku.

V evropských zemích se v současné době nachází koncept inkluze na různém stupni vývoje. Ve vztahu k podpůrné nabídce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozeznávat řadu různých cest vývoje v Evropě.

Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariéry, ve společném integrujícím výchovném prostředí, dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Třída je místem, kde žáci tráví hodně času. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy a do určité míry i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora.

Hodnocení žáka je vnímáno jako organická součást každé výchovně vzdělávací činnosti, která je řízená učitelem. Školní hodnocení poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jakých výsledků žák dosahuje. Současná inkluzivní škola, nové přístupy a strategie se odrážejí i v hodnocení žáka. V inkluzivní škole se přechází od sumativního hodnocení k hodnocení formativnímu. Formativní hodnocení poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáka ve vztahu k dosažení stanovených cílů. Formativní hodnocení podporuje rozvoj kompetence k učení a staví na aktivní účasti žáka ve vlastním procesu učení. Formativní hodnocení poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu o tom, zda metody a formy, kterými pracuje, jsou efektivní, a do jaké míry vyhovují jednotlivým žákům. Cílem formativního hodnocení je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka.

Mezi aspekty ovlivňující inkluzivní vzdělávání se řadí motivace. Motivace učení a výkonu vnímáme jako základní předpoklad pro proces učení. Mezi emocionálním prožitkem a motivací je v pedagogické psychologii obvykle úzký vzájemný vztah. Emoce podporují a zintenzivňují, jako složka motivačního procesu, aktuální motivaci.

Jeden z klíčových aspektů k zajištění efektivní inkluze v edukaci je dávat žákům takové úkoly a stanovovat takové cíle, které aktuálně odpovídají jejich potřebám. Důležité je, aby žáci měli dostatek prostředků k dosažení stanovených cílů. Časté selhávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dáno tím, že mají nereálné cíle.

Školní psycholog dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů je zařazen do systému pedagogických pracovníků. Školní psycholog se zajímá nejen o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o všechny žáky, jejich potřeby a specifika, také o prevenci nežádoucích jevů a socializaci žáků dětí obecně. Školní psycholog tedy sleduje a ovlivňuje fungování celé školy, napomáhá zkvalitňování metod vyučování a pracuje se školním klimatem.

Školní psycholog pracuje ve škole v rámci školního poradenského pracoviště, které slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce.

Zásadní součástí pracovní náplně školního psychologa je především práce se třídou, zjišťování sociálního klimatu ve třídě a navazující skupinová činnost, která by měla napomoci vytvoření pozitivního sociálního prostředí pro všechny žáky školy. Druhou stěžejní součástí pracovní náplně školního psychologa by měla být individuální práce se žáky v osobních problémech, konzultace jejich potíží a vedení v obtížné situaci, případně krizová intervence pro žáky a pedagogické pracovníky.

Adaptaci na školu a uplatnění žáka ve škole mohou nepříznivě ovlivnit různá znevýhodnění. Nemusí jít vždycky jen o přímý vztah např. mezi postižením a školním prospěchem, ale i o zátěž nepřímou, která bude žáka stigmatizovat a omezovat především v sociální oblasti. Znevýhodněný žák z různých důvodů nedokáže plně profitovat ze vzdělávací a socializační nabídky školské instituce. Vzhledem k příčině, která k němu vedla, a z ní vyplývajících důsledků, lze vymezit tři základní varianty: psychosociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění a zdravotní znevýhodnění.

Psychosociální znevýhodnění vzniká jako důsledek selhání či dysfunkce rodinného systému. Může jít o důsledky rozpadu rodiny, domácího násilí či přímé poškození dítěte rodiči, o tzv. CAN syndrom. Děti citově deprivované a výchovně zanedbané se nemohou rozvíjet přiměřeným způsobem, jejich opoždění bývá nerovnoměrné, některé vlastnosti či schopnosti mohou být narušeny ve větší míře. Tento stav lze zlepšit, pokud se dítě dostane do podnětějšího prostředí. Týrání dítěte

rodiči je tělesně i duševně poškozují a ohrožují tak i jeho další vývoj. I přesto je dítě na rodičích citově závislé. V důsledku týrání vzniká pocit generalizovaného ohrožení a nedůvěry k okolí. Dochází k fixaci negativního sebehodnocení a snížení sebedůvěry. V rámci obranných reakcí může oběť akceptovat roli špatného dítěte, které je trestáno právem, nebo se identifikovat s agresorem a začít se chovat podobně jako on. Závažné důsledky může mít především intrafamiliární sexuální zneužívání, které bývá dlouhodobé a bere dítěti pocit jistoty a bezpečí domova. Trauma vyplývající ze sexuálního zneužívání také mění hodnocení světa i sebe sama, zvyšuje pocit ohrožení. Pro dítě může být velmi obtížné hledat oporu a pomoc. Akutní intervenci poskytují krizová centra, důležitá je i dlouhodobá terapie. V současné době je kladen důraz na prevenci, primární i sekundární.

Sociokulturní znevýhodnění představuje odlišnost v oblasti sociální příslušnosti a s ní souvisejících zkušeností, hodnot a postojů, které jsou z hlediska nároků majority nepřiměřené či nežádoucí. Sociokulturní znevýhodnění se projevuje především v oblasti komunikace a nestandardního chování, vyplývajícího z odlišných norem. Adaptace na novou společnost může být náročnější pro dospělé než pro děti. Škola je reprezentantem kultury majoritní společnosti a žáci, kteří patří k nějaké menšině, jsou znevýhodněni. V české společnosti jsou sociokulturně handicapováni cizinci a příslušníci romského etnika. Postoje většinové společnosti k lidem, kteří jsou sociokulturně či rasově odlišní, mohou být různé, ale většinou nebývají příliš pozitivní. Specifičnost sociokulturních zkušeností ovlivňuje i proces adaptace na českou školu. Děti z různých kultur mohou mít různé předpoklady, které vyplývají z jejich tradice. Romské děti jsou multifaktoriálně znevýhodněné, tradice jejich společenství nerozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou předpokladem k dobrému školnímu prospěchu, navíc vzdělání nemá pro příslušníky romského etnika potřebnou hodnotu. Práce se sociokulturně znevýhodněnými žáky je pro učitele náročnější, vyžaduje víc informací a tvořivější přístup, obtížnější může být i spolupráce s jejich rodinami.

K žákům se zdravotním znevýhodněním patří například žáci s mentálním postižením. Mentální postižení představuje závažné znevýhodnění při jejich vzdělávání. Tito žáci nejsou schopni dosáhnout odpovídajícího vývoje rozumových schopností. Pokud se vzdělávají v běžné škole, je třeba pro ně zpracovat individuální vzdělávací plán, který by odpovídal jejich možnostem. Adaptace na školu a plnění požadavků učitele je velmi obtížné rovněž u žáků s poruchami autistického spektra či psychickým

onemocněním, v tomto případě je nezbytný individuální přístup, respektující omezené adaptační možnosti takových žáků.

Závažné zrakové postižení funguje jako blokáda příjmu informací a základní informace. Při výuce takových žáků je třeba respektovat omezení v oblasti vizuálně podmíněných činností, někdy musí využívat Braillovo hmatové písmo, často se učí sluchem, jejich verbální schopnosti i sluchová paměť mohou být dobře rozvinuté.

Závažnější sluchové postižení představuje znevýhodnění v oblasti komunikace a na řeč vázaného kognitivního vývoje, někdy je pro ně výhodnější používat znakového způsobu komunikace, který využívá zraku. Nevýhodu znakového jazyka je jeho výlučnost, ovládá ho jen omezený počet uživatelů. Postižení řečových a jazykových funkcí má podobný význam, znevýhodňuje dítě především sociálně, v oblasti komunikace, výjimečně omezuje i porozumění verbálnímu sdělení.

Tělesné postižení ovlivňuje školní práci, jen pokud by byla závažněji postižena hybnost rukou, tělesná deformace představuje sociálně znevýhodňující estetický handicap. Potřebné informace a pomoc při výuce žáků se zdravotním znevýhodněním poskytují učitelé především pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Výzkumným cílem práce bylo zjistit, jakou představu a požadavky na psychologickou profesi mají studenti oboru speciální pedagogika, zda je tato profese ve škole žádaná. Co od ní očekávají při vykonávání své budoucí profese a jak vidí spolupráci školního psychologa v rámci jiných profesí ve své škole.

Tento základní výzkumný problém jsme si rozdělili do dvanácti dílčích výzkumných cílů, jak bylo uvedeno na s. 148 této práce.

1. Zájem o spolupráci se školním psychologem

Při odpovědi na tento výzkumný cíl můžeme konstatovat, že náš výzkum ukázal, že speciální pedagogové ať již ve studijní přípravě (prezenční studenti) či studenti v kombinovaném studiu, kteří již mají určité praktické zkušenosti se školstvím, mají jednoznačně o spolupráci se školním psychologem zájem. Studenti speciální pedagogiky jsou poměrně velmi dobře vzdělaní v několika psychologických disciplínách (obecné, vývojové, pedagogické a sociální psychologii a patopsychologii) a rovněž jejich studium jednotlivých oborů speciální pedagogiky je zajímavě syceno psychologickými poznatky. Vesměs se také naši respondenti domnívají, že školní

psycholog je ve škole užitečný, i když možná u některých respondentů je tato odpověď poněkud abstraktní, na což usuzujeme z části z toho, že dost našich z.o. neví, jestli dovedou dobře formulovat pro psychologa odborné požadavky.

2. Znalost oficiálních povinností školního psychologa

Znalost oficiálních povinností školního psychologa ve škole je složitý problém. Relativně dobře jsou tyto povinnosti zakotveny legislativně *Vyhláškou 197, uveřejněnou ve Sbírce zákonů ČR 17. 6. 2016* „o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“, mnoho informací najdeme také v příslušné odborné literatuře (Štech, Zapletalová 2013, Braun, Marková, Nováčková 2014, Gajdošová 1998 a d.), v časopiseckých článcích (např. časopis *Pedagogika*, *Československá psychologie* ad.) a v konferenčních materiálech (např. *Asociace školní psychologie*). Náš výzkum však ukázal, že znalosti posluchačů v tomto směru nejsou velké, poněkud lépe jsou na tom studenti kombinovaného studia, kde se zřejmě ukazuje pozitivní vliv praxe. Složitost zkoumání této otázky spočívá ještě také v tom, že činnost školního psychologa ve škole je velmi pestrá a „různé školy mají různé problémy“.

3. Zaměření školního psychologa na moderní trendy ve školství (např. inkluze ad.)

Školní psycholog je bezesporu progresivním prvkem ve škole, a i když je již jeho práce považována v našem školství více-méně za samozřejmou, je řada škol, kde tento odborník působí pouze na malý úvazek, nebo není k dispozici vůbec. Můžeme tedy říci, že působení školního psychologa ve škole je určitým znakem modernosti školy, která se snaží držet krok s rozvojem současného školství. Škola je institucí, která dobře odráží dynamiku společenského života a ukazuje jeho problémy. Školní psycholog spolu s ostatními specialisty ve škole jako je školní speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence a další bývá nositelem nových idejí a koncepcí. V dnešní době patří v této oblasti myšlenky společného vyučování, tedy inkluzivní pedagogiky, která by bez podpory nových psychologických poznatků byla jen obtížně realizovatelná. Z našeho dotazování vidíme, že tuto skutečnost si výrazně uvědomují i naši respondenti a v plném vyjádření zvláště posluchači kombinovaného studia.

4. Zaměření školního psychologa na problémové žáky

Problémový žák je velmi obecné označení a řada učebnic chápe takového žáka jako školáka, který se jakkoli vymyká průměru a je tedy nutné s ním nějak

nadstandardně pracovat. Je evidentní, že problémový žák klade na práci řadového učitele nové, a často značné, nároky. „Problémy“ žáků můžeme různě kvalitativně i kvantitativně klasifikovat a je evidentní, že učitelé při práci s těmito žáky potřebují určitou pomoc. Konečně „problémoví žáci“ či „žáci se speciálními potřebami“ jsou právě většinou důvodem, aby tým odborných pedagogických pracovníků byl rozšířen mimo řady klasických učitelů. Školní psycholog má v této situaci, takřka zásadní postavení nejen svou odborností, ale i tradicí své práce. Naši respondenti tady podle očekávání velmi pozitivně hodnotí spolupráci se školním psychologem, k čemuž je vede nejen profesní příprava, ale i tradice v našem školství a celá kultura naší školy.

5. Zaměření školního psychologa na výchovné problémy

Výchovné problémy chápeme jako události v životě žáka, které mají vliv na rozvoj jeho osobnosti, zpravidla v negativním smyslu. Výchovné problémy mohou představovat širokou paletu od emočních nesnází až po existenční krize, mohou mít různé časové parametry a různou dynamiku zvládnání a stávají se také určujícími momenty socializace žáka. Výchovné problémy mohou být pro psychologa velmi náročným úkolem, v jehož řešení je často nezastupitelný. Výchovou zde rozumíme zejména mravní, osobnostní a emocionální rozvoj žáka. Část našich učitelů uvažuje v tom smyslu, že škola má na starosti hlavně vzdělávání a o výchovu má pečovat rodina. Na tomto místě nebudeme tento problém řešit, ale z odpovědí našich respondentů je patrné, že budoucí učitelé jednoznačně přesunují problémy s výchovou žáků ze své kompetence na školního psychologa.

6. Zaměření školního psychologa na vyučovací problémy

Jestliže jsme při analýze předchozího výzkumného cíle ukázali na možnost rozlišení výchovy a vzdělávání, potom jsou pochopitelné výroky týkající se nyní řešeného výzkumného cíle, a to tak, že kandidáti učitelství se považují dostatečně kompetentními v otázkách vyučování a didaktiky a nevyžadují zde výrazně spolupráci školního psychologa, i když zase vidíme, že se jí zcela nevzdávají. Tuto skutečnost musíme chápat také pod faktem, že posluchači učitelství mají ve své kvalifikační přípravě hojně zastoupenou didaktiku a teorii vyučování či inkluzivní didaktiku a celkově je věnována v jejich studiu této oblasti značná pozornost. Proto snad i při využívání znalostí o studijních stylech žáků vidíme, že posluchači kombinovaného

studia, tedy respondenti s určitými zkušenostmi z praxe školy, v mnoha případech neví, jak by zde služeb školního psychologa využili.

