

Názor učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání

Michala Sklářová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michala Sklářová**
Osobní číslo: **H12105**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, jeho legislativního a koncepčního ukotvení a inkluzivní praxe.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, 2005. Škola pro všechny aneb integrace je když-. Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Anna Šafránková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

9. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;

beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;

na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;

podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;

podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);

pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;

na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.

V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2015


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice inkluzivního vzdělávání, konkrétně je zaměřena na názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání. Teoretická část práce nejprve popisuje koncept inkluzivního vzdělávání, jeho legislativní ukotvení, a také charakterizuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole. Následující kapitola se zaměřuje na inkluzivní kulturu školy, do které je zařazena heterogenita na základní škole a prostředí školy jako jeden z aspektů inkluze. Třetí kapitola uzavírající teoretickou část bakalářské práce prezentuje inkluzivní praxi. Tato kapitola obsahuje podkapitoly věnující se přípravě učitelů na inkluzivní vzdělávání a podkapitoly o facilitátorech a bariérách v inkluzivní praxi. Obsahem praktické části je kvantitativní výzkum, který zkoumá názor učitelů základních škol ze Zlínského kraje na inkluzivní vzdělávání.

Klíčová slova: žák, základní škola, inkluzivní vzdělávání, inkluze, integrace, učitel, speciální vzdělávací potřeby, heterogenita

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of the inclusive education, specifically focuses on the opinions of teachers from primary school in whole Zlín region. The theoretical part of my bachelor thesis describes the concept of inclusive education, its basis in legislation, the theoretical part also characterizes children with special educational needs in ordinary primary school. The following chapter focuses on the culture of inclusive school. In this character there is included heterogeneity in primary school and also the school environment as the one aspect of the inclusion. The third section which closes the theoretical part of my bachelor thesis introduces inclusive practical training. This section consists of the subdivision dedicated on how teachers prepare for inclusive education and the second subdivision deals with the facilitators and barriers in inclusive practical training. The content of the practical part is quantitative research which explores the opinion of teachers from primary schools in Zlín region on inclusive education.

Keywords: pupil, primary school, inclusive education, inclusion, integration, teacher, special educational needs, heterogeneity

Děkuji paní Mgr. Anně Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady, inspiraci, ochotu a lidský přístup, se kterým se mi věnovala při zpracování mé bakalářské práce.

Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumu.

Motto: „Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“

Johann Wolfgang Goethe

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFIKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 LEGISLATIVNÍ A KONCEPČNÍ UKOTVENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.1.1 Rámcový vzdělávací program ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.....	16
1.2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V KONTEXTU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
2 INKLUZIVNÍ KULTURA VE ŠKOLE	23
2.1 HETEROGENITA VE ŠKOLE	24
2.2 INKLUZE JAKO ZÁKLADNÍ ASPEKT ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	27
3 INKLUZIVNÍ PRAXE	29
3.1 PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA INKLUZIVNÍ VÝUKU.....	31
3.1.1 Formy hodnocení žáků	33
3.2 FACILITÁTORY A BARIÉRY V INKLUZIVNÍ PRAXI.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE ŠETŘENÍ	39
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL	39
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.4 SPECIFIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	41
4.5 VOLBA VÝZKUMNÝCH TECHNIK	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
5.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE.....	63
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	70
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
SEZNAM GRAFŮ	79
SEZNAM TABULEK	80
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Pro téma bakalářské práce s názvem *Názor učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání* jsme se rozhodli z toho důvodu, že se inkluze významně týká procesu školní výchovy, která je podstatnou součástí oboru sociální pedagogika. Příčinou našeho výběru byla také aktuální otázka diverzity jako významného předpokladu inkluzivního vzdělávání a jednoho z těžišť práce sociálních pedagogů. Koncept inkluze nabízí širší pracovní uplatnění pro absolventy oboru sociální pedagogika, než jak je tomu v českém školství doposud. Bakalářská práce se zaměřuje na to, jaký názor mají učitelé základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání. Vzhledem ke stávající situaci je téma v odborné veřejnosti velmi diskutované, a přestože se situace v českém školství ubírá pro-inkluzivním směrem, stále je možno konstatovat, že se učitelé staví k inkluzi spíše opatrně.

Po roce 1989 se v celé české společnosti událi změny směřující k demokratizaci, a jinak tomu nebylo ani v resortu školství. Tyto změny znamenaly mimo jiné snahu o individualizaci, kooperaci a podporu různorodosti na školách. Filosofii, konceptem, idejí, která tomuto přístupu vychází vstříc je právě inkluze. Cíle inkluzivního vzdělávání jsou dány národním a následně školním vzdělávacím kurikulem. Požadavek po inkluzivním vzdělávání je kladen nejen ze strany rodiny, ale také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pomocí Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (2010, s. 1 - 2) chce zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému a předcházet etiketizování ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání umožňuje úspěšné začlenění žáků, které souvisí s následným úspěšným sociálním začleněním, kvalitou života, což je pozitivním vyjádřením demokratických hodnot.

Teoretická východiska naší bakalářské práce se opírají o evaluační nástroj s názvem „Ukazatel inkluze“ britských autorů Mela Ainscowa a Tonyho Bootha z roku 2007. Tento evaluační nástroj měří míru inkluze na školách se zaměřením na tři oblasti inkluzivního vzdělávání: inkluzivní politika, inkluzivní kultura a inkluzivní praxe.

Bakalářská práce je členěná do pěti kapitol, ve kterých je prezentována teoretická a empirická část práce. V první kapitole jsou zpracovány specifika inkluzivního vzdělávání, vymezení pojmů, legislativní ukotvení a žák se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu běžné základní školy. Druhá kapitola se zabývá inkluzivní kulturou, která se zaměřuje na vytváření sdílených inkluzivních hodnot. V této kapitole je zařazena podkapi-

tola věnující se heterogenitě (diverzitě), nebo také různorodosti, ve škole a podkapitola popisující vhodné prostředí ve škole smýšlející inkluzivně. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá inkluzivní praxí, což je nejviditelnější aspekt inkluzivního vzdělávání. V této části práce se proto zaměřujeme na připravenost učitelů na inkluzivní výuku, přístup k hodnocení žáků a snažíme se popsat facilitátory a bariéry v inkluzivní praxi. Čtvrtá kapitola bakalářské práce spadá do empirické části, ve které popisujeme metodologii šetření. Poslední pátá kapitola interpretuje výsledky šetření. Role učitele je v procesu inkluzivního vzdělávání skutečně klíčová. Z tohoto důvodu si klademe za cíl zjistit v praktické části práce, jaký názor mají učitelé základních škol ve Zlínském kraji na společné vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole vymezíme pojem inkluzivní vzdělávání, a jak společné vzdělávání definují někteří autoři. V bakalářské práci, je tomu i v české a zahraniční odborné literatuře, se prolínají základní pojmy - inkluzivní vzdělávání, inkluze, inkluzivní škola. V úvodní kapitole se proto zabýváme vymezením těchto základních pojmů. Celou kapitolou se bude také prolínat úzce související pojem integrace, který bude níže vysvětlen a s inkluzí porovnán. Abychom lépe porozuměli konceptu inkluze, tak se první kapitola rozčlení na dvě podkapitoly – Legislativní a koncepční ukotvení a Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu základního vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je takový koncept vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy ve své spádové oblasti. Společné vzdělávání můžeme zahrnout do inkluze sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života, kam řadíme například zaměstnání, způsob trávení volného času, bydlení apod. Inkluzivní vzdělávání významně usnadňuje sociální inkluzi, která se snaží zabraňovat či odstraňovat již vzniklou sociální exkluzi, tedy vyloučení ze společnosti (Pančocha, 2008, s. 33).

Inkluzi vnímáme jako proces orientovaný ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny. Zahrnuje respektování odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, zamítající jakoukoliv formu diskriminace. Inkluze znamená změnu obsahu, přístupů, struktur a strategií, zaštitěné společným přesvědčením, že všechny děti mají být vzdělávány v běžném vzdělávacím systému (Havel, 2014, s. 18).

Inkluzivní škola je taková škola, která zjišťuje různorodé potřeby svých žáků, přizpůsobuje jim styl a tempo vyučování a prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využíváním zdrojů, a za spoluúčasti komunity zabezpečuje kvalitní vzdělávání pro všechny (Havel, 2014, s. 24).

V soudobé společnosti je inkluzivní vzdělávání chápáno jako základní lidské právo, které se týká všech žáků, nejen žáků se SPV. Jádrem inkluzivního vzdělávání je sociální model postižení na rozdíl od vzdělávání integrovaného, které vychází z medicínského modelu postižení. Podstatou medicínského modelu je postižení jedince, sociální model postižení se zaměřuje na analýzu prostředí, lépe řečeno bariéry, které brání jedincům s postižením v jejich začlenění. Termínem inkluzivní vzdělávání nazýváme proces zabývající se překážkami stojícími v cestě účasti a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich

bydliště. Tento přístup je mnohem prospěšnější než přístup zaměřující se na nedostatky nebo poruchy shledané u jednotlivých dětí (Havel, 2014, s. 22).

Vzdělávacímu trendu inkluze předcházela **integrační proces**, který se týkal především oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Teprve po integrační fázi, a částečně paralelně s ní se stává centrálním pojmem inkluze. Stále častěji se setkáváme s pojmy integrace a inkluze, kdy mnoho autorů tyto dva pojmy považuje za totožné, řada autorů však tyto dva pojmy chápe rozdílně s odkazem na jejich odlišná východiska. Počátky téměř plošné školní integrace můžeme vystopovat na konci šedesátých let, kdy se začala problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zabývat Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, ve zkratce UNESCO (Vítková, 2004, s. 9). UNESCO v roce 1991 zpracovalo projekt „Škola pro všechny“ (School for all), kde charakterizuje změny v přístupech k výchově a vzdělání postižených (Vítková, 2004, s. 19). Tyto snahy pak vyvrcholily Světovou konferencí speciálního vzdělávání v Salamance roku 1994 (Vítková, 2004, s. 9). Na konferenci se shodly vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do popředí zájmu odborníků se začal výrazněji dostávat pojem inkluze (Havel, 2014, s. 16). Deklarace konference v Salamance uvádí, že princip inkluze spočívá v tom, že by běžné školy měly přijímat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky (Férová škola, © 2009).