7. Zaměření školního psychologa na krizové situace

V této oblasti můžeme považovat zájem pedagogů o spolupráci se školním psychologem za velmi žádoucí. Krizové situace jsou závažným zásahem do života a vývoje žáka a ani v současné společnosti nebývají děti a mládež nijak ušetřeny. Zvládnout krizové a stresové situace je velmi náročné a i když by škola měla ve své pedagogické práci určité copingové strategie žáka učit (viz *Rámcový vzdělávací program*), může být prožití krizí bez odborné pomoci pro žáka někdy silně traumatizující. Budoucí učitelé si tuto skutečnost dobře uvědomují a současně jsou dobře informováni o možnostech pomoci psychologa v těchto situacích, a proto vidíme plný souhlas s využíváním služeb či zásahů školního psychologa při řešení krizových událostí v životě žáků, event. skupin žáků či školních tříd, a to nejen v aktuálních situacích, ale i při prevenci, která je někdy zanedbávána nebo málo důkladně diagnostikována.

8. Zaměření školního psychologa na práci s rodiči a rodinou

Škola není uzavřený systém a nejde v ní jen o kontakt mezi učiteli a žáky. Současná škola se snaží vstupovat při sledování žákova prospěchu i do vztahů, které mohou určovat žákovo chování a kam asi na prvním místě patří vztahy, které má žák ve své rodině, zejména k rodičům. Velmi často je to záležitost velmi intimní, ale umožňuje nám dobře pochopit osobnost žáka. Při poznávání těchto vztahů musíme být velmi opatrní, taktnost a získání důvěry zde bývá na prvním místě. Pro učitele, který má své vzdělávací a didaktické povinnosti a předmětem jeho péče není pouze jednotlivý žák, ale zpravidla celá školní třída, je komunikace s rodinou velmi náročným úkolem, zvláště při řešení závažnějších problémů. Už z hlediska svých profesionálních dovedností je tady velmi užitečný psycholog, ale také někdy proto, že není bezprostřední podílející se osobou na základních vztazích ve škole a z toho hlediska mu někdy rodiče přisuzují vyšší míru objektivitu. Tuto skutečnost si zřejmě studenti učitelství dobře uvědomují, a proto posluchači prezenčního i kombinovaného studia souhlasí s tím, aby školní psycholog aktivně vstupoval do komunikací s rodiči při řešení problémů se žákem.

9. Zaměření školního psychologa na individuální problémy žáků

Učitelé jsou ve své každodenní činnosti připraveni především na práci se skupinou žáků, i když tzv. individuální přístup je heslem moderní pedagogiky, chápe se jako komplementární k sociálním dovednostem učitele pracovat s celou školní třídou. Ve speciální pedagogice má individuální přístup k žákovi mimořádný význam a může se blížit terapeutickému vztahu. Žák, zejména žák s určitým znevýhodněním, se ve vyučovacím procesu angažuje zpravidla celou svou osobností a vedle orientace na jeho znevýhodnění se musíme věnovat i jeho prožívání, emocionalitě, motivaci, temperamentu a dalším psychologickým kvalitám, na něž jsou často v jeho případě kladeny nároky vyžadující až psychoterapeutické porozumění. Učitel už z hlediska své profesní přípravy a také z pohledu množství svých pracovních povinností nemůže zvládat všechny tyto úkoly, i když si zpravidla jejich existenci uvědomuje. Proto zde také podle očekávání vidíme, že naši respondenti zde pozitivně oceňují spolupráci se školním psychologem, a to většinou v maximálně možném stupni.

10. Zaměření školního psychologa na život školy a práci s učiteli

Školní psycholog je zavedeným členem skupiny odborníků v současné škole; má své úkoly, povinnosti a odpovědnost, které jsou zpravidla dobře známy a využívány. Tím, že v podstatě práce psychologa je široká orientace na psychologické problémy, mohou být do jeho povinností zahrnovány i úkoly, které se netýkají pouze žáků, ale celé školy, např. učitelů, vedení školy či organizačních problémů života školy. Často mohou tyto problémy překračovat pracovní kapacitu školního psychologa a záleží hodně na vedení školy, v jaké koncepci psychologa zaměstnává. Školní psycholog bývá někdy ve výše uvedené problematice zaangažován; naši respondenti mají v tomto směru velmi různé představy od nesouhlasných až k souhlasným. Zde se zřejmě jedná o celkovou koncepci školy, danou jejím vedením a aktuálně se vyskytnuvšími problémy, k nimž se může psycholog vyjadřovat.

11. Limity v práci školního psychologa

I když z našich dosud uvedených závěrů můžeme vidět, že školní psycholog je ve škole budoucími speciálními pedagogy vesměs velmi pozitivně přijímán, zjistili jsme však rovněž při položení určitých kritických otázek, že někdy práce školního psychologa může vyvolávat problémy. Respondenti přiznávají, že péče školního psychologa o žáka je velmi často stigmatizující a upozorňuje na nedostatky. Někteří

budoucí speciální pedagogové upozorňují, že sdělení školních psychologů jsou pro ně málo konkrétní a někdy se obtížně diferencují od ostatních pracovníků poradenského centra. Podnětem k zamyšlení a také k další analýze by měly být časté souhlasné či nerozhodné odpovědi z.o., které vyjadřují, že vidí v práci školních psychologů limity; zajímavé je, že tak odpovídají zejména studenti kombinovaného studia. Pravděpodobně bude tedy nutné, aby stále více docházelo k vzájemnému poznání možností, úkolů a kompetencí mezi speciálními pedagogy a školními psychology.

12. Pojetí školního psychologa pedagogem

Pro řešení tohoto výzkumného cíle využíváme výsledků, které jsme získali zpracováním našich dat faktorovou analýzou a shlukovou analýzou. Faktorovou analýzou jsme získali sedm faktorů, které jsou pro naše respondenty důležité při posuzování školního psychologa. Podle našeho označení jde o faktory „řešení problémů“, „širší zapojení psychologa“, „spolupráce“, „zdraví a rozvoj žáků“, „znalost kompetencí psychologa“, „užitečnost“ a „obavy“. Shlukovou analýzou jsme rozdělili naše respondenty do tří typů podle jejich chápání školních psychologů, které jsme pracovně označili jako typ „rezervovaný“, „kooperující“ a „realistický“. Výsledky těchto metodologických procedur by bylo ještě vhodné dále zkoumat, aby je bylo možné využít v praxi.

Shrnutí

Disertační práce je členěna na část teoretickou a část výzkumnou a obsahuje celkem šest kapitol s vnitřním členěním na subkapitoly. V první kapitole je charakterizovaná inkluze, inkluzivní pedagogika a inkluzivní vyučování v současném školství u nás a v zahraničí se zřetelem na legislativní předpisy a zkoumání inkluze z různých perspektiv, jako je perspektiva vzdělávací politiky, perspektiva organizační a řídicí, pedagogicko-didaktická, speciálněpedagogická, medicínská, psychologická a sociologická. Součástí kapitoly jsou řešeny psychologické a psychohygienické otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.

Ve druhé kapitole jsou rozebírány pozice školního psychologa v inkluzivní škole. Charakterizováno je základní vzdělávání se zaměřením na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na význam motivace učení pro tento okruh žáků. Obsahem kapitoly je rozsáhlejší pojednání o školní psychologii, jejím uznání za svébytný obor organizací UNESCO. Závěrečná subkapitola je věnována otázkám pedagogicko-psychologických poradenských služeb a postavení a úkolům školního psychologa na škole.

Ve třetí kapitole je uvedena funkční charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Charakterizovány jsou druhy znevýhodnění a postoje učitele a spolužáků k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky s psychosociálním, sociokulturním a zdravotním znevýhodněním.

V následujících kapitolách je uveden výzkum vztahu speciální pedagogiky a školní psychologie popsáním projektu disertační práce s uvedením cílů a metodologie práce, charakteristika výzkumného souboru a analýzy a interpretace včetně závěrů a návrhu na doporučení z výzkumného šetření. Výzkumný projekt je zpracován postupy kvantitativního výzkumu s použitím dotazníkové techniky.

Výsledky výzkumu ukazují, že je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Je třeba posilovat kompetence pracovníků školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog) v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření a v oblasti

metodické podpory učitelů. Je třeba posilovat kompetence školního poradenského pracoviště (ŠPP) zaměřené na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, posilování jejich kompetencí v oblasti volby a realizace intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) a metodické podpory učitelů v této oblasti, posilování kompetencí pracovníků ŠPP zaměřené na prevenci rizikového chování a metodickou podporu učitelů, realizovat aktivity profesního rozvoje založené na supervizních a intervizních setkáních pracovníků ŠPP (zejména školních psychologů, školních speciálních pedagogů).

Pokusíme-li se závěrem shrnout hlavní poznatky z této fáze zkoumání, můžeme konstatovat, že školní psychologové jsou studenty prezenčního i kombinovaného studia speciální pedagogiky přijímání velmi pozitivně, s dobrým porozuměním jejich kompetencí, s přesvědčením o užitečnosti spolupráce zejména v oblasti náročných výchovně-vzdělávacích a osobnostně-sociálních situací. Náhled na služby školních psychologů je někdy diferencovaný a zřejmě i individualizovaný, přičemž můžeme nacházet kritické momenty, jejichž řešení by mohlo práci školního psychologa v systému školy zefektivnit.

Disertační práce je zpracovaná monografickou procedurou s využitím analýzy odborné literatury české a zahraniční, včetně školských dokumentů ve vybraných zemích.

Summary

The dissertation is divided into a theoretical part and a part of the research and contains a total of six chapters with an internal division into subchapters. In the first chapter is characterized inclusion, inclusive pedagogy and inclusive teaching in the contemporary educational system in the Czech Republic and abroad, with respect to legislative regulations and examination of inclusion from different perspectives, such as perspective of educational policy, organizational and management perspective, pedagogical-didactic perspective, special pedagogical, medical, psychological and sociological perspective. The first chapter deals with psychological and psychohygienic issues of education of pupils with special educational needs in the inclusive education.

The second chapter discusses the position of a school psychologist in an inclusive school. Characterized is basic education focusing on the assessment of pupils with special educational needs and the importance of learning motivation for this group of pupils. The content of the chapter is an extensive treatise on school psychology, its recognition as a unique subject by UNESCO. The final subchapter is devoted to the issues of pedagogical-psychological counseling services and the position and tasks of the school psychologist at school.

The third chapter presents the functional characteristics of pupils with special educational needs at elementary school. Types of disadvantage and attitudes of the teacher and classmates to pupils with special educational needs are characterized. These are pupils with psychosocial, socio-cultural and health disadvantages.

In the following chapters, the research of the relationship between special pedagogy and school psychology is described by describing the dissertation project with the objectives and methodology of the work, the characteristics of the research group and the analysis and interpretation, including the conclusions and the proposal for the recommendations from the research. The research project is elaborated by quantitative research procedures, using questionnaire techniques.

The results of the research show that it is necessary to increase the competence of pedagogical staff, especially in the field of diagnostics, individualization of education, teaching of heterogeneous teams, formative assessment and evaluation of outputs in the context of individualized learning objectives. It is necessary to strengthen the

competence of the staff of the school counseling center (school psychologist, school special pedagogue) in the field of work with individual groups of pupils with the need of support measures and in the field of methodological support of teachers. It is necessary to strengthen competencies of the school counseling center aimed at realizing and evaluating the effectiveness of support measures, enhancing their competencies in the selection and implementation of intervention activities corresponding to special educational needs of pupils (reeducation, stimulation, facilitation, relaxation) and methodological support of teachers in this field , enhancing the competencies of school counseling center patrons to prevent risk behaviors and methodological support of teachers, to implement professional development activities based on supervising and intervening meetings of school counseling center staff (especially school psychologists, school special educators).

If we try to summarize the main findings from this stage of research, we can state, that school psychologists are positively accepted by students of the full-time and combined study of the special pedagogy, with a good understanding of their competencies, with the conviction of the usefulness of the cooperation, especially in the area of demanding educational, personal and social situations. The view of the school psychologists' services is sometimes differentiated and perhaps even individualized, and we can find critical moments, which could make the work of the school psychologist more effective in the school system.

The dissertation is elaborated by using monographic procedure and analysis of the Czech and foreign literature, including educational documents in the selected countries.

Literatura

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality školy*. Opava: Slezská univerzita.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Routledge.
- Ainscow, M., César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. September, 21(3), p. 231-238.
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. (2002). Editing and production for CSIE Mark Vaughan. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 1_17, iFirst article.
- Ainscow, M., Dyson, A., Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion. A Review of international Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools*. Reading, England: CfBT. Education Trust (UK).
- Altrichter, H., Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion-online.net, Heft 4*.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30-(4), 6-28.
- Altrichter, H., Maag, Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: SpringerVS.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. (2016). Stichwort Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), s. 487-508.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In Altrichter, H., Maag, Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, s. 235-277.

- Altrichter, H., Rürup, M., Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In In Altrichter, H., Maag, Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, s. 107-149.
- Altrichter, H., Heinrich, M., Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In Bastian, J. (Hrsg.) *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Leske + Budrich, s. 145-163).
- Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systematischen Qualitätsmanagement. Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* (i. E).
- Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
- Anthun, R. (1999). *Quality and Improvement Potential in School Psychology Services*. *School Psychology International*. 20, 163–75.
- Arndt, A., Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschulkräften und Sonderpädagogen/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser und B. Lütje-Klose (Hrsg.) *Schulische Unklusion. Zeitschrift für Pädagogik* 62, Beiheft, s. 160-174.
- Arndt, A., Werning, R. (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar - in den Primarbereich - Perspektiven von Eltern sowie Erzieherinnen oder Erziehern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 70-74.
- Artiles, A., J., Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalizacion age: the promise of comparative cultural-historical analysis. In Mitchell, D. (Hrsg.) *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (s. 37-62) London: Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the

- ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191–211.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bačová, V. (2010). *Identita v sociální psychologii*. In Výrost, J., Slaměník, I. (ed.) *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, s. 109 – 126.
- Bardon, J. I. (2010). Will the real school psychologist please stand up: Is the past a prologue for the future of school psychology? The identity of school psychology revisited. *School psychology Review*. 23, 4, 1992. Retrieved from PsycINFO databáze 19. 6.
- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. Praha.
- Bartoňová, M. (2012, 2018). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2013a). *Vzdělávání se zaměřením na didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2013b). *Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: MU
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2016) *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2012). Volba střední školy z pohledu žáků se specifickými poruchami učení a jejich rodičů. In Friedmann, Z. *Specifika profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní uplatnění*. Brno: Paido, s. 191-204.
- Bartoňová, M. Vítková, M. (2011). Studijní obor speciální pedagogika pro učitele středních škol – výzkumné projekty. In Friedmann, Z. et al. *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce*. Brno: MU, s. 131-154.

- Bartoňová, M., Pitnerová, P., Vítková, M. et al. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2014). *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education Settings*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Pitnerová, P. (2012). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole*. Brno: MU, 221 s.
- Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: MU.
- Bartoňová, M., Opatřilová, D., Vítková, M. (2013) *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu*. Brno: Paido.
- Baslerová, P., Michalík, J., Mouček, J. a kol. (2014). *Katalog podpůrných opatření – I. obecná část*. Olomouc: UP.
- Baur, M., Meier, U. (2015). Partizipation an Bildung und Entwicklung sichern: Das Schulische Standortgesprach (SSG) und das Standardisierte Abklarungsverfahren (SAV) im Kanton Zürich In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklärungsverfahren*, Jg. 21, Nr. 2, s. 34-41.
- Bazalová, B. (2012). *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: MU.
- Becker, P. (2003). Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Franckoviak, P. (Hrsg.) *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glosar zu Konzepten Strategie und Methoden in der Gesundheitsförderung*. Schwabenheim a. d. Selz: Sabo, s. 13-15.
- Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS.
- Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden: response, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*. 26(2), p. 128-148.
- Best, J. S., Heller, K. W., Bigge, J. L. (2005). *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. Fifth Edition. Upper Saddle River, New Jersey.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikation für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton.

- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt (UTB), Bad Heilbrunn, 2. Auflage.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Boban, I., Hinz, A. (2003, 2009). Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt Entwicklung, *Sozial extra*, Heft 9/10, s. 12-16.
- Boban, J., Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Boenisch, J., Daut, V. (2002). *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern*. Stuttgart Kohlhammer, GmbH.
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000). *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based fading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, s. 46–53.
- Both, T., Ainscow, M. (2011). *Index für Inklusion*. Bristol (Centre for Studies on Inclusive Education CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s.
- Brägger, G., Paulus, P., Posse, N. (2005). *Gute gesunde Schule. Definition* online. 123 s.
- Brägger, G., Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). *Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsforderung besser können*. Band I. Bern: hep.
- Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Breuer-Küppers, Bach, H. (2016). *Schüler mit Lernbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht*. München, Basel: Verlag: Reihardt.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., Griffin, C. C. (2012). *Inclusive Instruction: Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Tanner, M. (2014) Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In S. G. Huber (Hrsg.) *Jahrbuch Schulleitung*. 2014. *Befunde und Impulse zu*

- den Handlungsfeldern der Schulmanagements*. Schwerpunkt Inklusion – Umgang mit Vielfalt (S. 268-274). Köln: Carl Link.
- Burghardt, M. (2012). Sonderpädagogische Diagnostik im Wandel. In vds. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) *Pädagogische Impulse*. 1/2012, S. 16-26.
- Burghardt, M., Brandstetter, R. (2008). Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In vds. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) *Pädagogische Impulse*. 3/2008, S. 2-9.
- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474–482.
- Brüsemeister, T., Eubel, K. D. (2003). *Zur Modesierung der Schule*. Bielefeld: transcript.
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international, Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Edition SZH.
- Cameron, J., Banko, K. M., Pierce, W. D. (2001). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, s. 363-423.
- Cameron, J., Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, s. 363-423.
- Cihlars, D. (2011). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school’. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Cline, T. (2009). *Special educational Needs: inclusion and diversity*. Open University Press, 528 s.
- Clough, P., Corbett, J. (2005). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cornwall, J. (1997). *Access to learning: for pupils with disabilities*. London: David Fulton Publishers.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Convington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement. An integrative review. *Annual Review of psychology*, 51, s. 171–200.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdech, S., Nakamura, J., Flow, J. In Elliot, A. J., Dweck, C. S. (Hrsg.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford, s. 598-608.
- Czycholl, K. (Hrsg.) (2011). *Förderung gestalten: Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Modul A Förderung an der Schule*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Čadová, E. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: PdF UP.
- Čáp, J. Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Grada.
- Čapek, K. (1990). *Hovory s TGM*. Praha: Československý spisovatel.
- 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.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18, s. 105–115.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Humanic Performance*, 8, s. 217–229.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, s. 223–238.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, s. 627–668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 125, s. 527-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: plenum.
- Dickhäuser, O., Galfe, E. (2004). Besser als. schlechter als... Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 36, s. 1-9.

- Dodd, K. J., Imms, CH., Taylor, N. F. (2010). *Physiotherapy and Occupational Therapy for People with Cerebral Palsy. A Problem-Based Approach to Assessment and Management*. London: Mac Keith Press.
- Drave, W., Rimpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*.
- Ďurič, L. (1998). *Problémy školskej psychológie a školských psychológov*. In Gajdošová, E., Herenyiová, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychológa*. 1. vydání. Bratislava: Psychoprof, s. 15-26.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Dyson, A., Howes, A. J., Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. *Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre*. London: Institute of Education.
- Dyson, A., Howes, A. J., Roberts, B. (2004). What do we really know, about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (S. 280-294). London: Routledge.
- Dyson, A. (2010) Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule* 102(2), s. 115-129.
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Edmunds, A. L., Macmillan, R. B., Specht, J., Nowicki, E. A., & Edmunds, G. (2009). Principals and Inclusive Schools: Inside Into Practise. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 20(1), 1–24.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In Altrichter, H., Maag, Merki, K. (2016) (Hrsg.) *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, s. 385-409.

- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 4(2), p. 153-162.
- Felcmanová, L. a kol. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule, Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden, VS.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Ferreira, J. (2012). *Inclusion in education*. Amazon Media.
- Ferrari, A., Cioni, G. (2010). *The Spastic Forms of Cerebral Palsy. A guide to the Assessment of Adaptive Functions*. Italia: Springer-Verlag.
- Ferreira, J. (2012). *Inclusion in education*. Amazon Media.
- Feuser, G. (1982). Integration – die gemeinsame Tätigkeit (Spielen, Lernen, Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21(2), s. 86-105.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. P., Werner, B. (Hrsg.) *Didaktik und Unterricht*. Kohlhammer: Stuttgart, s. 86-100.
- Feyerer, E. (2015). Inklusive Lehrer_Innenbildung. Österreich geht neue Wege. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*. 21(1) s. 3-18.
- Ficová, L. (2011). *Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy*. Bratislava: OZ V4.
- Finková, P. (2007). *Školní psycholog očima učitelů základní školy*. Praha, 173 s. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce L. Valentová.
- Florian, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*. 2005, 20(2), p. 96-98.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (Sacie-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, Ch. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*. London: Routledge.

- Frederickson, N., Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Berkshire: Open University Press.
- Friedmann, Z. (2011). *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce*. Brno: MU, 314 s.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehen. In A. Terrvoren, N. (Hrsg.) *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, s. 329-345.
- Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen (2013). In *Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)*. Stuttgart.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning*. Los Angeles: Sage.
- Gavora, P. (2000, 2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Giorcelli, L. R. (1996). An impulse to soar: Sanitisation, silencing and special education. The Des English memorial lecture: National Conference of the Australian Association of Special Education, Darwin, July 1995. *Australasian Journal of Special Education*, January, 20(1), p. 5-11.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., & Gutkin, T. B. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 30-37.
- Grabe, M., Grabe, C. (2014). *Integrating Technology For Meaningful Learning*. Iova, Amazon Digital Services, Inc. 99 s.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. California: Corwin Press.
- Grewe, N. (Hrsg.) (1990). *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*. Neuwied: Luchterhand.
- Griffin, S. (2008). *Inclusion, equality and diversity in working with children*. Heinemann, 238 s.
- Grünke, M. (2004). Lernbehinderung. In Lauth, G. W., Grunke, M, Brunstein, J. C. (Hrsg.) *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Gottingen: Hogrefe. s. 65–77.

- Grünke, M. (2006). *Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen in Kindheit und Entwicklung*. 15, 4, s. 239-254.
- Grundprinzipien für bildungspolitische Maßnahme zur Förderung der integrativen/inkluisiven Bildung*. (2003). European Agency for Development in Special Needs Education.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen in Kindheit und Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*. 15(4), S. 239-254.
- Guest, K. (2000). Career Development of School Psychologists. *Journal of School Psychology*, 38/3, 237–257.
- Cunningham, D. J. (1996). Time after time. In W. Spinks (Ed.), *Semiotics* 95 (pp. 263–269). New York: Lang Publishing.
- Habětínková, E. (2008). *Sociální reprezentace role školního psychologa u středoškolských studentů*. Brno, Bakalářská práce (Bc.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. 217 s.
- Harčariková, T. (2010). *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava. Iris.
- Harris, A., Chapman, C. (2002). *Effektive Leadership in Schools facing. Challenging Circumstances: Final Report*. Nottingham: NCSL.
- Hascher, T., Winkler-Ebner, C. (2010). Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen. In Paulus, P. (Hrsg.) *Bildungsförderung durch Gesundheit Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Juventa, s. 31–56.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94.
- Hatcher, R. (2005). The Distribution of Leadership and Power in Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 243–257.

- Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Havlík, R., Kořa, J. (2002, 2007). *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Heckhausen, H. (1974). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Frankfurt: Fischer Tachenbuch. s. 577–601.
- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hrsg.) (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag,
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, s. 101-120.
- Heckhausen, H. (1974). *Psychologie der interpersonalen Beziehung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heider, F. (1997). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Heimlich, U., Kahlert, J. (Hrsg.) (2012, 2014). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R., Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad-Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinold, F. (2014). Inklusion beginnt im Kopf – Als gute gesunde Schule – Als eine Schule für ALLE schaffen? In Schuppener, S. (Hrsg.) *Inclusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 117–123. *für alle*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. In Altricht, H., Helm, C. (Hrsg.) *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Baltmannsweiler/Zürich: Schneider Verlag Hohengehren/Pestalozzianum, s. 89-101.

- Heller, K. W. (2009). *Understanding physical, health, and multiple disabilities*. Upper Saddle River: Merrill/Pearson.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2006b). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule (II. Folge). *Pädagogik*, 58(2), S. 42-45.
- Helmke, A. (2006a). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Henley, M. R., Ramsey, R. S., Algozzine, R. F. (2008). *Characteristics and Strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hennig, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verrständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.) *Inklusive Pädagogik*. Heil Brunn: Klinkhardt, s. 41-74.
- Hlad'o, P., Michalicová, J. (2014). *Kroky k povolání: praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách*. Praha: Raabe.
- Hlávková, J., Blažková, V. (1999). Práce učitelů a zdraví. *Psychol. v ek. praxi*, 1-2, XXXIV, s. 43-56.
- Hildeschmidt, A., Sander, A. (1995). Integration behinderter Schuler und Schulerinnen in der Sekundarstufe I. *Heilpädagogische Forschung*, 21, s. 14-26.
- Hofer, M. (1985). Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. *Bildung und Erziehung*, 38, s. 415-427.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Portál.
- Holčík, J. (2009). *Zdravotní gramotnost a její role v péči o zdraví*. Brno: MSD.
- Hollenweger, J. (2003). Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. ICF. Ein neues Modell von Behinderung. Teil I. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10/2003, s. 4-8.
- Hollenweger, J., Kraus de Camargo. (2011). ICF-CY. *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. 1. Auflage. Bern: Verlag Huber.

- Hollenweger, J. (2015). Indikationsbereiche – Ein Instrument des Kantons Zurich zur Klärung der Indikation für sonderschulische Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklärungsverfahren*, Jg. 21, Nr. 2, s. 27–33.
- Hollenweger, J., Lienhardt, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zurich: Bildungsdirektion des Kantons Zurich.
- Hope-West, A. (2011). *Securing appropriate education provision for children with autism spectrum disorders: a guide for parents and professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*, Osmileté gymnázium Buďanka o.p.s. Praha: Česká pedagogická komora, s. 7.
- Hornáková, M. (1999). *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt.
- Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hřebíčková, M. (2004). *NEO osobnostní inventář* (podle Costa, P. T., McCrae, R. R.: NEO-PI-R). Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *Big Five – NEO pětifaktorový osobnostní inventář* (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee). Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M., Řehulková, O. (2002). Struktura osobnosti učitelek: srovnání se ženami jiných profesí. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 4*, Brno: nakl. Křepela, s. 53–60.
- Huber, S. G. (2011a). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In Altrichter, H., Helm, C. (Hrsg.) *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum, s. 75-88.
- Huber, S. G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In Huber, S. G. (Hrsg.) *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters Kluwwer, s. 3-12.
- Hutyrová, M., Růžička, M., Spěváček, J. (2013). *Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením a narušením*. Olomouc: VUP.

- Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvá.
- Chmelová, M., Radilová, E. (2015). *Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku a Švédsku: příručka dobré praxe*. Praha: Alfa Human Service.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M., Kočvarová, I. (2014). *Kvalitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- ICF-CY (2011). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Janík, T., Pešková, K. et al. (2012). *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jennessen, S., Lelgemann, R., Ortlund, B., Schlüter, M. (Hrsg.) (2010). *Leben mit Körperbehinderung, Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Janoško, P. (2013). *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok: VERBUM.
- Jesenský, J., Janiš, K. a kol. (2004). *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 50.
- Jesenský, J. (1998). *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, s. 25.
- Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch. a kol. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V. et al. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., von Kopp, B., Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Joller-Graf, K., Tanner, S. (2011). *Integration geistige behinderter und Sonderschülerinnen und – schüler in Regelklassen der Zentralschweiz. Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*, Luzern: Hochschule Luzern.
- Jurkovičová, P., Regec, V. (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Juszczyk, S. (2003). *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS.

- Kariková, S., Valihorová, M. (1998). Podobnosti a odlišnosti práce školského psychológa Podobnosti a odlišnosti práce školského psychológa v ponímaní riaditeľov škol. *Sborník z 5. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR*. Šlapanice u Brna.
- Kasačová, B. a kol. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania*. Banská Bystrica: Univerzita M. Bela.
- Kasíková, H., Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základnom vzdelaní*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H., Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu.
- Kasíková, H. (ed) (2007). *Kooperativní učení a vyučování teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 5/4, 55-67.
- Kelly, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Kiper, H., Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., Anastasiow, N. (2012). *Educating exceptional children*. 13th Edition. Wadsworth: Chapter 1, 30 s.
- Kistner, J., Hasket, M., White, K., Robbins, F. (1987). Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*. 10, 37–44.
- Kistner, J., Osborne, M., LeVerrier, L. (1988). Causal attributions of learningdisabled children. *Journal of Educational Psychology*. 80, s. 82–89.
- Klegrová, J., Vágnerová, M. (2008). *Poradenská, psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada publishing.

- Klenková, J., Bočková, B., Bytešníková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2013). *Jedinci s narušenou komunikační schopností a se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí škol, školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Klenková, J., Michaličková, J. (2011). Využití technických pomůcek v logopedické intervenci u dětí a žáků s narušenou komunikační schopností. In Klenková, J., Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. Inclusive Education - Provisions for Different Age Groups and Disabilities*. Brno: MU.
- Klenková, J. (2011). Zjišťování lexikální a morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí v rámci speciálněpedagogické diagnostiky. In Opatřilová, D. et al. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Education of Students with Disabilities nad Health Disadvantages*. Brno: Paido, 2011.
- Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi*. (2011). Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Knight, B. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*. 14(1), p. 3-7.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kocurová, M. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Kocurová, M. (2001). *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: CERM akademické nakladatelství.
- Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada.
- Kolářová, K. (ed.) (2012). *Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 11–40.
- Kolektiv autorů. (2014). *Současná slovenská a česká speciální pedagogika v kontextu vědy a výzkumu*. Praha: Knihy nejen pro bohaté.

- Koller, O., Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematische Leistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 15, s. 99–110.
- Koller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In Vollmeyer, R., Brunstein, J. (Hrsg.) *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál. 151 s.
- Krajewski, J., Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*. 38(2), 154–162.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Forderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 44, s. 185–284.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: MU.
- Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. 1.vyd. Brno: MU.
- Kronenberg, B. (2015). Das standardisierte Abklarungsverfahren (SAV) 2014 In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklarungsverfahren*, 2015, Jg. 21, Nr. 2, s. 6-11.
- Krýslová, M. (1988). Niektoré etické problémy v práci školského psychológa. In Gajdošová, E., Herenyiová, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychológa*. 1. vydání. Bratislava: Psychoprof, s. 39-42.
- Krýslová, M. (1999). Školský psychológ a psychoterapia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 1, s. 81 – 86.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kronenberg, B. (2015). Das standardisierte Abklarungsverfahren (SAV) In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklarungsverfahren*, Jg. 21, Nr. 2, s. 6-11.

- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. (2014). Inklusiver Unterricht - Auch eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*. 5(10), s. 1-14.
- Kurelova, M. (1998). *Učitelská profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 1 sv.
- Kurelova, M. (2004). *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravska univerzita, Pedagogicka fakulta.
- Květoňová, L., Prouzova, R. (ed.) (2010). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: UK.
- Květoňová, L., Strnadová, I., Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung*.
- Lang, G., Berberichova, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.
- Langmack, B. (2011). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langova, M., Kodým, M. a kol. (1987). *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia.
- Laubner, M., Lindmeier, B., Lübeck, A. (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M. a Lukas, J. (2016). *Inkluze ve škole*. Brno: MU, 179 s.

- Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2001). Školní psychologové na ZŠ – pohledy vedení škol. In *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Praha.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, roč. 52, č. 5, s. 480-492.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Ondruš, D. (2000). Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školský psycholog*, 10, 2-10.
- Lednická, J. (2013). *Vztah učitele a žáka ve školním prostředí*. Odborná metodika. Praha: Rabbe.
- Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- 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.
- Lechta, V. (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 440 s.
- Lechta, V. a kol. (2009). *Východiská a perspektivy inkluzivnej pedagogiky*. Martin: Osveta.
- Lindsay, C., Houston, D. (2003). *Disability benefits, Welfare reform and employment policy*. Palgrave Macmillan, 264 s.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The Development of Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education in a Content-Infused Canadian Teacher Preparation Program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85–106.
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., Streese, B. (Hrsg.) (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung*. Münster-New York: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.

- Mag-Merki, K., Emmerich, M. (2014). Context sensitive School development. A case study on adaptive-compensatory strategie of primary schools. Vortrag CESE-Conference. Freiburg i. Br.
- Mägi, K., Kikas, E., (2009). School Psychologists Role in School : Expectations of School Principals on the Work of School Psychologists. *School Psychology International*, 30/331.
- Maňák, J., Švec, V. (ed.) (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2006). Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel „zdravého stavu školy“. In Řehulka, E. (Ed.) *Škola a zdraví 21*. Brno: Paido, s. 189.
- Marková, D. (2005). Komplexní problematika dětí s perinatální zátěží. In *Voxpediatriae. Časopis praktických dětských lékařů*. Praha: Medix, č. 10, roč. 5, s. 17–19.
- Marsh, H. W., Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*. 20, s. 107–123.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6).
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*. 82, s. 646–656.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. In Suls, J. (Ed.) *Psychological perspectives on the self*. (Vol. 4, s. 59–98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Baumert, J., Koller, O. (2007). The Big-Fish-little-Pond-Effct: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Cocept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44, s. 631–669.
- Masendorf, F. (2007). Alternativen fur eine sonderpädagogische Beurteilungs und notenpraxis. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihr Nachbargebiete*.1988, 57, 269–276.

- Mastiliaková, D.(1999). *Holistické přístupy v péči o zdraví*. Vyd. 1. Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1999. 164 s.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (2011). Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayr, J., Neuper, W. (1991). Persönlichkeitsmerkmale, pädagogische Einstellungen und Beurteilungshandeln. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 12, s. 185–192.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualite Sozialforschung*. Weinheim: Belt.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand Princeton.
- McLeskey, J., Nancy L. Waldron, N. L, Lacy Redd, L. (2011). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *Journal of Social and Personal Psychology*.
- McLeskey, J., Nancy L. Waldron, N. L (2011). Full inclusion programs for elementary students with learning disabilities: Can they meet student needs in an era of high stakes accountability? Presented at the Council for Exceptional Children Convention, National Harbor, MD, April 2011.
- Meyer, W. U., Reisenstein, R., Dickhauser, O. (2004). Inferring ability from blame: Effects of effort- versus liking-oriented cognitive schemata. *Psychology Science*, 46, s. 281–293.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., Kucharská, A. a kol. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům: závěrečná zpráva rezortního projektu MŠMT*. Praha: Institut ped. - psychologického poradenství.
- Mertin, V. (1999). Historie školní a poradenské psychologie ve světě. *Výchovné poradenství*, č. 20, s. 5 – 21.

- Merz-Atalik, K. (2014). *Handlungsspielräume von Schulleitungen und Schulämtern im Hinblick auf die Professionalisierung der schulischen Praxis im Vergleich zwischen Südtirol (Italien) und Baden Württemberg (Deutschland)*. Vortrag DGfE – Sektionstagung Sonderpädagogik Humboldt-Universität zu Berlin.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření, obecná část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Universita Palackého.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.
- 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.
- Michalová, Z., Hainová, H. (2012). *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.
- Mischo, C., Rheienberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnomen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, s. 139–151.
- Mischo, C., Groeben, N. (1995). Bezugsnormorientierung: Warum sich LehrerInnen unterscheiden. *Empirische Pädagogik*, 9, s. 423–459.
- MKF (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. WHO: International Classification of Functioning, Disability and Health. 2001. Praha: Grada.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperceptive Test Manual*. Cambridge Harward University Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nastasi, B. K. (2000). School psychologists as health-care providers in the 21st century: conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review*, vol. 29, 4, p. 540-554.

- Němec, Z., a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., Schaper, N. (2008). *Arbeits - und Organisationspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Niedermann, A., Schweizer, R., Steppacher, J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, s. 328–346.
- Nolte, E. (2015). Treatment for dementia: Learning from breakthroughs for other conditions.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
- Oakland, T., Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, roč. 46, mimoř. č., s. 24-31.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlung. In Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. s. 758–822.
- Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. 1. vydání. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2013). *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: MU.
- Opatřilová, D., Procházková, L. (2011). *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: MU, 159 s.
- Opatřilová, D., (2007). Pohyb a možné důsledky při organickém poškození CNS. Movement and Possible Impacts at Organic Impairment of CNS. In Vítková, M. et. al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. / Education of Pupils with Special Needs I*. VZ MSM0021622443. 1. vyd. Brno: Paido.
- Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

- Osecká, L. (2001). *Typologie v psychologii*. Praha: Academia.
- Ošlejšková, H. a kol. (2008). *Vybrané kapitoly z dětské neurologie*. Brno: NCONZO.
- Ošlejšková, H., Vítková, M. et al. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: MU.
- Participation in Inclusive Education: A Framework for Developing Indicators*. (2011). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: MU.
- Pančocha, K., Slepíčková, L. (2012). Postoje k osobám s postižením u obecné populace ČR. In Bartoňová, M., Vítková, M. aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. 1. vyd. Brno: Paido.
- Pančocha, K. (2013). Společenské přístupy k jedincům s postižením. In Pančocha, K., Vítková, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. 1. vyd. Brno: Paido, s. 31–42.
- Pančocha, K., Slepíčková, L. (2013). *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence. Assessment and intervention*. St. Louis: Mosby.
- Paulus, P. (2003). Psychologieunterricht und psychische Gesundheit. *Psychologie-Unterricht*, 36, s. 10–20.
- Pavelková, I., Dvořáková, I. (2015). Motivace v úkolové situaci. *Pedagogika*, 65(1), 34–56.
- Pavelková, I. (2005). Žákovská nemotivovanost. In *Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc. Pdf. s. 217–221.
- Pavelková, I., Hrabal, V. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Pavelková, I. (2009). Výkonová motivace žáků v českých školách. In *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti* (32–49). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK Praha.

- Peer, L. (2011). *Special educational needs: A guide for inclusive practice*. SAGE Publications, 328 s.
- Petermann, F., Petermann, U. (2011). *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV)*. Frankfurt am Main, Person.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pešová, I., Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Phillips, B. N (1999). Reading, evaluating, and applying research in school psychology. In Reynolds, C. R., Gutkin, T. B., *Handbook of school psychology*. 3rd edition. New York: J. Wiley & Sons.
- Pipeková, J. (2006). Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů. Brno: MSD.
- Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: MU.
- Pitnerová, P. (2014) *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: MU.
- Pol, M., Hlouškova, L. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických Dokumentech. In Rabušicova, M., Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život*, Brno: MU, s. 9–24.
- Pol, M., Hlouškova, L., Novotný, P., Zounek, J. (2005). *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: MU.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pol, M., Hlouškova, L., Lazarová, B., Novotný, P., Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: MU.
- Pol, M., Rabušicová, M. (1999). Změny v českém školství – improvizace, či řízený proces? In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků z VII. Celostátní konference ČAPV, Hradec Králove, s. 87–90.

- Polechová, P. (2000). *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol*. Praha: PdF UK, s. 13.
- Pokorná, V. (2006). *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: PdF UK.
- Pope, M., P. (2007). *Severe and complex neurological disability*. Philadelphia: Butterwrth – Heinemann, 284 s.
- Popp, K., Melzer, C., Methner, A. (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München, Basel: Verlag Ernst Reinhardt.
- Posner, M. I., Snyder, C. R. R. (1975). *Attention and cognitive control*. In Solso, R. L. (Hrsg.) *Informationprocessing and cognition: The Loyola Smposium*. s. 55–85. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Havel, J., Filová, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*, Brno: Paido: Masarykova univerzita, s. 25–37.
- Potts, P. (2003). *Inclusion in the city: selection, schooling and community*. London: RoutledgeFalmer.
- Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M. (2012). *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Prouzová-Květoňová, R. (2011). *Význam jinakosti pro speciálněpedagogické myšlení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J., Walterova, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.

- Quality Standards for the use of personal FM systems.* (2008). NDCS and UK Children's FM Working Group.
- Quinn, G., Degener, T. (2002). Human Rights and Disability. The Current Use and Futur Potential of United Nations Human Rights Instruments in the Context of Disability. In *HR/PUB/02/1*. New Yourk/GENF: United Nations.
- Radnitzky, E. (2015) SQA - ein Generationsprojekt. *Erziehung und Unterricht*. 165(1-2), 8-11.
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reich, K. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation. The theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8, s. 179–193.
- Rheinberg, F., Krug, S. (1980). *Motivationsförderung im Schulttag*. Gottingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Bern: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal und Sonderschulern gleicher Intelligenz – ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, s. 171–180.
- Rief, S. F., Heimburge, J. A. (1996). *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.
- Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12, s. 111–134.
- Röderová, P. (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Roessler, R., Hennessey, M., Neath, J., Rumrill, P., Nissen, S. (2011). The employment discrimination experiences of adults with multiple sclerosis. *The Journal of Rehabilitation*, Vol. 77, No. 1, January-March.
- Rose, R. (ed.) (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Rossetti, L. M. (2001). *Communication intervention. Birth to three*. Canada: Singular.