Podle Bartoňové, Frankové a Vítkové (2005, s. 7) se inkluze začala uplatňovat jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Inkluzí se chápe integrace všech žáků do běžné školy a jejím cílem je zřeknutí se jakékoli formy etiketizování žáků a rozpouštění speciálních zařízení a speciální pedagogiky.

Bartoňová a Vítková (2009, s. 64) uvádějí, že integrace je snaha o lepší školský systém, kdežto inkluze si klade za cíl zkvalitnit vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se stává filosofickým principem, který mění celou společnost.

Dle Lechty (2010, s. 28) se můžeme setkat se třemi výklady inkluze. Prvním výkladem se rozumí ztotožnění s pojmem integrace. Druhá možnost výkladu inkluzi představuje jako kvalitativně vyšší formu integrace, kdy lze mluvit o vylepšené, optimalizované podobě tohoto pedagogického přístupu. Třetí pojetí tohoto termínu je nejobtížnější, neboť

v jeho světle je inkluze vnímána jako zcela nová kvalita přístupu k dětem s postižením, tedy autonomní pedagogický koncept, který se od integrace odlišuje.

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 12) inkluze není jen rozšířená integrace. Podle tohoto konceptu by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.

Z výše uvedených vymezení inkluzivního vzdělávání vyplývá, že tento koncept vzdělávání je směřován na společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Chápání pojmu inkluzivní vzdělávání však není v odborných kruzích zcela jednotné. Autorky Kasíková, Strnadová (2011, s. 24) ovšem upozorňují na to, že mezi autory zabývajícími se inkluzí „panuje porozumění v tom, že je mnohem důležitější vidět inkluzi nikoliv jako konečný cíl, ale jako prostředek pro inkluzivní společnost, a pojmenovat charakteristické rysy inkluzivních škol, které mají být opravdu „školou pro všechny“.“

Bartoňová, Franková, Vítková (2005, s. 7) konstatují, že úplná inkluze se v České republice neujala, nicméně vzniká k inkluzi její jiná varianta, která se nazývá „responsible inclusion“ a obsahuje ve svém významu spojitost integrativních podpůrných možností. Aktuálně se často setkáváme s pojmy inkluze-integrace spíše synonymně. Inkluze se uplatňuje ve smyslu poukázat na nutnost rozšíření integrace a na realizování nejvýhodnější integrace pro každého žáka.

Přesto dnes v České republice existují školy, o kterých bychom mohli říci, že jsou, nebo se snaží být, inkluzivní. Takové školy jsou zařazeny do projektu **Férová škola**, který dlouhodobě realizuje Liga lidských práv. Hlavním cílem projektu je sbírat příklady dobré praxe v oblasti inkluze. Liga lidských práv se snaží prosazovat principy inkluzivního vzdělávání v českém školství. Podporuje školy, které vytvářejí spravedlivé prostředí pro všechny děti a snaží se využít potenciálu každého jedince (Férová škola, © 2009). Podle Čermáka et al. (2010, s. 5) projekt Férová škola nejen oceňuje a propaguje základní školy, které jsou otevřeny všem dětem bez rozdílu, ale také šíří myšlenky nediskriminace a tolerance mezi odbornou veřejností.

Projekt Férová škola je orientován na všechny děti sociálně nebo zdravotně znevýhodněné, i na děti nadané. Problémem českého vzdělávacího systému, který je vzhledem ke společenským dopadům potřeba řešit především, zůstává vzdělávání a výchova romských dětí (Čermák et al., 2010, s. 5).

Do proměny českého školství se zapojují především samotné školy, kterým významně pomáhají aktivity odborných pracovišť, vysokých škol a občanských sdružení, například: Agentura pro sociální začleňování, společnost Člověk v tísni, nezisková organizace Liga lidských práv nebo občanské sdružení Rytmus (Šojdrová et al., © 2014, s. 12).

Z výše uvedených vymezení vyplývá, že škola usilující o inkluzi by měla vypracovat takovou písemnou strategii, ve které nechybí myšlenka inkluze. Tuto oblast inkluzivního vzdělávání označujeme jako politiku školy. Politikou školy v inkluzivní škole rozumíme, že jsou všechny plány a dokumenty vypracovány v duchu motivování žáků a učitelů do zapojení od chvíle kdy překročí práh školy, jsou mířeny ke všem žákům z dané lokality, a minimalizují tlaky na vylučování různých žáků z výuky (Lukáš, 2012, s. 16).

1.1 Legislativní a koncepční ukotvení inkluzivního vzdělávání

„Český systém procházel v uplynulých dvaceti letech kurikulární reformou, která byla reakcí na požadavky rozvíjející se demokratické společnosti.“ (Havel, 2014, s. 9) Rovný přístup ke vzdělávání všech dětí je v ČR zaručen Ústavou ČR, Úmluvou o právech dítěte, zákony a činnostmi odpovědných orgánů a institucí. Oblast rovného přístupu ke vzdělávání a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince jsou prvními zásadami zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a v zákonu 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (Šojdrová et al., © 2014, s. 8).

Vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů upravuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V této vyhlášce jsou uvedeny také pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu a základní informace týkající se činnosti asistenta pedagoga (ČESKO, 2005).

Rovný přístup ke vzdělávání detailněji upravují také další zákony a vyhlášky, zejména pak tzv. antidiskriminační zákon (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů). Závazným koncepčním dokumentem, který rozpracovává cíle vzdělávací politiky je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2011 – 2015 (MŠMT, 2011). Problematice rovných příležitostí ve vzdělávání věnuje značnou část. Zabývá se jak oblastí inkluzivního vzdělávání, tak oblastí podpory

a zlepšení podmínek pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním (Šojdrová et al., © 2014, s. 8 - 9).

Brožová (2010, s. 15) uvádí že, až v posledních letech můžeme být svědky praktického rozvoje inkluzivního vzdělávání, i když zájem o zvýšení inkluzivního charakteru školství byl uváděn v mnoha přijímaných dokumentech v ČR. Jedná se například o Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. Tento plán (č. 256) byl schválen usnesením vlády ČR dne 14. dubna 1998, který byl v roce 2011 aktualizován. Dále Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením, tento plán (č. 104) byl schválen usnesením vlády ČR dne 17. srpna 2005 (Vítková, 2010, s. 44). Dalším důležitým dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (tzv. Bílá kniha) z roku 2002.

Michalík (2005, s. 215) konstatuje, že přínosem plánů je zlepšení postoje státu k občanům se zdravotním postižením. Díky těmto plánům se pozornost státu a ostatních ústředních orgánů státní správy obrací k řadě oblastí života občanů se zdravotním postižením.

V roce 2010 byl vládou České republiky schválen návrh MŠMT ČR Národní plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Podle Vítkové (2010, s. 44) se v tomto dokumentu inkluzivním vzděláváním rozumí „vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“ a inkluze představuje „uspořádání ve škole hlavního vzdělávacího proudu způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.“

Vítková (2010, s. 42) hodnotí jako nejzásadnější změnu v českém školství po roce 1989 skutečnost, že výchova a vzdělání žáků s postižením přestalo být záležitostí pouze speciálního školství a postupně se stalo záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

1.1.1 Rámcový vzdělávací program ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání

Ve shodě s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2002), a zakotvenými ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je do vzdělávací soustavy zaváděn systém kurikulárních dokumentů. Dokumenty jsou tvořeny na školní a státní úrovni. Státní úroveň zastupuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a rámcové vzdělávací programy. RVP vymezují platné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň předsta-

vují školní vzdělávací programy, podle nichž se provádí vzdělávání na jednotlivých školách (Bartoňová, 2012, s. 63).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání poskytuje prostor pro uskutečňování různých přístupů k základnímu vzdělávání žáků v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. RVP ZV umožňuje volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky, navozuje lepší podmínky pro proměnu vnitřní atmosféry škol a celkově vyšší efektivitu vzdělání (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 91).

RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Pomocí tohoto školního programu má každá škola možnost se profilovat, jeho příprava je tedy plně v kompetenci školy. Obsah školního vzdělávacího programu může být také doplněno o specifické materiály, které se vztahují k minulosti, kultuře a tradici jiných národností. Učivo a výstupy by měly být smysluplné. V rámci učebního plánu, v rámci ŠVP, mohou školy zřizovat speciální vyučovací předměty a předměty speciálně-pedagogické péče (Bartoňová, 2012, s. 64).

Bartoňová, Vítková (2007, s. 93) uvádějí, že smyslem a účelem vzdělávání je dle RVP ZV vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je v jejich možnostech. RVP ZV se snaží o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčovými kompetencemi v etapě základního vzdělávání jsou:

- Kompetence k učení;
- Kompetence k řešení problému;
- Kompetence komunikativní;
- Kompetence sociální a personální;
- Kompetence občanské;
- Kompetence pracovní.

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou, nedílnou součástí základního vzdělávání:

- Osobnostní a sociální výchova;
- Výchova demokratického občana;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;

- Multikulturní výchova;
- Environmentální výchova;
- Mediální výchova.

RVP ZV je navrhnut tak, aby výuka ve škole nebyla orientována pouze na osvojování vědomostí, ale zaměřuje se hlavně na rozvoj dovedností, na vlastní aktivní činnost žáků a na to, aby žáci uměli získané dovednosti uplatnit v běžném životě. V prostředí, v němž se vyskytuje celá řada individualit, které se mohou navzájem obohacovat, tedy ve společnosti, které podporuje inkluzi (Havel, 2014, s. 11). Při realizaci RVP ZV se zohledňují možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, používá se vnitřní diferenciací, vytváří se sociální klima založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách vyučování, příkládá se důraz na kooperaci s rodiči. RVP ZV je platný od září 2007/2008. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Představuje jeho obměnu, respektuje sníženou úroveň myšlenkových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a dispozice, definuje podmínky pro vzdělávání, a specifikuje úroveň klíčových kompetencí na konci primárního vzdělávání. V základní škole speciální se učí žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo se souběžným postižením více vadami se samostatným RVP (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 73-74).