- Ruairc, G. M., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education. Values, Visions and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rumrill, P. D., Cook, B. G., Wiley, A. L. (2011). *Research in Special Education: Designs, Methods, and Applications*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, s. 54–67.
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, inclusion: Administration as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17, 340–370.
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita.
- Řehulková, O., Řehulka, E., Blatný, M., Mareš, J. et al. (2008). *Quality of Life in the Contexts of Health and Illness*. Brno: MSD.
- Řehulka, E. et al. (2008a). *Contemporary Discourse on School and Health Investigation. School and Health 21*. Brno: MSD.
- Řehulka, E. et al. (2008b). *Social and Health Aspects of Health Education. School and Health 21*. Brno: MSD.
- Řehulka, E. et al. (2008c). *Contemporary School Practice and Health Education. School and Health 21*. Brno: MSD.
- Řehulka, E., Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.): *Učitelé a zdraví 3*. Brno, Nakladatelství Pavel Křepela, s. 143–152.
- Řehulka, E. (2015). Názory na inkluzivní vyučování a osobnostní vlastnosti učitelek základních škol. Ref. na konferenci „Škola a zdraví v 21. století“, Brno: PdF MU, 10-11. 9. 2015.
- Řehulková, J. (2008). Otázky vývoje organizovaných volnočasových aktivit respondentů ELSPAC v jedenácti a třinácti letech. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 4, od s. 356-366.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada.
- Salisbury, R. (2008). *Teaching pupils with visual impairment: a guide to making the school curriculum accessible*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Samková, P., Šafářová, M. (2001). Komunikace a spolupráce s rodiči. *Školský psycholog*, 1, 1-4.

- Sauer, S., Ide, S., Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schulerinnen und Schülern an Forderschulen und in integrativer Beschulung. Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*. 33, s. 125-141.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Senge, P. et al. (2001). *Schools that learns. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shores, C. F. (ed.) (2012). *Response to Intervention*. Thousand Oaks: Corwin.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kiesche, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: a systemic approach*. London: Taylor & Francis.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kiesche, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schiefele, H. (1986). Interesse – neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*. 32, s. 153-162.
- Schiefele, H. (2004). Forderung von Interessen. In Laut, G. W., Runke, M., Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004). *Intervention bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 9-7.
- Schlack, R., Kurth, B. M., Holling, H. (2008). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In *Umweltmedizin in Forschung und Praxis, Schwerpunkt Schule. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. 13(4), s. 245–260.
- Schmalt, H.- D. (1999). Konzepte und Methoden der Willenpsychologie – Narziss Ach a Heinrich duker. In Luck, H. E., Muller, R. (Hrsg.) *Illustrierte Geschichte der Psychologie* (2. vyd.) Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Schmid, M., V., Bohn, P. (2015). *Starthilfe Inklusion. Praxiswissen und Methoden für den Schul- und Unterrichtsalltag*. Stuttgart: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Schneider, L. (Hrsg.) (2010). *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schule auf dem Weg zur Inklusion*. Hohengehren: Schneider.
- Schnell, I. (2003) *Geschichte schulischer Integration*. Weinheim: Beltz.
- Schöler, J. (2013). Einzelfallhelfer in ihrem Unterricht – eine Chance für alle Schüler. In *Inklusion – ein Einblick für Lehrerinnen und Lehrer*. Stuttgart: Raabe, s. 85-104.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lehrende Schule*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Educational Psychology*. 74, s. 548–556.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D. H., COX, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Educational Psychology*. 78, s. 201–209.
- Schwoch, M. (2017). *Wir lernen gemeinsam*. München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Sideridas, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition and Psychopathology, An Roc Analysis. *Journal of Learning Disability*. 39, s. 215–229.
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F., Selle, U. (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“: Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Landsberg: Juventa.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slee, R., Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 83–98.

- Slepičková, L., Pančocha, K. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: MU.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. opr. vyd. Brno: Barrister & Principal.
- Smékalová, E. (2009). Do Schools Need Psychology or Psychologists? Looking for a good model of psychological consulting for school practice). In: *XXVI. Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. [online]. 2009 [cit. 2. února 2013].
- Smith, T. E. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Snijders, J. T., Tellegen, P. J., Laros, J. A. (2005). SON-R- 5 1/2-17. *Non-verbaler Intelligenztest* (3. korr. Auf.). Gottingen: Hogrefe.
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. Brno, 2012. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie.
- Sovák, M. a kol. (2000). *Defektologický slovník*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 2000. s. 325.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebenen. Entwicklung und Impletation von Bildungsstandards in Österreich. In Eder, F., Gastager, A., Hoffmann, F. (Hrsg.) *Qualität durch Standards?* Münster: Waxmann, s. 13-37.
- Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spinath, B. (2005). Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation ler- und lernbar? In Vollmeyer, R., Brunstein, J. (Hrsg.) *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer, s. 203–220.
- Spinath, B., Schöne, C. (2003). *Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Gottingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Wohland, I. (2004). Der Einsatz deines Lerntagebuchs zur Forderung motivationaler Voraussetzungen für Lern- und Leistungsverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. *Heilpädagogische Forschung*, 30, s. 20–28.
- Staniland, L. (2009). Public Perceptions of Disabled People. *Evidence from the British Social Attitudes Survey*.
- Stankowski, A. (2016). *Špeciálne vzdelávacie potreby. Jubilejná časť konferenčného cyklu. Časť III*. Ružomberok: Verbum.
- Starý, K. a kol. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

- Stein, R., Bless, D. O. (2009). *Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stemmark, (2009). Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Závěrečná zpráva z výzkumu pro MŠMT, Česká republika. Praha.
- Strittmatter, A. (2001) Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, (5)4
- Strnadova, I., Hájková, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Sturm a Wagner-Willi (2015a). Leistungsdifferenzen im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I. in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16(2) (im Review)
- Sturm a Wagner-Willi (2015b). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe - zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 7(1), 44-78.
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Šikulová, R., Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Šlapák, I., Floriánová, P. (1999). *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatricie*. Brno: Paido.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, roč. 44, č. 4, s. 310–320.
- Štech, S. (1998). *Profesní identita školního psychologa*. *Pedagogika*, roč. 48, 3, s. 257 - 264.
- Štech, S. (1998). Identita školního psychologa – ústřední nebo okrajová otázka? In Gajdošová, E., Herenyiová, G. (ed.). *Metódy a programy práce školského psychologa*. 1. vydání. Bratislava: Psychoprof, s. 27-37.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In Bendl, S., Kucharská, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. 1. vydání. Praha: UK PedF.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, roč. 51, mimoř. č., s. 47-55.

- Štech, S. (2009). Školní psychologie. In Baštecká, B. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, s. 397-400.
- Štech, S., Zapletalová, J. (2001). Kvalitativní analýza přístupu školních psychologů k profesi – srovnání kazuistických studií. In: *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Projekt MŠMT. Praha: IPPP, s. 37-47.
- Štech, S., Zapletalová J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál.
- Šulková, V. (2015). *Špecifika inkluzivného špeciálneho vzdelávania osob s mentálnym / viacnásobným postihnutím*. Disertační práce. Bratislava: Pdf UK
- Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, Š. a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *American Journal of Psychology*. 39, s. 212–222.
- Thomas, G., Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomášek, F., (2010). Školní poradenské pracoviště a kvalita školy z pohledu ředitelů škol. *Školský psycholog*, 12 (1/2).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, J. (1997). Inclusive Learning: the Report of the Committee of Enquiry into the postschool education of those with learning difficulties and/or disabilities, in England, 1996. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), p. 184-196.
- Topping, K., J. (1998). *Peer-assistend learning*. L. E. Associates, inc. Puublishers.

- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405–411.
- Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
- Ušáková, V. (2013). *Proměny profilu profesní identity školního psychologa za posledních deset let*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2016). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., Hadj-Mousova, Z., Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Valenta, M. (ed.) (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Valenta, M. a kol. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál.
- Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. (2012) *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.
- Valenta, M. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: UP.
- Valenta, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valentine, F. Canadian Policy Research Networks. Family Network. (2001). *Enabling citizenship: Full inclusion of children with disabilities and their parents*. CPRN = RCRPP.
- Valentová, L. a kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
- Valett, R. E. (1963). *The practice of school psychology: professional problems*. New York: Wiley.

- 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.
- Vašáková, A. (2001). Podklady k projektu metodika práce školního psychologa. In Zapletalová, J. (2001). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ*. Praha.
- Vašková, B. (2017). Etika práce psychologa ve školním zařízení: střet legislativy a etických principů. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Vašutova, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen*. Fontys: Tilburg.
- Vítek, J. (2007). *Medicínská propedeutika. Úvod do neurologie. Úvod do oftalmologie*. Brno: Paido.
- Vítek, J., Vítková, M. (2010). *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologické onemocnění*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2009). Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných. In Průcha, J. et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portal, s. 443–447.
- Vítková, M. (2010). Specifika realizace inkluzivní edukace v České republice. In Lechta, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portal, s. 169–198.
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2. rozšířené a přepracované vydání.
- Vítková, M. (ed.) (2003). *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
- Vítková, M. (2015). Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy z pohledu vybraných zemí – Německo, Švýcarsko a České republiky. In Bartoňová, M., Vítková, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MU.
- Vítková, M. (2015). Participace ve vzdělávání a podpora vývoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní škole v kantonu Curych ve Švýcarsku v širším kontextu. Participation in Education and Support of Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive School in Zurich Canton

- (Switzerland) in Broader Context. In Zámečnicková, D., Vítková, M. et al. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie výzkum, praxe. Current Trends in Inclusive Education focused on Pupils with Special Educational Needs in the Czech Republic and Abroad: Theory, Research, Practice*. Brno: MU, s. 19-36.
- Vítková, M. (2013). *Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, s. 31-44.
- Vítková, M., Kopečný, P. (2014) *Strategies in the Education of Students with Severe Disabilities extending into Young Adulthood*. Brno: MU.
- Vojtová, V., Červenka, K. et al. (2013) *Intervence pro inkluzi*. Brno: MU.
- Vojtová, V., Červenka, K. et al. (2012). *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU.
- Vojtová, V. (2008) *Kapitoly z etopedie. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti I (2., přeprac. a rozš. vyd.)*. Brno: MU.
- Vojtová, V. (2008). *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Vomáčková, H. a kol. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Vondráček, F. W. (2010). *The Construct of Identity and Its Use in Career Theory and Research*. *The Career Development Quarterly*, 41, 1992. s. 130-144. Retrieved from PsycINFO databáze 9. 10. 2010.
- Vondráček, F. W.; Skorikov, V. B. (2010). *Leisure, School, and Work Activity Preferences and Their Role in Vocational Identity Development*. *The Career Development Quarterly*, 45, 1997, s. 322 – 340. Retrieved from PsycINFO databáze 9. 10. 2010.
- Voženílek, V., Michalík, J. et al. (2013). *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Vrubel, M. (2015). *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vytváření souboru indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě. (2009). Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Výrost, J.; Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
- Waheeda, T., Grainger, J. (2002). Self-concept attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, s. 141–151.
- Waldron, N. L., McLeskey, J., Redd, I. (2011) Setting the Direction. The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Educational Leadership*, 24 (2), 51-60.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber Verlag.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 25, s. 66–81.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, s. 530–543.
- Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In *Lernende Schule*. Heft 55, s. 4-8.
- Wening, R., Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. *Schulmanagement Handbuch* 146, s. 39-55.
- Werning, R., Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- Wilberd, J. (2010). *Forderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Wilberd, J., Gerdes, H. (2009). Die Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte der Forderschwerpunkter Lernens. *Heilpädagogische Forschung*, 35, s. 122–132.

- Wilberd, J., Grunke, M. (2010). Norms and Goals of appraisal of German teachers for students with learning disabilities. *Learning Disabilities. A contemporary Journal*. In Wilberd, J. *Forderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Wild, E. et al. (2006). Psychologie des Lernens. In Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Bael: Beltz.
- Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wilhelm, M., Eggertsdottir, R. M., Greta, L. (Hrsg.) (2006). *Inklusive Schilentwicklung, Planungs-, und Arbeitshilfen für eine neue Schulkultur*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H. (2002). *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht und inklusive Schule gestalten*. Wien: Studienverlag.
- Williams, T., Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Windlinger, R., Hostettler, U., Kirchhofer, R. (2014). Forschungsprojekt Schulleitungshandel, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teil des Kt. Bern Schlussbericht.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Berhindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresh, H. Pant und M. Prenzel (Hrsg.) *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsstudien* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow, E., Shriner, J. G. *Evidencebased practices for educating students with emotional and behavioral disorders*.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zámečníková, D., Vítková, M. et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

- Zapletalová, J., Vaňková, H. (ed.) (2006). *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, mimoř.č., s. 36-46.
- Zapletalová, J. (2012). *Přednáška ze Školní psychologie*. Ústní sdělení.
- Ziegler, A., Schober, B. (1997). *Reattributionstraining*. Regensburg: Roderer. Zins, J. E. et al. (2004) The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Access. In *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say? Part I*. New York: The Teacher Colleg.
- Zielinski, W. (1974). Die Beurteilung von Schülerleistungen. In Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H., Hofer, M. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie II*, s. 877-900 Frankfurt: Fischer.
- Zins, J. E. et al. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Access. In *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say? Part I*. New York: The Teacher Colleg.

Internetové zdroje

- Adams, K. (2006). *Investigating the factors influencing professional identity of firstyear health and social care students*. Learning in health and social care. [online]. vol. 5, 2 [cit. 11. února 2013]. p. 55-68. Dostupný z [www:<ftp://163.25.117.117/gyliao/TODylan>](http://www.ftp://163.25.117.117/gyliao/TODylan).
- Aichele, V. (2015). *Anspruch und Wirklichkeit: Monitoringstelle zur UNO Behindertenrechtskonvention*. Vortrag beim Kongress Die UN-Behindertenrechtskonvention zwischen gesellschaftlicher Vision und Alltag, 10. September 2015 in Luzern. Verfügbar unter: [https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/.../sa/..brk% 2015/aichele.pdf](https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/.../sa/..brk%2015/aichele.pdf) (8.12.2016).
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* [online]. MŠMT, 10. 8. 2015 [cit.2016-05-29].Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.
Bildungsdirektion kanton Zürich. *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten*

- Abklärungsverfahrens (SAV)* [online]. Zürich: Bildungsdirektion Kanton, 2014 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/ge_sundheit_praevention/schulpsychologie/sav/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/637_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* [online]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002 [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Braun, R. (2012). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncepte)*. 2001. [On-line]. Staženo 1.2. 2012 Dostupný z <http://www.audendo.cz/koncepce/koncepce.pdf>.
- Bulant, M., Horska, V., Marethova, L., Oulovska, J., Palatova, H., Tomášek, F. et al. (2012). *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2012*. Dostupné z http://cpiv.cz/images/stories/CPIV/Realizacni_tym/zosiv2012web.pdf
- Bulant, M. (2013). CPIV. CENTRA PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁNÍ: *Škola v pohybu – projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV)* [časopis]. 1. vyd. METODA spol. s.r.o., 2010, 28 s. [cit. 5. 2. 2013]. Dostupné z: www.cpiv.cz.
- Cason, E. B. (2014). *Some suggestions on the interaction between the school psychologist and the classroom teacher*. Journal of Consulting Psychology. [online]. 1945, vol. 9 (3). [cit. 8. února 2014], p. 132-137. Dostupný z WWW<<http://psycnet.apa.org/journals/ccp/9/3/132/>>.
- CDROM s plnými texty, vydán ve spolupráci ČMPS a FSS MU Brno. Dostupné na WWW:< <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/smekalova.pdf>>.
- Česká školní inspekce, 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice. Situace a doporučení* <http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9db019e69e0a2>.
- Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s.10262-10324. Dostupný také z www: < <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. MŠMT, 29. 4. 2015 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35167_1_1/.
- EDK. *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichun* [online]. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2014 [cit. 2016-05-27]. Dostupné z http://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf.
- Education and Disability/Special Needs. Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU.* (2012) [online] Network of Experts In Social Sciences of Education and Training. Dostupné z <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/nesse/activities/reports>.
- FM ChIP *Devised by LInked uP London Consortium of ICTODs and Peris.* Dostupné na www: <http://ais.southampton.ac.uk/files/2013/03/AISRaid-Fitting-Policy-Nov-2014.pdf> [cit. 16. 8. 2015].
- 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 determinant sof out-of-school activity participation for children with developmental coordination disorder* [online]. Research in Developmental disorder: Roč. 32. Č. 6. [cit. 29. 06. 2015]. Dostupný na world wide web: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422211002496>.
- Dietze, T. (2011) *Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/2010 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. Zeitschrift für Inklusion.* Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88> (28.01.2016)
- EDK (2007) *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik.* Verfügbar unter: <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/komkordatd.pdf> (29.03.2015)
- Franklová, Z. (2008). *Projekt VIP Kariéra pomohl ke zlepšení psychologického, výchovného a kariérového poradenství na školách.* Tisková zpráva. [On-line]. Staženo 1.2 2012 Dostupný z <http://www.nuov.cz/projekt-vip-kariera-pomohl-ke-zlepšenípsychologického>.

- Furman, A. (1997). *Smery rozvoja školskej psychológie v SR. Školský psychológ*. [online]. Roč. 7, č. 3-4 [cit. 3. ledna 2013]. Dostupný z [www:<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm).
- Gajdošová, E. (1997). *Psychoterapia v práci školského psychológa: áno alebo nie? Školský psychológ*. [online], roč. 7, č. 3-4 [cit. 4. ledna 2013], s. 4-11. Dostupný z [www: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm).
- Hollenweger, J., Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* [online]. Zürich: Bildungsdirektion Kanton [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amtfur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/sonderpaedagogik-in-den-gemeindlichen-schulen/downloads-1/schulische-standortgesprachebildungsdirektion.pdf>.
- ICF-CY. *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version* [online]. Geneva: WHO, 2007. [cit. 2016-06-11]. Dostupné z: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf.
- IIEB. *Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden Württemberg - Grundlagen und Handlungsempfehlungen* [online]. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung, 2013 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z http://www.schulebw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/hr_reihe_fru ehkindliche_und_schulische_bildung/FSBB-01.pdf. *Inclusive education in action*. [online]. Inclusive education in action [cit. 1. února 2015]. Dostupné na World Wide:http://www.inclusion-inaction.org/iea/dokumente/upload/dae5a_iea-framework_and_rationale.pdf.
- Jimerson, S. R. (ed.). The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*. [online]. 2004, vol. 25, 3 [cit. 3. února 2013], p. 259-286. Dostupný z WWW: http://www.education.ucsb.edu/jimerson/iisp/SPI_JimersonEtAl2004.pdf
- Jimerson, S. R. (ed. (2006). The International School Psychology Survey : Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*.

- [online]vol. 27, [cit. 3. února 2013], p. 5-32. Dostupný z [www: http://spi.sagepub.com/content/27/1/5.abstract](http://spi.sagepub.com/content/27/1/5.abstract).
- Jimerson, S. R. (ed.). The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, [online]. 2008, vol. 29, 5 [cit. 3. února 2013]., p. 5-28. Dostupný z WWW<<http://spi.sagepub.com/content/29/1/5.short>>.
- Johnova, M. (Ed.). (2008). Individuální plánování. In *Standardy kvality sociálních služeb: Výkladový sborník pro poskytovatele* (s. 76–96). Praha, MPSV ČR. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf.
- Johnson, C. J. (2007). *Prevalence of Speech and Language Disorders in Children*. Department of Speech-Language Pathology. Dostupné z <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicid=24>.
- Josefsson, Ch. (2002). *Utredning om Barn/Elever i behov av särskilt stöd i förskola, grundskola och särskola* [online]. Schweden: Boras Stad [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: <http://www.boras.se/download/18633e5e10039748abd7ffff53018.pdf>.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Verfügbar unter: http://www.kmk.org//fileadmin/veroeffentlichungen:be-schluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (09.01.2016).
- Kohoutek, R. (2008). Postoje a vztahy, socialni motivovanost. In *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. [cit. 2015-09-15]. Dostupne z:<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/postoje-a-vztahy>.
- Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27317/2004* [online]. Věstník MŠMT, roč. LXI, sešit 7. 2005, [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: <http://www.aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>.
- Lazarová, B., Čapková, M. (2006). Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In *Sborník 2. konference Škola a zdraví 21*. [online]. [cit. 10. února 2014]. Dostupné na [www:<http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf)>.
- Macgregor, D. Identity formation – Influences that shape beginning teachers’ professional identity – Crossing the border from pre-service to inservice teacher. In ‘*Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum*’ the annual conference of the Australian Teacher Education

- Association (ATEA). [online]. 2009 [cit. 10. února 2013]. Dostupné na [www:<http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/MacGregor.pdf>](http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/MacGregor.pdf)
- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*. [online]. Roč. 8, č. 1 [cit. 10. ledna 2013], s. 7-14. Dostupný z [www: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm).
- Maslow, A., H. (1943). A theory of human motivation. In *Psychological Review*, Vol 50(4), 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Mertin, V. (1997). K pojetí školní psychologie. *Školský psycholog*. [online], roč. 7, č. 1-2 [cit. 7. ledna 2013], s. 21-23. Dostupný z [www: http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm).
- Meijer, C. J. W., Soriano, V., Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication* [online]. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-ineurope_sne_europe_en.pdf.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries* [online]. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-acrosseurope-in-2003_special_education_europe.pdf.
- Michalík, J. (2008). *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí): expertní stanovisko* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>.
- MŠMT. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. In *Věstník MŠMT č. 7/2005*, s. 2-8. Dostupný také z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7-1>.
- MŠMT. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 490-502. Dostupný také z [www:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1).

- MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání: NAPIV*. ČR, 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
- MŠMT. Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 43, s. 1106-1108. Dostupný také z [www: <http://www.msmt.cz/file/16096>](http://www.msmt.cz/file/16096).
- MPSV ČR. (2006). Vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf.
- MPSV ČR. (2006). *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf
- Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2. února 2013]. Dostupný z [www<http://www.nuv.cz>](http://www.nuv.cz).
- Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020* [online]. NRZP, 26. 5. 2015 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni_plan_OZP_2015-2020.doc.
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. [online]. Česká škola [cit. 31. ledna 2015]. Dostupné na World Wide: <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/narodni-akcni-plan-inkluzivniho.html>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. [online]. [cit. 19. prosince 2014]. Dostupné na World Wide Web: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- Nolte, G. (2015) *Die Schulgesetznovelle 2015. Niedersächsisches Kultusministerium*. Verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/97846/Die_Schulgesetznovelle_2015 (02. 02. 2016)
- Oakland, T., Cunningham, J. (1997). Návrh koncepce školní psychologie - 1996. *Školský psycholog*. [online]. roč. 7, č. 1-2 [cit. 7. ledna 2013], s. 5- 10. Dostupný z WWW: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>.
- Oakland, T., Goldmanová, S., Bishoff, H.. *Etické normy práce školního psychologa*. [online]. International School Psychology Association (přijaty Asociací školní psychologie SR a ČR), 1997. [cit. 8. února 2013]. Dostupný z WWW: <http://spp.ippp.cz/download/metodicke-informace/etickenormy-prace-sp.pdf>.

- Oelkers, J. (2009) Führung und Management von Schulen. Verfügbar unter: <http://paed-services.uzh.ch/userdownloads/1012Waldou.pdf> (24.09.2013)
- Parkers, J., McCullough, N., Madden, A. (2010). To what extent do children with cerebral palsy participate in everyday life situations? [online]. *Health & Social care in the community*: Roč. 18, č. 3. [cit. 24. 06. 2015]. Dostupný na world wide web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20201974>.
- Potměšil, M. (2014). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání* [online]. [cit. 10. 12. 2014]. Dostupné z: <http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/29.pdf>.
- Raising achievement for all learners: Quality in Inclusive Education* [online]. European agency for Development in Special Needs and Education, 2012 [cit. 2016-09-17]. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online] VÚP, 2008 [cit. 2016-06-16]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2016-06-16]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70883&view=10503>.
- Raising achievement for all learners* [online]. European agency for Special Needs and Inclusion Education [cit. 1. února 2015]. Dostupné na World Wide: http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf.
- Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání* [online]. MŠMT, 31. 8. 2015 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/.
- Special Educational Needs Code of Practice* [online]. London: Department for Education and Skills, 2002 [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: <http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf>
- Straková, A. (2009). *Analýza vývoje počtu školních psychologů a speciálních pedagogů a s tím související vynaložené prostředky v roce 2009*. [On-line]. Staženo 10.3 2012 Dostupný z http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zsk_opn_42.html.

- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 5. 6. 2014 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání* [online]. UP Olomouc [cit. 5. června 2015]. Dostupné na World Wide Web: http://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/podpurna_opatreni.pdf.
- Štech, S. (1998). Profesionální identita školního psychologa. *Školský psycholog*. [online]. 1998, roč. 8, č. 2 [cit. 11. ledna 2013]. Dostupný z [www: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm).
- Šteflová, J. (2005). Cesta ke školnímu psychologovi. *Učitelství noviny*, 37. [On-line]. Staženo 10.3 2012 Dostupný z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4182&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>.
- Švaříček, R., Lukas, J. (2007). Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. In *Svět výchovy v reflexi současného pedagogického výzkumu - XV. konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. [cit. 1. února 2013]. Dostupné z WWW: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science Spain, 1994 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Thielking, M., Jimerson, S. R. (2006). Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. [online] vol. 16. [cit. 12. února 2014], p. 211-223. Dostupný z [www: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8497558>](http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8497558).
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. MPSV, 30. 3. 2007 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf.