Individuální vzdělávací plán

V souvislosti s aktuální situací a trendy ve školství se stále častěji v odborném tisku, ale i v centru zájmu veřejnosti setkáváme s termínem individuální vzdělávací plán. V posledních letech cítíme potřebu zvýšené školské péče a individuálního přístupu učitelů. Právě učitelé, kteří učí heterogenní třídu, tvoří individuální vzdělávací plány. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu má odpovědnost ředitel školy, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. IVP se vypracovává v kooperaci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka (Pešťalová, 2010, s. 33).

Podle §18 školského zákona může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se SPV nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se SPV nebo s mimořádně nadáním na jeho žádost vzdělávání podle IVP (ČESKO, 2004).

Podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů jsou školní vzdělávací programy vytvořené školským zařízením. Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro žáky se SVP tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a jejich skutečnými možnostmi (Bartoňová, 2012, s. 65).

V současnosti toto ustanovení umožňuje žákům nebo studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a také mimořádně nadaným vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu. IVP stanoví takové uspořádání vzdělávání žáka nebo studenta, aby se mohl vzdělávat za okolností odpovídajících jeho možnostem a nárokům (Pešťalová, 2010, s. 33).

1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu základního vzdělávání

Tato podkapitola je zaměřena na vymezení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože inkluzivní vzdělávání je pojetí, které je směřováno ke všem žákům, tak jsou v současné době žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejčastěji skloňovanou skupinou v tohoto konceptu.

Většina základních škol si aktuálně klade za cíl vytvořit edukační prostředí, které poskytne opravdu všem žákům stejné podmínky k dosažení odpovídající úrovně vzdělávání a zaručuje právo na optimální rozvoj individuálních předpokladů. To znamená, že jsou ve třídách běžných základních škol stále častěji vzdělávání žáci, kteří mají tzv. speciální potřeby (Havel, 2014, s. 12).

V posledních 20 - 25 letech byl termín speciální vzdělávací potřeby přebrán v mnoha zemích na celém světě. Současně se však používal bez jakékoliv jednoznačného vymezení a jeho samostatná podstata byla, a stále je, zpochybňována. V důsledku jsou pak děti takto označované nálepkovány, což přispívá k jejich segregaci, aniž by se braly v úvahu překážky v učení spočívající v prostředí nebo ve vzdělávacím systému (Havel, 2014, s. 13).

Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, již má být poskytnuta podpora, a k prostředí, které tuto podporu poskytuje (Bartoňová, Franková, Vítková, 2005, s. 7).

Pod pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se dnes už neoznačují pouze děti s postižením, ale i v širším významu děti narušené (narušená komunikační schopnost, emoční poruchy), oslabené a ohrožené (specifické vývojové poruchy, výchovné

poruchy apod.), děti ze znevýhodňujícího prostředí, sociálně znevýhodněné děti (ekonomicky, etnicky atd.) (Lechta, 2012, s. 11).

Vzděláváním žáků se SPV se v České republice zabývá §16 ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V následujících několika řádcích se zaměříme na to, jak §16 vymezuje žáky se SPV:

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“
(ČESKO, 2004)

Škola, do které dochází žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měla realizovat, dle již výše zmíněné vyhlášky č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných:

- využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání;
- využívání kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek;
- využívání speciálních učebnic a didaktických materiálů;
- zařazení předmětů sociálně pedagogické péče;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- zajištění služeb asistenta pedagoga;

- snížení počtu žáků ve třídě, v oddělení nebo ve studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňuje ve školním prostředí řada faktorů. Slowík (2007, s. 37) uvádí mimo jiné:

- prostředí školy (např. bezbariérovost školy);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků SVP;
- spolupráce se školními poradenskými zařízeními;
- přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů;
- míra a kvalita speciální podpory (např. účast asistenta pedagoga);
- převažující pohledy na školskou integraci ve společnosti i místní komunitě.

Jedním z významných faktorů přispívajících ke kvalitní výchově a vzdělávání žáků se SVP je poskytování pedagogicko-psychologických služeb ve škole. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních definuje obsah poradenských služeb a typy poradenských institucí, které poskytují školám podporu a odbornou pomoc. (Havel, 2014, s. 39) Služby pedagogicko-psychologického poradenství zastávají v systému školství opodstatněné místo. Tyto služby zajišťuje Institut pedagogicko-psychologického poradenství. Žáci se SVP mají dle školského zákona právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Úkoly poradenských pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních vychází ze školského zákona a jsou přesně definovány ve vyhlášce č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Vyhláška zavazuje ředitele školy k poskytování poradenských služeb ve škole obvykle **výchovným poradcem** (ve většině případů tuto pozici zastávají učitelé, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání) a dále **školním psychologem a speciálním pedagogem nebo metodikem prevence**. Hlavním cílem činnosti těchto odborných zaměstnanců je snižování rizika vzniku nepříznivých jevů ve vývoji žáků, výchovných a výukových problémů. (Vítková, 2004, s. 22-23; Brožová, 2010, s. 37)

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují psychologické a speciálně pedagogické služby dětem a mládeži, jejich rodičům, učitelům i vychovatelům na všech stupních a typech škol (Vítková, 2004, s. 23). **Speciálně pedagogická centra** poskytují své

poradenské služby žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, podporují děti v předškolním věku v péči rodičů či zákonným zástupcům a zaměřují se na klienty s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením ve věku od 3 do 19 let, kteří nemohou navštěvovat školu. Těžištěm činnosti je zabezpečovat speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytovat jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky (Brožová, 2010, s. 38).

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že narůstající počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách základních škol hlavního vzdělávacího proudu je jednou ze základních změn, které od počátku století přinesla kurikulární reforma. Tato reforma apelovala na jednotnou, vnitřně diferencovanou základní školu pro všechny žáky. Oporou k tomuto vývoji jsou školám zejména výše zmiňované legislativní dokumenty.

Zatímco dříve byla cílem školského systému integrace, tzn., začlenění žáka se SVP speciálními vzdělávacími potřebami zpět do hlavního vzdělávacího proudu, tak současné době se usiluje o koncept inkluze, který umožňuje každému žákovi být součástí komunity od počátku školní docházky.

2 INKLUZIVNÍ KULTURA VE ŠKOLE

V předchozí kapitole jsme si definovali inkluzivní vzdělávání a integraci, věnovali se legislativě vymezující společné vzdělávání a popsali si problematiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu běžné základní školy. Ve druhé kapitole bakalářské práce vymezujeme inkluzivní kulturu. Inkluzivní kulturou školy rozumíme kulturu školy zastávající myšlenku inkluze. Pojem kultura školy se v české literatuře objevuje teprve od konce devadesátých let, zatímco v zahraničí se s pojmem kultura školy setkáváme běžně.

V inkluzivní kultuře školy jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, kde je každý vnímán individuálně a zároveň jako důležitá součást pro dosažení nejlepších výsledků všech členů. Cílem je vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou předávány novým učitelům, žákům, členům správních orgánů a rodičům/pečovatelům (Ainscow, Booth, © 2007, s. 11). Ainscow a Booth rozlišují dvě základní podoblasti v budování inkluzivní kultury ve škole a to jsou: budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot. Pro porozumění budování komunit znamená, že je ve škole každý vítán, škola je otevřená pro všechny rodiče a členy místní komunity. Žáci školy si navzájem pomáhají. Další součástí inkluzivní kultury je stanovování inkluzivních hodnot, tzn., zaměstnanci aktivně usilují o odstranění překážek v učení.

Autoři Booth a Ainscow (© 2007, s. 11) jsou přesvědčeni, že kultura školy je klíčovým aspektem k rozvoji školy. Budováním kolektivních inkluzivních hodnot a vztahů založených na kooperaci může měnit i ostatní oblasti školy.

Kultura školy byla donedávna přehlíženou oblastí, přitom tato oblast může výuku a učení rozvíjet, nebo naopak tlumit (Lukáš, 2012, s. 18).

Tato oblast se odráží v postojích, očekáváních a hodnotách učitelů a ostatních pedagogických pracovníků, a tím zásadně ovlivňuje celkový úspěch inkluzivního vzdělávání. Inkluzivně orientovaná škola se veřejně hlásí k principům a myšlenkám inkluze, nenajde zde speciální ani výběrovou třídu. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je zaměřené zejména na oblast efektivní práce s heterogenním kolektivem tříd. Pracovníci školy mají zvnitřněné hodnoty a principy inkluze (Tennenbergová, 2013, s. 21).

Podle Lukáše (2012, s. 17) do inkluzivní kultury školy můžeme zařadit:

- otevřené informační strategie, tzn. všechny jedince, kteří patří k životu školy a mají včas úplné a srozumitelné informace;

- fungující komunikace a spolupráce mezi učiteli;
- důvěrné informace nejsou zveřejňovány;
- aktivní spolupráce všech pedagogických pracovníků školy;
- podpora ze strany vedení školy;
- škola využívá potenciál místních organizací a komunit;
- soukromí ve škole;
- přístup k technice a jiným zdrojům.

Škola, která se rozhodne stát inkluzivní školou, chce tedy uspokojit co nejrozmanitější žákovskou populaci, musí učinit inkluzivitu součástí svojí vize a primárním cílem práce celého pedagogického sboru (Janebová-Kučerová et al, © 2008, s. 41).

2.1 Heterogenita ve škole

Jak už jsme výše zmiňovali, je heterogenita jedním ze základních znaků školy, která myslí inkluzivně. V současné době se stále častěji můžeme setkat s užíváním pojmu diverzita. Fischer (1997 cit. podle Klenková, Vítková et al. 2011, s. 76) uvádí, že je každé dítě individualitou a má proto své jedinečné vzdělávací potřeby.

Hájková a Strnadová (2010, s. 41) vidí v heterogenitě žáků jednu z neměnných předpokladů školy. Žáci jsou odlišní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti, výkonu, věku a mnoha dalších faktorů.

Bartoňová a Vítková (2013, s. 38) rozlišují několik možností heterogenity:

- Heterogenita podle pohlaví;
- Heterogenita v integračních třídách;
- Heterogenita v multikulturních třídách;
- Heterogenita podle sociálního původu;
- Heterogenita podle výkonu;
- Heterogenita podle věku.

Za základní indikátor ke zvládnutí heterogenity ve školní třídě je považována změna postoje učitele. Tento vývoj je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Podstatná pomoc je spatřována v rolích rodičů, které mohou být využity při podpoře vyučování. Jedná se o to, že rodiče mohou

poskytnout své znalosti a zkušenosti se svým dítětem, které později pomohou učitelům (Barthoňová, Vítková, 2013, s. 35).

Ainscow, Booth (© 2007, s. 9) rozumí „podporou“ heterogenity veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost dětí. Poskytování podpory jedincům je pouze jednotlivou součástí snah o zvýšení míry zapojení žáků. Podpora obsahuje i přípravu učitele, který plánuje výuku s ohledem na všechny žáky, jejich různá východiska, zkušenosti a styly učení, a na jejich schopnost si pomáhat. Pokud je výuka koncipována tak, aby podporovala zapojení všech žáků, snižuje se potřeba osobní asistence. Stejně tak zkušenost s individuální podporou může vést k větší míře činnosti a samostatnosti v učení a současně ke zkvalitnění výuky ve skupině. Podpora je integrální součástí veškeré výuky a práce všech učitelů. I když hlavní odpovědnost za soulad podpory jedinců i skupin může mít jen omezený počet lidí, plánování této koordinace je nutné ve vazbě na plánování rozvoje učitelů a tvorby vzdělávacích programů.

Hájková, Strnadová (2010, s. 43) určují hned několik důvodů k inkluzivnímu pojetí odlišnosti žáků. Tyto důvody můžeme rozdělit do tří skupin:

- humánní důvody (například úcta a respekt k lidem a životu);
- právní důvody (práva minorit jsou ukotveny);
- pragmatické důvody (dobrým příkladem je, že seznámení se s odlišnými lidmi nás obohacuje a my z něj těžíme nové informace, rozšiřujeme si obzory).

Na úrovni třídy je podstatná činnost učitele, tedy jeho interakce se žáky, schopnost reagovat na jejich potřeby nebo jeho styl učení s využitím různých metod a forem práce. (Vaňurová, Pančocha, 2010, s. 19)

Metody inkluzivní výuky vyplývají v první řadě z akceptování diverzity každé skupiny žáků jako přirozeného atributu žákovské skupiny. Vnitřní diferenciací tvoří metodický základ inkluzivní výuky. Realizace společné výuky je na základě diferencovaných učebních metod možná bez omezení, ale na pozadí kolektivní práce všech žáků představuje základní princip inkluzivního vyučování. Vnitřní diferenciací vyžaduje, aby došlo k otevření vyučování, vztahuje se k cílům, obsahům, času, metodám, učebním materiálům, vztahu učitel-žák a specifickým opatřením provázejícím vývoj (Tannenbergerová, 2013, s. 20).

Efektivní metodou v heterogenní třídě je **individuální vyučování**, které musí být kombinováno s jinými metodami. Souhlasíme s tvrzením Krejčové, Kargerové (2003, s. 27), které říkají, že každé dítě má velké množství individuálních rysů, které musíme brát v úvahu, pokud chceme, aby jeho vzdělání bylo co nejúčinnější. Další vhodnou metodou je skupinové vyučování žáků nebo kooperativní výuka, kdy ve třídě působí dva a více učitelů. I když ani přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, například asistenta pedagoga, nezaručuje inkluzivní prostředí. Taktéž Fischer (1997 cit. podle Klenková, Vítková et al. 2011, s. 76) říká, že žákům individuální přístup při učení pomáhá. Zdůrazňuje také, že se nesmí opomínat ani nutnost spolupráce se spolužáky – ať už při práci ve dvojicích, nebo ve skupinách. Lidské učení je podle tohoto autora sociálním procesem, při kterém jedinec spolupracuje s ostatními. Díky této spolupráci se rozvíjí u jedince sociální i kognitivní učení.

S heterogenitou ve škole souvisí také tzv. **diferencované vyučování**. Diferencovaná výuka zajišťuje, aby se žáci vyučovali podle svých možností a schopností, navzdory svým odlišnostem, naopak spíše s jejich využitím. Diferenciace ve třídě vybízí učitele, aby si uvědomovali, že třída by měla být místem, kde učitel každý den usiluje o co nejlepší ovládnutí učiva. Dále by si měli uvědomit, že žádné cvičení není zaručeně dobrým cvičením, pokud nerespektuje osobnost žáka. Vyučovací hodina, která aktivuje každého žáka, má mnoho předností. V heterogenní třídě by se měla tato zásada potvrzovat, ale také nám připomínat, že to, co angažuje jednoho žáka, nemusí vyhovovat jinému, může ho nudit či demotivovat k učení. Diferenciace nepředpokládá, že by měl učitel dělat vše pro žáka po každé a kdykoli. Znamená však, že učitel vytváří řadu podnětů tak, aby většině žáků učení po celou dobu vyučovací hodiny uspokojovalo (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 201).

Brožová (2010, s. 67) velice výstižně uvádí, že vzdělávání žáků v heterogenních skupinách vyžaduje vysokou míru spolupráce, bez ní by bylo inkluzivní vzdělávání nemožné.

Je důležité uvědomit si, že v inkluzivním vzdělávání se neposuzují rozdílné schopnosti žáků jako rušivé faktory, které je třeba eliminovat. Naopak je potřeba na ně nahlížet jako na individuální podmínky, které vymezují činnost každého žáka v procesu inkluzivního učení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 44).

2.2 Inkluze jako základní aspekt školního prostředí

Ainscow, Booth (© 2007, s. 8) uvádějí že, základy inkluze jsou postaveny na školním prostředí, které je podnětné pro učitele i studenty, a v budování společnosti, která podporuje a oceňuje jejich úspěchy. Inkluze také rozvíjí lidské společenství z širšího pohledu. Školy mají možnost spolu s dalšími organizacemi a občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místě, kde působí.

Zásadní význam ve škole mají vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy. Škola by měla být místem, kde panuje bezpečné prostředí, kde se k sobě všichni chovají s respektem a přistupují k sobě jako k rovnoprávným partnerům. Kvalitní prostředí školy určují jasná pravidla a vstřícný přístup. To například znamená, že pedagogický sbor neignoruje stížnosti žáků a aktivně bojuje proti šikaně (Janebová-Kučerová et al., © 2008, s. 35).

Kvalitní prostředí ve škole je takové, které stimuluje a zároveň poskytuje oporu. V inkluzivní škole jsou důležité kvalitní vztahy, efektivní komunikace, prostor pro samostatnost a vzájemná podpora. Další charakteristikou kvalitního učebního prostředí jsou dobře připravené programy, týmová práce učitelů a dalších odborníků, a účast rodičů. Pocit jistoty a řádu dávají dětem pravidla chování a rozvrh hodin ve třídě (Lang, Berberichová, 1998, s. 44-45).

Intenzivní spolupráce všech zúčastněných osob je základním znakem inkluzivně smýšlející školy. V takové škole by měl existovat tým učitelů, kteří spolupracují s vychovatelem nebo asistentem pedagoga. Přestože jsou tyto osoby ve třídě odpovědné za všechny žáky, tak je obvyklé, že je každý z nich odborníkem na určitou oblast (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 40).

Podle názoru Langa, Berberichové (1998, s. 31) je zásadním prvkem k úspěšnému vytvoření inkluzivního prostředí ve třídě kladný postoj všech zúčastněných, závazek usilovat o inkluzi, používat inkluzivní postupy a přiměřené dovednosti a znalosti.

Lang, Berberichová (1998, s. 49) ve své publikaci připisují význam i fyzickému prostředí. Tvrdí, že jak učitel třídu uspořádá a vybaví, prozradí jeho vztahy k žákům, co učitel považuje při učení za důležité, jaké je postavení učitele i žáků ve třídě a kolik prostoru dává učitel žákům pro vzájemnou komunikaci.

Z výše uvedeného vyplývá, že inkluzivní kultura je neoddelitelným aspektem školní inkluze. V naší bakalářské práci inkluzivní kulturu chápeme jako bezpečnou, vstřícnou, spolupracující a podnětnou komunitu, kde je každý vnímán individuálně a zároveň jako důležitá součást pro dosažení nejlepších výsledků všech členů. Cílem tohoto hlediska inkluze je vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou aplikovány v heterogenním prostředí školy (Ainscow, Booth, © 2007, s. 8).

3 INKLUZIVNÍ PRAXE

Ve druhé kapitole práce jsme si přiblížili pojem inkluzivní kultura, a co je její součástí. Ve třetí kapitole teoretické části navážeme na inkluzivní kulturu inkluzivní praxí. Obě dimenze inkluze jsou navzájem propojeny a doplňují se. Každá inkluzivně orientovaná škola rozvíjí inkluzivní praxi, tzn. organizaci učení (výuka je plánována tak, aby bylo umožněno zapojení se do výuky všem studentům) a mobilizaci zdrojů (učitelé kooperativně hodnotí a plánují výuku) (Ainscow, Booth, 2007, s. 12).

Lukáš (2012, s. 6) uvádí, že inkluzivní praxe školy je nejviditelnějším aspektem inkluze. V praxi jde o vytváření a aplikování praktických postupů týkajících se výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na heterogenitu žáků. Všichni žáci jsou motivováni k tomu, aby se aktivně účastnili všech aspektů vzdělávání, které čerpá i z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu. Učitelé by rovněž měli hledat materiální prameny a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce a také spolupráce se žáky, rodiči/zákonnými zástupci i okolní komunitou, jichž lze využít k podpoře učení a zapojení všech dětí do výuky.