- Valentová, A., Novotná, L. (1997) Činnost školního psychologa na zvláštní škole. *Školský psycholog*, 7(1/2), [On-line]. Staženo 10. 3. 2012 Dostupný z <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/clanky/obsah12.htm#oak>.
- Verbiest, E. et al. (2005). Collective Learning in Schools Described: Building Collective Learning Capacity. *Revista Electronica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 3 (1) /On line/ Dostupné z: http://ww.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_Verbiestelal.pdf.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. MŠMT, 21. 1. 2016 [cit. 2016-06-16]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. MŠMT, 18. 1. 2005 [cit. 2016-06-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1>.
- 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 [online]. MŠMT, 2. 6. 2016 [cit. ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění 29. Výroční zpráva 2011 [online]. NÚV, 27. 8. 2012 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2011.pdf>.
- Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění pozdějších předpisů) Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>.
- Vykopalová, L. (2009). *Individuální plánování v sociálních službách zaměřené na Azylové domy pro ženy a matky s dětmi* (Diplomová práce). Dostupné z: http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/9405/vykopalov%C3%A1_2009_bp.pdf?sequence=1.
- Vzdělávání 2020.cz. (2015). *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2020: Akční plán inkluzivního vzdělávání byl vzat na vědomí vládou* [online]. MŠMT, [cit. 2015-10-20]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/80/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-byl-vzat-na-vedomi-vladou.html>.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., Pearson, J. L. Role of the School Psychologist. Perceptions of School Staff. *School Psychology International*. [online]. 2001,

- vol. 22 (1). [cit. 12. února 2014], p. 64-73. Dostupný z WWW: <<http://edpsychassociates.com/Papers/RoleSchoolPsych.pdf>>.
- Welbourne, P., Social work : The idea of profession and the professional project. *Locus Soci@l*. [online]. 2009, 3 [cit. 5. února 2013], p. 19-35. Dostupný z www: <http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page7/files/artigo-007c-paperwelbourn_ls00233.pdf>.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), S. 601-623. Verfügbar unter: <http://springer.com/home?SGWID=o-0-10030-0-0&agId=2731279&download=1&checkval=5b6423b7b5145e09422d844f8> (0.3.2.2016).
- Wieck, M., Beushausen, U., Cramer, R. E. (2005). Leitlinien in der Logopädie. *Forum Logopädie*, 19(6), 28–35. Dostupné z: http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/fl_archiv/2005/6/fl2005_6_wieck.pdf.
- Wolfe, J. *Reaching for the Stars: Optimizing Children's Performance with FM*. Third Latin American Pediatric Conference, 11. - 13. 10. 2012, Buenos Aires, Argentina. Dostupne z: https://www.phonakpro.com/content/dam/phonak/gc_hq/b2b/en/events/2012/ped_conf_buenosaires/proceedings/.
- Worrall, L. E., Hickson, L. M. H. (2003). *Communication Disability in Aging. From Prevention to Intervention*. Dostupne z http://books.google.cz/books?id=Yaksnv_p530C&printsec=frontcover&dq=worrall+hickson&hl=cs&sa=X&ei=KLPIT9i0C6ig4gT20IGMAQ&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q=worrall%20hickson&f=false.
- Zapletalová, J., Hrbková, B. (2011). *Zápis z odborné diskuse k projektovému záměru IPn: VIP III- Rozvoj a metodická podpora - školních a školských poradenských služeb*. [Online]. Staženo 28.2 2012 Dostupný z http://www.msmt.cz/file/16820_1_1/download/.
- 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* [online]. MŠMT, 19. 3. 2015 [cit.

2016-06-16]. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela_Sbirka.docx.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. MŠMT, 24. 9. 2004 [cit. 2016-05-29].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Zapletalová, J. (2008). *Školní poradenské pracoviště (ŠPP): školní poradenské pracoviště a specifika práce školního psychologa* [online]. IPPP ČR, [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2.

Zapletalová, J. (2011). *Návrh koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole /úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II/* . [On-line]. Staženo 10.3 2012.

Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. [online]. Praha: IPPP [cit. 1. února 2013]. Dostupné z [www: <http://rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>](http://rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf).

Zapletalová, J. (1997). Činnost školního psychologa na střední odborné škole. *Školský psycholog*. [online]. 1997, roč. 7, č. 3-4 [cit. 5. ledna 2013], s. 5-10. Dostupný z [www: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm>](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/index.htm).

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků:

- Obr. 1: Základní znaky řízení založené na evidenci (podle Specht, 2006)
- Obr. 2: Pyramida potřeb podle Maslowa (1943)
- Obr. 3: Perspektivy problémů při účasti na vyučování podle (Baur, Meier, 2015)
- Obr. 4: Umístění indikačních oblastí při standardizovaném postupu při vysvětlení nálezu (SAV) (podle Baur, Meier, 2015)

Seznam tabulek:

- Tab. 1: Šest indikačních oblastí se svými funkčními komponentami a jejich regulace (Anker - Items) (podle Hollenweger, 2015. s. 31)
- Tab. 2: Model stupňů podpory v kantonu Curych s využitím nástrojů rozhovor ve škole a standardizovaný postup při vysvětlení nálezu na rozhraních (podle Baur, Meier, 2015)
- Tab. 3: Četnost odpovědí na položku *Mám konkrétní představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat*
- Tab. 4: Četnost odpovědí na položku *Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný*
- Tab. 5: Četnost odpovědí na položku *Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa*
- Tab. 6: Četnost odpovědí na položku *Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky*
- Tab. 7: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky*
- Tab. 8: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli*
- Tab. 9: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy*
- Tab. 10: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči*

- Tab. 11: Četnost odpovědí na položku *Očekávám, že činnost školního psycholog a se pozitivně projeví na kvalitě školy*
- Tab. 12: Četnost odpovědí na položku *Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky*
- Tab. 13: Četnost odpovědí na položku *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd*
- Tab. 14: Četnost odpovědí na položku *Práce školního psychologa se pozitivně projeví řešení didaktických problémů ve vyučování*
- Tab. 15: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků*
- Tab. 16: Četnost odpovědí na položku *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů*
- Tab. 17: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky*
- Tab. 18: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě*
- Tab. 19: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem*
- Tab. 20: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl podílet na prevenci školního stresu u žáků*
- Tab. 21: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl podílet na výchově ke zdraví u žáků*
- Tab. 22: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce*
- Tab. 23: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)*
- Tab. 24: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)*
- Tab. 25: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků*

- Tab. 26: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání*
- Tab. 27: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků*
- Tab. 28: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky*
- Tab. 29: Četnost odpovědí na položku *Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné*
- Tab. 30: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků pro učitele srozumitelné a reálné*
- Tab. 31: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl být informován o studijních stylech žáků*
- Tab. 32: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole*
- Tab. 33: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací*
- Tab. 34: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu*
- Tab. 35: Četnost odpovědí na položku *Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů*
- Tab. 36: Četnost odpovědí na položku *V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu školního psychologa přeceňována*
- Tab. 37: Četnost odpovědí na položku *Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní*
- Tab. 38: Četnost odpovědí na položku *Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti*
- Tab. 39: Četnost odpovědí na položku *Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující*
- Tab. 40: Četnost odpovědí na položku *Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole*
- Tab. 41: Výsledky faktorové analýzy: Total Variance Explained
- Tab. 42: Názvy faktorů
- Tab. 43: Výsledky faktorové analýzy: Rotated Component Matrix

Seznam grafů:

Graf 1: Popis výzkumného souboru

Graf 2: položka dotazníku č. 1 - *Mám konkrétní představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat*

Graf 3: položka dotazníku č. 2 - *Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný*

Graf 4: položka dotazníku č. 3 - *Znám legislativní vymezení činnosti školního psychologa*

Graf 5: položka dotazníku č. 4 - *Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky*

Graf 6: položka dotazníku č. 5 - *Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky*

Graf 7: položka dotazníku č. 6 - *Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli*

Graf 8: položka dotazníku č. 7 - *Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy*

Graf 9: položka dotazníku č. 8 - *Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči*

Graf 10: položka dotazníku č. 9 - *Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na kvalitě školy*

Graf 11: položka dotazníku č. 10 - *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky*

Graf 12: položka dotazníku č. 11 - *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd*

Graf 13: položka dotazníku č. 12 - *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení didaktických problémů ve vyučování*

Graf 14: položka dotazníku č. 13 - *Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků*

Graf 15: položka dotazníku č. 14 - *Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů*

Graf 16: položka dotazníku č. 15 - *Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky*

Graf 17: položka dotazníku č. 16 - *Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě*

- Graf 18: položka dotazníku č. 17 - *Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem*
- Graf 19: položka dotazníku č. 18 - *Školní psycholog by měl podílet na prevenci školního stresu u žáků*
- Graf 20: položka dotazníku č. 19 - *Školní psycholog by měl podílet na výchově ke zdraví u žáků*
- Graf 21: položka dotazníku č. 20 - *Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce*
- Graf 22: položka dotazníku č. 21 - *Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)*
- Graf 23: položka dotazníku č. 22 - *Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)*
- Graf 24: položka dotazníku č. 23 - *Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků*
- Graf 25: položka dotazníku č. 24 - *Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání žáků*
- Graf 26: položka dotazníku č. 25 - *Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků*
- Graf 27: položka dotazníku č. 26 - *Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky*
- Graf 28: položka dotazníku č. 27 - *Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné*
- Graf 29: položka dotazníku č. 28 - *Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků*
- Graf 30: položka dotazníku č. 29 - *Školní psycholog by měl být v zásadě informován o studijních stylech žáků*
- Graf 31: položka dotazníku č. 30 - *Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole*
- Graf 32: položka dotazníku č. 31 - *Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací*

- Graf 33: položka dotazníku č. 32 - *Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu*
- Graf 34: položka dotazníku č. 33 - *Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů*
- Graf 35: položka dotazníku č. 34 - *V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu školního psychologa přeceňována*
- Graf 36: položka dotazníku č. 35 - *Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní*
- Graf 37: položka dotazníku č. 36 - *Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti*
- Graf 38: položka dotazníku č. 37 - *Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující*
- Graf 39: položka dotazníku č. 38 - *Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole*
- Graf 40: Výsledky shlukové analýzy

Přílohy

Příloha č. 1:

Dotazník pro studenty prezenční/kombinovaná forma

Vážení studenti,

máte před sebou dotazník s 38 položkami, které se týkají představ studentů o práci a úkolech školního psychologa na škole, jde o součást výzkumného šetření probíhajícího na Katedře speciální a inkluzivní pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Na jednotlivé položky se odpovídá prostřednictvím pětibodové škály, a to tak, že zvolíte-li kladnou odpověď, tedy „souhlasím“ („5“), znamená to, že s výrokem položky plně souhlasíte, tedy odpovídáte „ano“. V případě nesouhlasu (tedy „ne“), zaškrtnáte odpověď na druhém konci škály („1“). Pokud Váš souhlas není úplný, můžete volit „4“, analogicky u neúplného nesouhlasu označíte „2“. Jestliže se nemůžete rozhodnout, na kterou stranu se ve své odpovědi přikloníte, použijte střed škály, tedy „3“. Budeme rádi, pokud budete střední hodnoty používat jen v krajním případě.

O jednotlivých odpovědích nemusíte dlouho přemýšlet, ale odpovězte hned, jakmile jste pochopili, na co se Vás položka dotazníku ptá. Tento dotazník je zcela důvěrný a veškerá data budou zpracována anonymně.

Děkujeme Vám za Váš čas, který budete práci na dotazníku věnovat.

1. Mám konkrétní představu, jakou práci má ve škole školní psycholog vykonávat
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
2. Domnívám se, že školní psycholog je ve škole užitečný
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
3. Zním legislativní vymezení činnosti školního psychologa
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
4. Jsem schopen jako pedagog formulovat pro školního psychologa odborné požadavky
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

5. Školní psycholog by měl především spolupracovat s žáky
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
6. Školní psycholog by měl především spolupracovat s učiteli
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
7. Školní psycholog by měl především spolupracovat s vedením školy
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
8. Školní psycholog by měl především spolupracovat s rodiči
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
9. Očekávám, že činnost školního psychologa se pozitivně projeví na kvalitě školy
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
10. Práce školního psychologa se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivní pedagogiky
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
11. Práce školního psychologa se pozitivně projeví na podpoře pozitivního klimatu školy a školních tříd
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
12. Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení didaktických problémů ve vyučování
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
13. Školní psycholog se podílí na diagnostice a zásadách rozvoje nadání žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
14. Práce školního psychologa se pozitivně projeví na řešení výchovných problémů
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
15. Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
16. Školní psycholog by měl zkvalitnit řešení sociálních problémů ve třídě
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
17. Školní psycholog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů s žákem
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
18. Školní psycholog by se měl podílet na prevenci školního stresu u žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
19. Školní psycholog by se měl podílet na výchově ke zdraví u žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

20. Školní psycholog by měl sledovat psychohygienické charakteristiky školní práce
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
21. Školní psycholog by měl působit jako konzultant při organizování náročných školních situací (např. závěrečné zkoušky, konkurzy, maturity atp.)
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
22. Školní psycholog by měl aktivně nabízet své služby v náročných životních situacích žáků (např. rozvody rodičů, sociální problémy v rodině, adaptační potíže, onemocnění atp.)
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
23. Školní psycholog by se měl podílet na organizování volnočasových aktivit žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
24. Školní psycholog by se měl podílet jako konzultant při volbě povolání žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
25. Školní psycholog by měl být konzultantem při řešení emocionálních problémů žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
26. Školní psycholog by měl pracovat s rizikovými a sociálně znevýhodněnými žáky
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
27. Jsou rady, dispozice a návrhy školního psychologa pro učitele srozumitelné a reálné
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
28. Školní psycholog by měl být v zásadě informován o výchovných stylech v rodinách žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
29. Školní psycholog by měl být informován o studijních stylech žáků
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
30. Školní psycholog by měl být využíván i při hodnocení organizační práce na škole
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
31. Školní psycholog by měl významně spolupracovat s učitelem na řešení obtížných pedagogických situací
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
32. Školní psycholog by se měl podílet na prevenci učitelského stresu
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM
33. Školní psycholog by se měl zapojovat do pedagogické osvěty rodičů
NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

34. V našem současném školství mohou být očekávání od činnosti a pracovního efektu školního psychologa přeceňována

NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

35. Mám dojem, že činnost školního psychologa je někdy málo konkrétní

NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

36. Chápete vymezení kompetencí školního psychologa od ostatních specialistů na školním poradenském pracovišti

NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

37. Péče školního psychologa o žáka může být pro tohoto žáka někdy stigmatizující

NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

38. Vidíte pracovní a kompetenční limity práce školního psychologa ve škole

NESOUHLASÍM 1. 2. 3. 4. 5. SOUHLASÍM

Příloha č. 2

Etický kodex ČMPS

1. Preambule

Tento kodex je soubor pravidel, kterými by se měli od doby uvedení v platnost, tj. od r. 1999, řídit ČMPS a všichni její členové a členky. Vročení "1998" signalizuje v prvé řadě historické okolnosti, za kterých tento kodex vznikl. Je to doba nejen konce 2. a přechodu do 3. tisíciletí po Kristu, ale i doba, která byla označena jako konec novověku a jako první globální revoluce. Vyznačuje se zvláště pluralitou hodnocení, postojů a názorů. Aby bylo možno dosáhnout konsensu potřebného pro demokratické přijetí a schválení tohoto kodexu, bylo třeba jej koncipovat a formulovat střídmo, avšak tak, aby umožnil přijetí ČMPS, jejích členů a členek do příslušných evropských struktur.