Inkluzivní škola je v oblasti praxe mimo jiné charakterizována:

- Fungující spoluprací učitelů;
- Sdílením znalostí i výukových postupů (využití zároveň učitelé umějí zdůvodnit);
- Diferencovanou nabídkou pro žáky s různými nadáními či postižením;
- Diferencovaným hodnocením různých žáků a adekvátním využíváním jejich sebehodnocení (Lukáš, 2012, s. 6).

Tannenbergerová (2013, s. 21) vymezuje určitý koncept pro dimenzi praxe. Ten se skládá z následujícího:

- Škola prosazuje rozmanitost aktivit v každé vyučovací jednotce (samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová či hromadná činnost, projektové aktivity, motivační a aktivizační metody);
- Školní vzdělávací i volnočasové akce jsou přístupné všem žákům bez zřetele na jejich zázemí;
- Škola poskytuje možnost vypracovat domácí úkoly v prostorách školy za asistence dospělého či spolužáka;

- Žákovo hodnocení se vztahuje k jeho posunu od předchozího stavu, ne ke srovnání s ostatními žáky;
- Individuální vzdělávací strategie je vytvářena pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Do tvorby individuální vzdělávací strategie žáka je zapojen hlavně dotyčný žák, jeho rodiče, potřební učitelé a případně další odborníci;
- Ve škole se využívá disponibilní časová dotace pro výuku, která je odvozena od potřeb a zájmů žáků.

Již výše zmiňovaný dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – návrh přípravné fáze (2010) se věnuje realizaci inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. Dokument je zpracován v duchu celosvětových trendů, a podle něj je třeba:

- Spoléhat na finanční podporu škol hlavního vzdělávacího proudu k zabezpečení inkluzivního vzdělávání po stránce materiální, personální a organizační;
- Počítat se změnou přípravy učitelů a speciálních pedagogů pro inkluzivní vzdělávání žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu;
- Pokračovat v nepředpojatých výzkumech inkluzivního ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Vítková, 2010, s. 47).

Inkluze je pokládána za výchozí princip vzdělávací politiky vlády. Mnoho učitelů však tvrdí, že se jim většinou nedaří snižovat vylučovací tlaky, které v důsledku politiky podporující konkurenci mezi školami zužují pohled na výkony žáků. Mnohé překážky v učení a zapojení vycházejí z aspektů, které školy nemohou příliš ovlivnit. Hlavní problémy, které překáží úspěšnému učení, i nadále souvisejí s chudobou a stresem. Na druhou stranu je důležité, že školy se mohou měnit a také se mění. Mohou podstatným způsobem ovlivnit vzdělávací praxi žáků i učitelů tím, že budou rozvíjet kulturu, kde je každý respektován a kde veškeré koncepce a politika směřují k zapojení, spolupráci a dobrým výsledkům všech studentů (Ainscow, Booth, © 2007, s. 15).

Kontrolním orgánem naplňování zásad a cílů zákona ve smyslu rovného přístupu ke vzdělání a zohledňování vzdělávacích potřeb žáků je Česká školní inspekce. ČŠI kontroluje a hodnotí to, jestli škola identifikuje žáky se SVP, vytváří podmínky pro jejich úspěšný rozvoj, zohledňuje vliv vnějšího prostředí na úspěšnost žáků, má preventivní systémy na omezení rizikového chování a školní neúspěšnosti, přijímá opatření k odstranění soci-

álních, zdravotních a bezpečnostních bariér v průběhu vzdělávání, zda škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením poskytuje poradenskou pomoc, jsou uplatňovány efektivní pedagogické metody a individuální přístup k žákům, a zda škola zajišťuje včasnou podporu žákům s riziky školní neúspěšnosti (Šojdrová et al., © 2014, s. 8).

3.1 Přípravenost učitelů na inkluzivní výuku

Učitelství je povolání, které má podstatný význam pro rozvoj kultury společnosti. Patří mezi profese s charakteristickými dovednostmi a osobními vlastnostmi. Vzhledem k jejich mnohostrannosti se věnuje profesionalitě učitelů řada vědních oborů (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 4).

Brožová (2012, s. 66) uvádí, že je učitel jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. S tímto tvrzením nelze nesouhlasit.

Kvalitu výuky ve škole určuje kvalita pedagogického sboru – závisí na jeho složení z odborného hlediska, na ochotě pedagogů k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání, a nejvíce na využití všech znalostí, schopností a dovedností ve výuce. Podstatnou roli hraje ochota a schopnosti učitelů používat jiné formy a metody práce, než je klasická frontální výuka, a různé způsoby hodnocení práce žáků (Zmrzlík, 2005 cit. podle Klenková, Vítková et al., 2011, s. 76).

Ze současného pohledu na výchovu a vzdělávání (inkluzivní vzdělávání) se mění funkce učitelů na školách. Na školách se zřizuje pozice školního speciálního pedagoga. Učitelé všech stupňů škol jsou připravováni na základy speciální pedagogiky (zařazení předmětu speciální pedagogika v délce 1-2 semestry do studia učitelství). Specifické nároky se kladou na vzdělání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologických poradenských službách, jejichž význam se v návaznosti na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stále zvyšuje (Vítková, 2010, s. 43).

V inkluzivní praxi se od učitelů vyžadují inkluzivní pedagogické kompetence, tj. předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků. Tyto kompetence se utvářejí v průběhu profesní dráhy učitele a jsou ovlivňovány charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenostmi inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe, reflexí vzdělávací reality, sebereflexí a vlivem personálního prostředí, tj. působením dalších pedagogů ve sboru (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103).

Podstatným aspektem práce učitele v inkluzivní škole je aktuálnost a úplnost informací o žákovi a jeho vzdělávacích potřebách. Stejně nezbytné je, aby měl odpovídající vědomosti o daném problému a samozřejmě také samotné přijetí myšlenky inkluzivní edukace (Havel, 2014, s. 30).

Učitel v inkluzivní škole je jakýmsi „manažerem“, který rozděljuje žáky do heterogenních skupin, zadává strukturované úkoly, jejichž zadání je jasné a srozumitelné všem, postupně monitoruje postupy a pokroky jednotlivých žáků. (Hájková, Strnadová, 2010 cit. podle Klenková, Vítková, 2011, s. 76)

Krejčová a Kargelová (2003, s. 73) pokládají za nejnáročnější činnost učitelů plánování. Podle autorek úspěšnost žáků závisí na úrovni plánování učitele. Plánování rozdělují do tří oblastí:

- podmínky k naplňování cílů (např. provoz v průběhu roku, formy spolupráce školy s rodiči);
- vzdělávací obsah (např. metody a formy práce s dětmi);
- způsoby vyhodnocování práce (např. nástroje evaluace).

Toto tvrzení se potvrdilo v šetření Hájkové a Šmejkalové (2005 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 77), ze kterého vyplynulo, že sami učitelé považují plánování za nejnáročnější část práce učitele v procesu integrace/inkluzie. Za téměř stejně náročnou činnost uvádějí realizaci individualizovaných strategií, následuje příprava na vyučování a pedagogická kooperace.

Pro úspěšné vyučování ve smyslu inkluze definují Bartoňová, Vítková (2013, s. 35) čtyři základní oblasti: pedagogickou orientaci, postoje k inkluzi, praxi ve vyučování a znaky osobnosti. Pedagogická orientace zahrnuje učitele, kteří umějí žáky motivovat a dodávat jim odvalu. Jsou to učitelé, kteří komunikují s rodiči a mají znalost personální situace žáka. Kladný postoj k inkluzi je samozřejmostí pro její úspěšný průběh. Pro společné vyučování je také podstatné, aby učitelé hovořili se svými kolegy o výchovných a učebních problémech. A v poslední řadě by učitel měl být senzibilní k potřebám žáků, měl by projevit náklonnost žákům a poskytovat jim dostatek času.

Organizace Člověk v tísni v roce 2009 provedla analýzu individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, díky které se podařilo formulovat potřeby pedagogů v oblasti rozvoje inkluzivního přístupu:

- Navýšení finančních prostředků, umožňující realizovat další kroky směřující k podpoře inkluzivního přístupu;
- Zajištění kvalifikovaného personálu;
- Dostupné odborné poradenství a diagnostika;
- Vytvoření prostoru pro vynikající výraznější individualizaci práce s dětmi se SVP;
- Odstranění prostorových bariér, zkvalitnění vybavení školy;
- Podpora v oblasti přípravy a administrace projektů;
- Zvyšování kompetencí učitelů k podpoře žáků se SVP;
- Podpora v oblasti sociální dimenze integrace;
- Podpora v oblasti komunikace s problémovými rodiči (Člověk v tísni, © 2009, s. 74 – 84).

Vítková (2004, s. 25) situaci týkající se inkluzivního vzdělávání hodnotí tak, že mezinárodní zprávy a doporučení UNESCO, OECD, Evropského společenství Evropské rady se shodují v tom, že v budoucnu budou děti se SVP navštěvovat čím dál ve větší míře běžné školy, a že učitelé by měli být na tuto skutečnost připraveni.

Hájková, Strnadová (2010, s. 124) vidí změnu v přístupu učitelů v proměně kurikula. Díky změně kurikula by učitelé byli schopni adekvátně reagovat na potřeby žáků a tím tak uplatňovat jeden z principů inkluzivního vzdělávání – individualizovaný přístup ke každému žákovi.

Jiný názor zastávají autoři Lang, Berberichové (1998, s. 106-107), podle kterých by si učitelé měly vytvořit své osobní podpůrné systémy. Inkluze vyžaduje jejich citové zaujetí, kdy učitelé často svádí boj se svými vlastními pocity. Autoři předpokládají, že mnoho neshod s inkluzí vychází z problémů učitelů se samotným základem inkluze, jímž je přijetí rozdílnosti.