Etický kodex psychologické činnosti

Psycholog vykonává své povolání ve prospěch jednotlivce a společnosti, v duchu úcty k osobnosti člověka, k životu a zdraví. Svě profesní činnosti chápe jako službu.

Psycholog má být nestranný, respektuje klienty a ve své činnosti dodržuje etické zásady. Je povinen chránit svou profesní nezávislost a profesionální objektivitu. Ve své činnosti má jako nejvyšší hodnotu mít na zřeteli zdraví a blaho klientů.

1. Způsobilost, zodpovědnost

Psycholog se musí snažit zajistit, udržet a rozvíjet svou profesionální kompetenci, která obsahuje i supervizi, uvědomovat si a zachovávat hranice vlastních kompetencí.

1.1 Má působit pouze v té oblasti svého oboru, pro který absolvoval příslušnou přípravu a získal kvalifikaci.

1.2 Má zachovávat takové postupy, které by neumožňovaly zavádějící interpretace jak jeho kvalifikace a dovedností, tak i postojů.

1.3 Pokud je požádán o psychologické služby, které neodpovídají jeho odborné kompetenci, odkáže na služby jiného kvalifikovaného pracovníka.

1.4 Musí zabezpečit, aby ti, kteří pracují pod jeho přímým vedením, dodržovali tytéž zásady – především aby rozpoznávali hranice své kompetence.

2.

2.1 Psycholog dodržuje zásadu práce s klienty za jejich souhlasu, pokud zákon výslovně nestanoví jinak, nebo s výjimkou neodkladných situací vyžadující řešení v zájmu klienta.

2.2 Profesní činnosti, vztahy a důsledky musí být vyjádřeny v jasné formě (dohodě, kontraktu; včetně dohody o případné odměně), z které musí být patrné, že uživatel profesních služeb s nimi souhlasí.

2.3 Při poskytování služby (pomoci, podpory) osobám, které nejsou schopny souhlasu, si vyžádá souhlas zákonného zástupce.

2.4 Psycholog nepoužije nepřiměřených, nerealistických, nadhodnocených příslibů své činnosti nebo jejích výsledků ani směrem ke klientovi, ani v rámci reklamy.

3.

Psycholog musí (v souladu s právními normami a předpisy) zajistit ochranu všech informací, které získal v souvislosti s profesní činností.

3.1 Zachovává v souladu se zákonem povinnou mlčenlivost o věcech, o kterých se dozvěděl při výkonu svého povolání.

3.2 Jakékoli informace o klientovi smí poskytnout jiným odborníkům - včetně psychologů - pouze se souhlasem klienta.

3.3 Pokud použije získané informace (např. ke studijním, vědeckým aj.) účelům, vždy garantuje anonymitu osobních údajů.

3.4 Psycholog dbá na to, aby jím vedení a jemu podřízení kolegové respektovali potřebu důvěrnosti ve vztahu k získaným informacím.

4.

Psycholog se chová a vystupuje tak, aby nepoškodil zájmy svých klientů a nenarušil důvěru veřejnosti k psychologické profesi.

4.1 Nevykonává odbornou činnost, pokud jeho fyzický či psychický stav může negativně ovlivnit jeho schopnosti profesionálního přístupu.

4.2 Nesmí zneužít vztahu důvěry nebo závislosti, který může vzniknout v psychologické

profesionální praxi.

4.3 Nesmí využít profesního vztahu k dalším osobním, náboženským, politickým či jiným ideologickým zájmům.

4.4 Je povinen zajistit psychologické testy, psychodiagnostické pomůcky a záznamy z vyšetření tak, aby k nim neměl přístup nikdo bez příslušného vzdělání a nemohl je používat.

4.5 Nesmí připustit ovlivnění své profesionální odpovědnosti a standardů praxe jak ve vztahu k sobě, tak i klientovi z důvodů rasy, věku, rodu, národnosti, politické příslušnosti, náboženství, postavení a jiných vnějších faktorů.

4.6 K ostatním psychologům přistupuje v duchu zásad stavovské a profesionální koležičtosti, s důvěrou a ochotou ke spolupráci. Neznevažuje jejich profesionální způsobilost.

4.7 Jestliže má psycholog odůvodněné podezření na neprofesionální přístup některého kolegy, je povinen jej na toto vhodným způsobem upozornit. Nedojde-li k nápravě, informuje radu ČMPS.

Porušení Etického kodexu projednává Etická komise.

5. Závaznost Etického kodexu psychologické činnosti

Jak uvedeno výše, je daný kodex závazný pro ČMPS, její členy a členky od okamžiku jeho přijetí podle stanov ČMPS; členové jsou povinni, aby se s kodexem neprodleně seznámili a podpisem se zavázali jej dodržovat.

Příloha č. 3

Etické normy práce školního psychologa

Autoři: Thomas Oakland, Suzan Goldmanová, Herbert Bishoff

International School Psychology Association

Přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této Asociace

Úvod

Každá profese potřebuje mít jednotné a uznávané standardy, které slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, učitelů, kteří připravují studenty na výkon této profese, úřadům a institucím. Od profesionálů se očekává, že pospíší a doloží příklady ty principy a hodnoty, jimiž se řídí ve své práci i osobním životě. Od nás – školních psychologů – se očekává, že naše hodnoty a postoje přesáhnou úzké osobní, sociální a kulturní rámce, že budeme jednat v souladu se zájmy studentů a žáků, učitelů, rodičů, institucí, společnosti a profese. Mezi školní psychologií a společností existují reciproční vzájemné vztahy. Jako odborníci – profesionálové, se snažíme získat důvěru klientů v naše schopnosti a úsudky. Klienti zase na oplátku očekávají tu nejvyšší kvalitu poskytovaných služeb. Etický kodex má pomoci tyto vzájemné vztahy ujasnit a rozvíjet.

Akceptovatelné standardy, jimiž se řídí výkon naší profese, přesahují geografické a národní hranice. V etickém kodexu se snažíme zachytit právě tyto společné znaky. Přesto mohou být výklad a manifestování etických principů tohoto kodexu s ohledem na normy, hodnoty a tradice jednotlivých zemí odlišné. Rozdíly v etických standardech mohou existovat také mezi jednotlivými profesemi. Záměrem tohoto kodexu není snaha o nahrazení nebo zatlačení do pozadí těch norem, které přijaly národní asociace, či organizace, pod které spadají školní psychologové v dané zemi. V případě, že se kodexy liší, školní psychologové by se měli snažit vyřešit tento problém adekvátní úpravou dosavadních kodexů. Školní psychologové však nesmějí přistoupit na snížení úrovně etických standardů, které jsou jim arbitrárně ukládány.

Obecná ustanovení

Školní psychologové (dále jen ŠP) respektují a váží si každého člověka a největší důraz

kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné.

Role, které zastávají ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy.

1. Profesionální normy

1.1. Omezení vyplývající z profese

a) ŠP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Svoji kompetenci, kvalifikaci, vzdělání a zkušenosti nezkreslují.

b) ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

1.2. Profesionální odpovědnost

a) ŠP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s cíli a principy, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co nejúčinněji.

c) ŠP znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí ŠP upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí ŠP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.

d) ŠP by neměli připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti, postižení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.

e) ŠP respektují kulturní zvláštnosti toho prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a tím adaptují i způsoby poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.

f) ŠP chrání blaho žáků a studentů, rodičů, učitelů a pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů a jednají v souladu s jejich zájmy. Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro ŠP prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, ŠP preferuje zájmy žáků a studentů.

g) ŠP poskytují své služby žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Tento souhlas nemusí být získán předem v případě, kdy nastane kritická situace (kupř. když jednání žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).

h) Příprava a supervize ŠP

1) Učitelé, kteří připravují školní psychology na jejich povolání, musí zajistit, aby všechny informace, které jim během přípravy poskytují, byly aktuální a přesné.

2) V oblasti etických norem zvyšují učitelé informovanost studentů školní psychologie a kladou důraz na dodržování přijatých zásad.

3) Učitelé a supervizoři vytvářejí studentům bohaté příležitosti pro získání odborných

zkušeností a poskytují jim konzultace a konstruktivní hodnocení.

ch) ŠP se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

1.3. Důvěrnost informací

a) ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

b) Zprávy o žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.

c) ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů se bere v úvahu věková hranice plnoletosti v daném státě, mentální úroveň žáka a jeho morální zralost. Výjimku tvoří ty případy, kdy se psycholog domnívá, že

žákovi či studentovi hrozí bezprostřední nebezpečí anebo žák či student ohrožuje jiné osoby.

d) Důvěrné informace o dětech a mládeži se mohou stát předmětem diskuse jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah.

e) Pokud se v přednáškách nebo publikacích používají případové studie, ŠP je povinen zajistit, aby žádná z osob nemohla být podle popisu případu identifikovaná nepovolanými lidmi.

1.4. Odborný růst

a) ŠP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

b) Pokud ŠP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi.

c) ŠP si udržují přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznacích své disciplíny tím, že studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů, aktivně se zapojují do práce odborných společností a asociací.

2. Výkon profese (profesionální praxe)

2.1. Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

1) Blaho dětí a mládeže považují ŠP za prvořadou a klíčovou záležitost.

2) ŠP zajišťují, aby děti a mládež chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na schopnosti a zralosti klientů).

3) ŠP nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s dětmi, rodiči, učiteli, jinými klienty či zkoumanými osobami.

b) Rodiče

1) P vysvětlují rodičům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.

2) P sdělují výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti, v rodném jazyce rodičů.

3) P projednávají s rodiči plány zacílené na pomoc dítěti a optimalizaci jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných žákům či studentům.

c) Kolegové a zaměstnanci školy

1) ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole, příp. jiných institucích a společenstvích.

2) snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.

3) ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.

4) Pokud ŠP vědí o neetických praktikách jiného školního psychologa, měli by se snažit o nápravu nejprve tak, že neformálně a konstruktivním způsobem upozorní kolegu na nevhodnost používaných postupů. Je-li tento pokus o nápravu neúspěšný, je třeba podniknout další kroky k odstranění neetického chování. Pamatují-li na tyto případy regule národní asociace školní psychologie, pak je třeba postupovat podle nich.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1) ŠP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí, dále s místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa.

2) ŠP znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

3) ŠP se snaží vypracovat co nejkvalitovanější závěry, které mají sloužit jiným odborníkům

4) ŠP neposkytují své odborné služby osobám, jimž pomáhá jiný odborník. Výjimkou jsou případy, kdy daný odborník k tomu dá souhlas nebo o spolupráci sám požádá, anebo případy, kdy profesionální vztah mezi danou osobou a příslušným odborníkem již skončil.

5) ŠP nepřijímají taková rozhodnutí, jejichž záměrem by přímo bylo získat osobní prospěch nebo rozhodnutí, která by zprostředkovaně vedla k osobnímu prospěchu.

2.2. Vyšetření

1) ŠP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.

2) Pro zajištění validity výsledků ŠP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.

3) ŠP interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro ty účely, pro něž se dané testy používají.

4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna, nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledek.

5) P chrání údaje získané při vyšetření klienta před chybnou interpretací či zneužitím.

6) ŠP o výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené), a to způsobem, který je jim srozumitelný.

7) ŠP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.

8) ŠP nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.

9) Pokud ŠP používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zjistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde ŠP působí, a zda má přeložený test uspokojivou reliabilitu a validitu.

3. Výzkum

3.1. Všeobecná ustanovení

1) Při provádění výzkumů dodržují ŠP nejvyšší standard etických principů.

2) ŠP nevnáší do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.

3) ŠP musí informovat rodiče o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.

4) ŠP respektují právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.

5) Kdykoli je to možné, ŠP plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče o podstatě a cílech výzkumu.

6) ŠP ručí za to, že žáci a studenti účastníci se výzkumu, neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.

7) ŠP zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích

z prezentovaných údajů.

8) ŠP podávají zprávy o výsledcích výzkumu učitelům, rodičům, žákům, studentům a jiným zájemcům.

9) ŠP poděkují při publikování výsledků všem osobám, které se výzkumu účastnily.

3.2. Transkulturální výzkum

1) ŠP dodržují etická pravidla výzkumu té země, v níž své výzkumy uskutečňují.

2) ŠP posuzují etickou přijatelnost každého výzkumu.

3) ŠP respektují kulturu hostitelské země. Vyhýbají se činnostem, které by porušovaly očekávání, která z kulturních zvyklostí plynou nebo kvůli nimž by se do formulace výzkumného problému, jeho realizace nebo popisu výsledků vnášely kulturně zkreslené momenty.

4) ŠP komunikují mezi sebou, komunikují s dalšími osobami a organizacemi podílejícími se na výzkumném projektu otevřeně.

5) ŠP respektují práva žáků a studentů, chrání jejich blaho a dobrou pověst.

6) Vždycky, když je to možné, by měly být výzkumné závěry prospěšné a jistým způsobem obohatit osoby účastnící se výzkumu, jakož i hostitelské instituce a hostitelskou zemi.

7) ŠP udržují vysoký standard své odborné kompetence i tím, že se nepouštějí do výzkumů bez potřebných vědomostí a dovedností, včetně poznatků z oblasti metodologie, transkulturálních výzkumů a poznání kontextu, v němž bude daný výzkum

probíhat. Výzkumník by měl postupovat při výběru výzkumných metod opatrně zejména tehdy, když mají být použity v transkulturních srovnávacích výzkumech. Zvýšená opatrnost je také na místě při interpretování kulturních rozdílů.

8) ŠP mají počítat s tím, že jejich výzkumná činnost může mít pro různé členy společnosti neúmyslné důsledky, ať již přímé nebo nepřímé.