3.1.1 Formy hodnocení žáků

Se zaváděním inkluze se mění také postoj k hodnocení žáků. To je podle Bartoňové, Vítkové (2007, s. 71) nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a mělo by žákovi poskytnout zpětnou vazbu, jak zvládá pracovat s informacemi, které se naučil a v čem ještě dělá chyby. Podle Houšky (© 2007, s. 70 - 71) má hodnocení dvě základní funkce,

a to informační a motivující. Upozorňuje však na způsob a důležitost, jaká se známám připisuje.

V programu Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 111) je chápáno hodnocení žáků jako zpětná vazba, která poskytuje informace o kvalitě žákovy práce. Hodnocení žáka také motivuje a určuje jeho vztah ke škole a vzdělávání. Každé dítě by učitel měl umět ocenit za jeho snahu, práci, chování. Hodnocením učitel shromažďuje informace o dítěti, podle kterých může upravovat postupy. Evaluace je také jednou z kompetencí učitele a dovednost dětí samých.

V inkluzivně orientované škole by učitelé měli respektovat několik podstatných principů. V hodnocení by dítě mělo přesně vyčíst, co umí a co ne. Hodnocení by mělo být napsáno pozitivně, a mělo by hodnotit výkon žáka, nikoliv žáka. Učitel by si měl dávat pozor, aby nikdy nesrovnával děti mezi sebou, ale aby porovnával výchozí a dosažený stav (Houška, © 2007, s. 73)

Současný školský zákon prezentuje dvě skoro rovnocenné formy hodnocení – klasifikaci a slovní hodnocení. Hodnotit slovně tedy už není pololegální „underground“, i když je umožněno tak hodnotit pouze děti od prvního do třetího ročníku. Někteří učitelé a veřejnost však stále přesně nerozumí tomu, co je to slovní hodnocení, a k čemu by mělo být dobré. Neustále převládají stereotypní názory typu, že naši rodiče i prarodiče byli klasifikováni „normálně“ a neublížilo jim to (Houška, © 2007, s. 81).

Bartoňová, Vítková (2007, s. 72) slovní hodnocení popisují jako alternativní formu hodnocení, o které se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště rozhoduje učitel. Obsah takového hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale na druhou stranu objektivní. Slovní hodnocení obsahuje i návod pro žáka jak své nedostatky v učení odstranit. Z konkrétních cílů pedagogické činnosti by se mělo stát oslabování vnější motivace žáků (například známky, odměna), a posílení vnitřní motivace (žákovo vlastní sebehodnocení).

Někdy bývá slovní hodnocení doplněno o klasické vysvědčení, v takovém případě dítě dostává dva dokumenty – jeden se známkami, druhý se slovním hodnocením (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 142).

3.2 Facilitátory a bariéry v inkluzivní praxi

Aby inkluze ve škole byla možná, tak je potřeba dodržovat určité podmínky. Mezi tyto podmínky patří podpora školy, organizační opatření (snížení počtu žáků, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka do třídy), podpora vzdělávání učitelů a ohodnocení práce učitelů, spolupráce mezi učiteli 1. a 2. stupně (Bendová, Zikl, 2011, s. 53).

Giangreca (1997 cit. podle Bartoňová, Vítková, 2010, s. 18) definoval faktory na úrovni školy, které považuje za nezbytné pro úspěšné inkluzivní vzdělávání takto: týmová práce, společně sdílená filosofie a koncepce, zapojení rodin žáků, jasné vymezení rolí pedagogických pracovníků, efektivní využití asistentů pedagoga a dalších služeb, adekvátní a efektivní IVP, metody hodnocení kvality.

Podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 22) by se ve školách měli vytvářet takové podmínky, které žáky i rodiče motivují a vytváří pro ně dostatečný prostor. Pokud tedy škola dává příležitost rodičům podílet se na chodu školy, bere rodiče jako partnery a využívá se podle přání dětí, pak můžeme hovořit o realizaci společného vzdělávání.

Bariéry rozvoje inkluzivního vzdělávání

- Služby školských poradenských zařízení nemají dostatečnou kapacitu a jejich dostupnost je omezená;
- Kombinace dlouhodobého podfinancování vzdělávacího systému a jeho spíše pro-segregačně orientované tradice;
- Nenaplnění potřeb učitelů je příčinou nízké motivace škol k uplatňování inkluzivního přístupu, které představuje výraznou zátěž;
- Vysoký počet žáků ve třídách;
- Nedostatek speciálních pedagogů;
- Omezená kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Nedostatečné materiální vybavení, technické a prostorové bariéry;
- Nízká míra poradenství a podpory, zejména ze strany školských poradenských zařízení, její obtížná dostupnost;
- Neochota pedagogů či předsudky ve vztahu k dětem se SVP;
- Pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti (Člověk v tísni, © 2009, s. 74 – 84).

Podle *Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* z roku 2009 je efektivní odstranění většiny bariér a naplňování potřeb učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání v podstatě mimo možnosti škol a je zapotřebí systémový zásah (Člověk v tísni, © 2009, s. 74 – 84).

V České republice se uskutečnilo a současně i probíhá několik projektů, které se zabývají mírou připravenosti na inkluzi, analyzují inkluzivní praxi a tyto výsledky vyhodnocují. Jedním z programů, který podporuje inkluzi v českém školství je již zmiňovaná **Férová škola** nebo **NAPIV**.

Další prospěšnou aktivitou věnující se inkluzivnímu vzdělávání, která je podporována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jsou výstupy **Centra podpory inkluzivního vzdělávání** (CPIV). Tento celorepublikový projekt financovaný ze zdrojů Evropského sociálního fondu je zaměřený na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání (O projektu, © 2009). Projekt nabízí zúčastněným školám zprostředkování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pomůcky na podporu inkluzivního vzdělávání a ještě například metodickou podporu a poradenství. Analyzuje již zavedené inkluzivního vzdělávání, čímž pomáhá dalším školám při jeho uskutečnění (O projektu, © 2009). CPIV probíhal od července 2009 do července 2013. V průběhu realizace projektu CPIV byly vydány tři Zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání v České Republice (za rok 2010, 2011 a 2012).

Zajímavou organizací, která poskytuje školám reflexi k zavádění inkluze do českého školství je organizace **Step by Step ČR (Začít spolu)**. Step by step Česká republika nabízí učitelům českých škol možnost získat zpětnou vazbu týkající se jejich pedagogické práce pomocí standardů asociace Step by Step ISSA. Jejich standardy podporují vzdělávání v heterogenních třídních kolektivech. Práce je posuzována podle následujících standardů: individualizace, učební prostředí, zapojení rodiny, techniky smysluplného učení, plánování a evaluace, profesní rozvoj, sociální inkluze (Janebová-Kučerová a kol., © 2008, s. 39). Učitelé mají možnost využít služby certifikátorů, kteří se účastní výuky a poskytují zpětnou vazbu učitelům. Učitel si může kdykoli během roku vyžádat další návštěvu certifikátorů. Učitel poté obdrží zprávu o stavu kvality své práce a doporučení pro zlepšení (Janebová-Kučerová a kol., © 2008, s. 39).

Výše uvedená tvrzení lze shrnout, tak že inkluzivní praxe vytváří a aplikuje praktické postupy, které se týkají výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na diverzitu žáků. Učitelé na praktickou oblast inkluze musejí být připraveni a ztotožňovat se s tímto konceptem. K jejich praxi neodmyslitelně patří také hodnocení žáků a jeho proměny. V inkluzivní praxi se setkáváme také s facilitátory a bariérami, které se snaží odborníci zkoumat a zároveň s nimi sledovat míru inkluze v českých školách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

Výzkum zabývající se názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání byl vybrán nejen pro jeho aktuálnost, a diskutabilnost u odborníků a stejně tak laické veřejnosti, ale jak jsme již výše uvedli, pro možné uplatnění absolventů sociální pedagogiky v inkluzivně smýšlející škole. Jelikož jsou učitelé jedním z nejpodstatnějších prvků utvářející školní prostředí, rozhodli jsme se zkoumat jejich názory na společné vzdělávání všech dětí. Přestože české školství prochází obdobím transformace a o inkluzi se na různých úrovních diskutuje již několik let, tak je stále inkluze u učitelů vnímána jako palčivé téma.

Výzkumů, které by se zabývaly názorem učitelů na inkluzi ve školách, není mnoho. Pro srovnání s naším výzkumným šetřením jsme vyhledali dva existující nástroje hodnotící pro-inkluzivitu školy: *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* (Ainscow, Booth, 2007) a *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukáš, 2012). Pro tvorbu našich otázek v dotazníku jsme čerpali inspiraci zejména z evaluačního nástroje *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukáš, 2012).

Naším výzkumným vzorkem jsou učitelé základních škol ve Zlínském kraji. Je tomu tak protože podle třetí *Zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání v České republice* (Bulant et al., © 2012) bylo z celkového počtu 287 škol ve Zlínském kraji pouze 22 škol zapojeno do projektu CPIV. Pracovníci CPIV se snažili pomáhat těmto školám přijmout inkluzi jako základ své dlouhodobé vize (Bulant et al., © 2012, s. 8). Projekt CPIV byl již představen v teoretické části.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém:

- Jaký je názor učitelů základních škol ze Zlínského kraje na inkluzivní vzdělávání?

4.2 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cíl:

- Zjistit názor učitelů základních škol ze Zlínského kraje na inkluzivní vzdělávání?

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit názor učitelů na heterogenitu v běžné základní škole.
- Zjistit názor učitelů na jejich spolupráci s ostatními učiteli a pedagogickými pracovníky.
- Zjistit názor učitelů na jejich spolupráci s rodinami žáků.
- Zjistit názor učitelů na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání.

V naší bakalářské práci chápeme připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání jako důležité hledisko pro práci s heterogenní skupinou žáků. Pro účely naší bakalářské práce posuzujeme připravenost učitelů na společné vzdělávání z hlediska diverzity ve škole, vzájemné spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a rodinami žáků, z hlediska zajištění rozvoje učitelů ze strany vedení školy a stávajícího vzdělávání učitelů.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání?

Hlavní výzkumná otázka je formulována spíše obecně, proto ji rozvedeme do několika dalších dílčích otázek.

- Jaký mají učitelé názor na heterogenitu v běžné základní škole?
- Jaký názor mají učitelé na jejich spolupráci s ostatními učiteli a pedagogickými pracovníky?
- Jaký názor mají učitelé na jejich spolupráci s rodinami žáků?
- Jaký názor mají učitelé na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání?

Výzkumné otázky, které jsme si stanovili, jsou výzkumné otázky popisné. U deskriptivních otázek není třeba stanovovat hypotézy.

4.4 Specifika výzkumného souboru

Základní soubor

- učitelé základních škol ve Zlínském kraji

Výběrový soubor

- učitelé z 9 základních škol vybraných dostupným výběrem ze Zlínského kraje

Během měsíců únor a březen 2015 bylo rozdáno 153 dotazníků. Z celkového počtu respondentů se vrátilo 94 dotazníků.

Tabulka č. I Návratnost dotazníků

Návratnost dotazníků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevyplněné dotazníky	59	38,6 %
Vyplněné dotazníky	94	61,4 %
Celkem - Σ	153	100 %

Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo 94 respondentů, z toho 75 žen a 19 mužů. Pro naše šetření jsme dále zjišťovali věk respondentů, kdy věk respondentů byl v dotazníku rozdělen do čtyř etap podle Vágnerové (2007). Největší počet respondentů byl ve věku 20 - 40 let, jednalo se o 34 respondentů, což odpovídá 36 %. Ve věku 41 – 50 let bylo 31 (33 %) respondentů, ve věku 51 – 60 let bylo 23 (25 %) respondentů, ve věku 61 let a více bylo 6 (6 %) respondentů.

Tabulka č. II Věk respondentů

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
20 – 40 let	34	36 %
41 – 50 let	31	33 %
51 – 60 let	23	25 %
61 a více let	6	6 %
Celkem - Σ	94	100 %

Poslední demografický údaj, vztahující se k respondentům, který jsme zařadili do výzkumu, byl počet obyvatel v obci, ve které učitel učí. Žádný z respondentů nepůsobil v obci s 0 – 300 obyvateli. Nejvyšší zastoupení respondentů 63 (67 %) vyučovalo v obci s 300 – 5000 obyvateli. V obci s 5001 – 30000 učilo pouze 13 (14 %) respondentů. V šetření bylo zastoupeno 18 (19 %) respondentů z obce s počtem obyvatel 30000 a více.

Tabulka č. III Počet obyvatel obce, ve které učitel působí

0 – 300 obyvatel	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 – 300 obyvatel	0	0 %
301 – 5000 obyvatel	63	67 %
5001 – 30000 obyvatel	13	14 %
30001 a více obyvatel	18	19 %
Celkem - Σ	94	100 %

4.5 Volba výzkumných technik

Pro účely našeho výzkumu jsme si zvolili kvantitativní výzkum a jako metodu sběru dat dotazníkové šetření.

„Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chrásková, 2007, s. 163)

Dotazník byl sestavován v období prosinec 2014 až leden 2015. Dotazník tvoří 12 položek, kdy 9., 10., 11. položku tvoří vždy tři až čtyři výroky, na které respondenti odpovídali pomocí Likertovy škály. Některé otázky v dotazníku jsou inspirovány evaluačním nástrojem *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukáše, 2012). Položky v dotazníku jsou uzavřené a vztahují se k jevům vnějším (názory učitelů na inkluzivní vzdělávání).

Struktura dotazníku:

Položka č. 1 - 3 – demografické údaje

Položka č. 4 – 8 – mapuje názor učitelů na heterogenitu v běžné základní škole

Položka č. 9a, 9b, 9c – zjišťuje, jak hodnotí učitelé spolupráci mezi pedagogickými pracovníky ve škole

Položka č. 10a, 10b, 10c, 10d – zjišťuje, jak hodnotí učitelé spolupráci s rodinami žáků

Položka č. 11a, 11b, 11c – zjišťuje, jak učitelé hodnotí svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání

Položka č. 12 – mapuje, jaké jsou podle učitelů nejčastější překážky pro tvorbu inkluzivního prostředí

Otázky 9, 10, 11 jsou v dotazníku tvořeny škálově. Pro náš výzkum jsme použili Likertovy škály, které se používají na měření postojů a názorů lidí. Skládají se z výroku a stupnice, která je konstantní. Na stupnici člověk vyjadřuje míru souhlasu, popř. nesouhlasu s výrokiem (Gavora, 2008, s. 112). Při tvorbě škál v našem dotazníkovém šetření jsme čerpali z publikace *Úvod do pedagogického výzkumu* (Gavora, 2008). Škály jsou tedy utvořeny následovně:

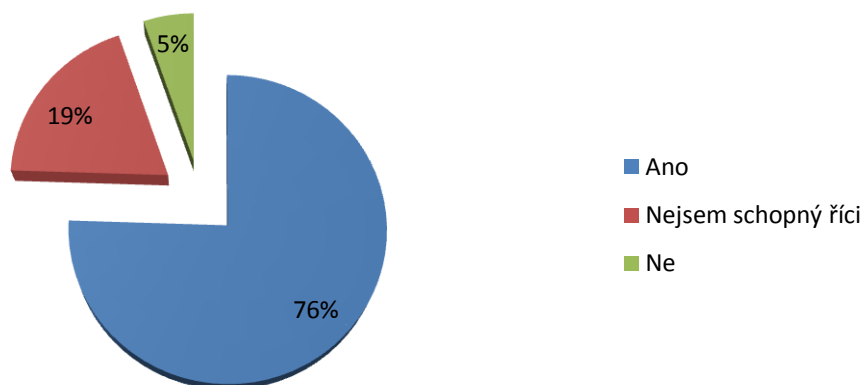
1 = zcela nesouhlasím, 2 = souhlasím, 3 = nemám vyhraněný názor, 4 = nesouhlasím, 5 = zcela souhlasím

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Otázky vycházející z první dílčí otázky: Jaký mají učitelé názor na heterogenitu v běžné základní škole?

Položka č. 4 **Můžete říci, že Vy osobně využíváte integrační přístup ve výuce?**

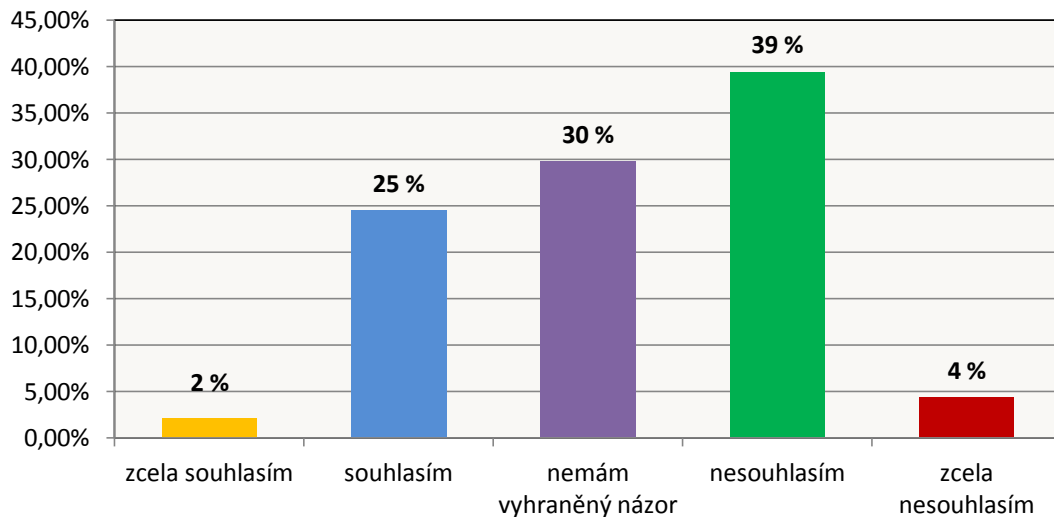
Graf č. I Integrační přístup ve výuce



Na otázku č. 4, ve které jsme se respondentů ptali na to, zda využívají integrační přístup ve výuce, 71 (76 %) respondentů odpovědělo kladně, tedy „ano“. Celkem 18 (19 %) respondentů označilo odpověď „nejsem schopný říci“. Pouze 5 (5 %) respondentů odpovědělo záporně, tedy že integrační přístup ve výuce nevyužívají. Z odpovědí respondentů vyplývá, že je jim integrační přístup vcelku vlastní a tento přístup ve výuce využívají.

Položka č. 5 Souhlasíte s tvrzením, že dělení žáků na „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (dále jen SVP) může vést k jejich separaci?

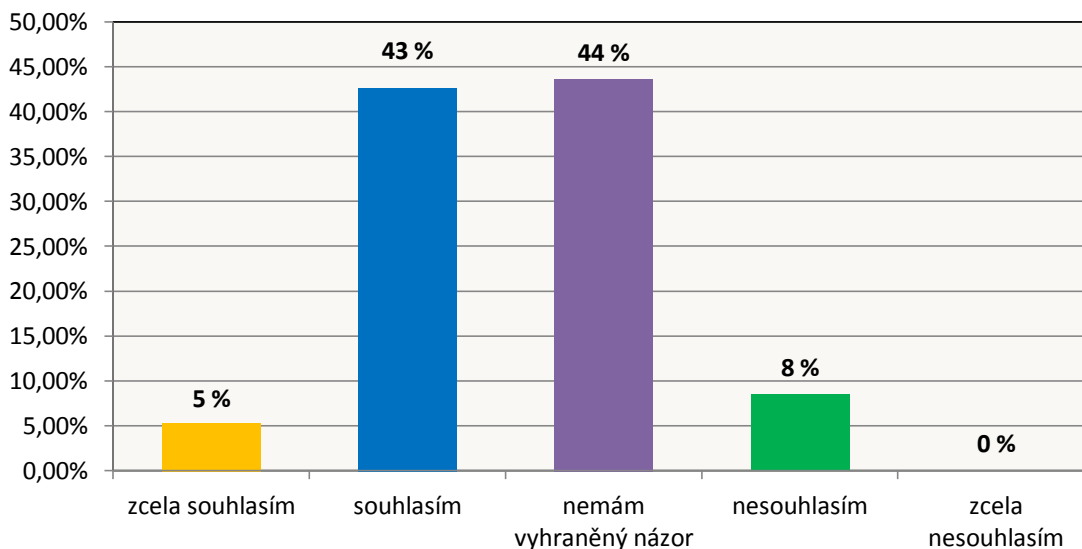
Graf č. II Názor respondentů na dělení žáků se SVP



Otázkou č. 5 jsme se snažili zjistit, jestli respondenti souhlasí s tvrzením, že dělení žáků se SVP může vést k jejich separaci. Získané odpovědi z dotazníkového šetření se navzájem velmi lišili. Nejméně respondentů, přesněji 2 (2 %), zcela souhlasili a 23 (25 %) respondentů souhlasilo. Z celkového počtu respondentů odpovědělo 28 (30 %), že nemá vyhraněný názor. Překvapivě vysoký počet respondentů 37 (39 %) s tvrzením nesouhlasilo a 4 (4 %) zcela nesouhlasili.

Položka č. 6 **Do jaké míry souhlasíte s tím, že různorodost žáků ve školním prostředí poskytuje všem žákům skutečný obraz společnosti, ve které budou v budoucnosti žít?**

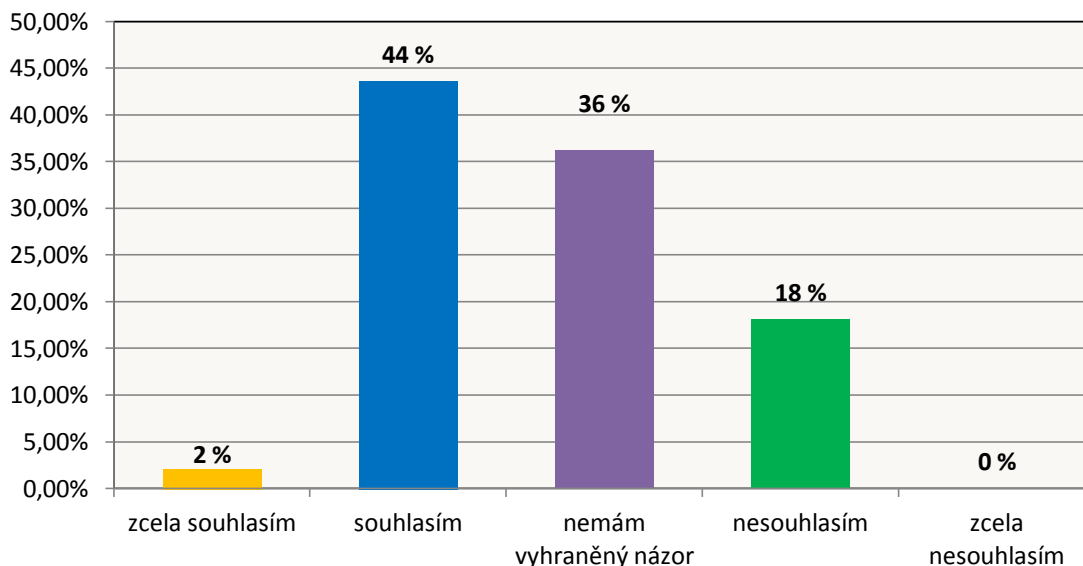
Graf č. III Různorodost žáků ve školním prostředí jako ukazatel skutečné společnosti



Cílem šesté otázky bylo zjistit, do jaké míry respondenti souhlasí s tím, že různorodost žáků ve školním prostředí poskytuje všem žákům skutečný obraz společnosti, ve které budou v budoucnosti žít. S touto položkou 5 (5 %) respondentů zcela souhlasilo a 40 (43 %) souhlasilo. Respondentů, kteří na tuto otázku neměli vyhraněný názor, bylo 41 (44 %). Nesouhlasný názor na 6. položku v dotazníku mělo 8 (8 %) respondentů. Možnost „zcela nesouhlasím“ si nevybral žádný z respondentů.

Položka č. 7 Souhlasíte s tím, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro intaktní žáky?

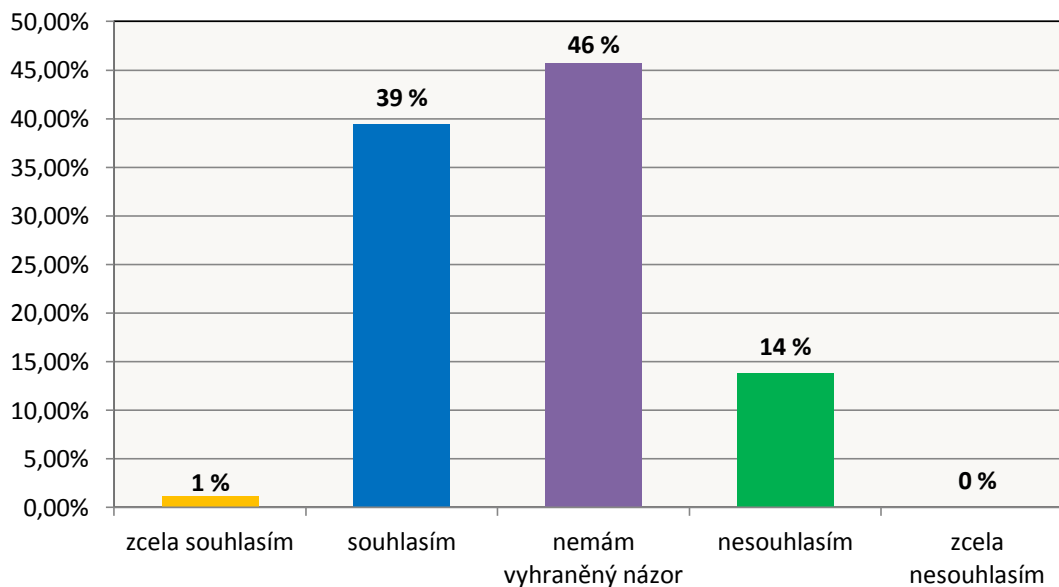
Graf č. IV Přínos zařazení žáků se SVP do běžné základní školy pro intaktní žáky



V sedmé otázce jsme se respondentů ptali, zda souhlasí s tím, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro intaktní žáky. Pouze 2 (2 %) respondenti si zvolili odpověď „zcela souhlasím“, mnohem vyšší počet respondentů 41 (44 %) se přiklonilo k odpovědi „souhlasím“. Nicméně vysoký počet účastníků výzkumu 34 (36 %) odpovědělo, že na položku nemá vyhraněný názor. Nesouhlasem se vyjádřilo 17 (18 %) respondentů. Žádný z respondentů nevyužil možnost „zcela nesouhlasím“.

Položka č. 8 Souhlasíte s tím, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro tyto žáky?

Graf č. V Přínos zařazení žáků se SVP do běžné základní školy pro tyto žáky



Osmá dotazníková otázka byla do šetření zařazena, aby vyzkoumala, zda učitelé souhlasí s tvrzením, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro tyto žáky. Z šetření vyplynulo, že pouze 1 (1 %) respondent odpověděl „zcela souhlasím“, ale už 37 (39 %) respondentů zvolilo odpověď „souhlasím“. Největší zastoupení u respondentů 43 (46 %) měla položka „nemám vyhraněný názor“. Nesouhlasem se vyjádřilo 13 (14 %) respondentů. Možnost „zcela nesouhlasím“ opět nikdo nezvolil. Z výsledku vyplývá, že velká část učitelů stále na společné vzdělávání nemá utvořený názor.

Otázky vycházející z druhé dílčí otázky: Jaký názor mají učitelé na jejich spolupráci s ostatními učiteli a pedagogickými pracovníky?

Položka č. 9 Jak byste hodnotili úroveň Vaší spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky?

a) Ve škole se všichni pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků.

Tabulka č. IV Spolupráce pedagogických pracovníků při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků

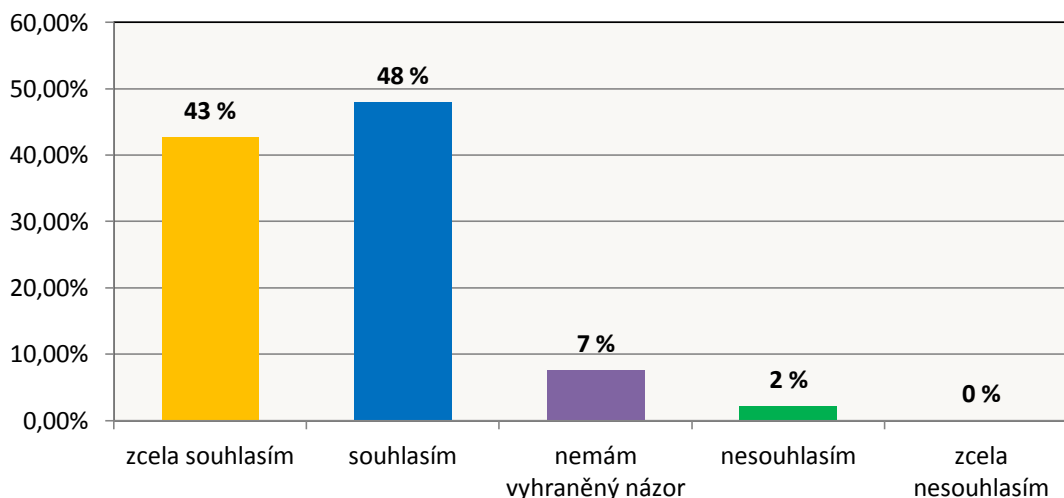
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	40	18,8	21,2	449,4	23,9
2	45	18,8	26,2	686,4	36,5
3	7	18,8	-11,8	139,2	7,4
4	2	18,8	-16,8	282,2	15
5	0	18,8	-18,8	353,4	18,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 101,6

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, že se všichni pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, že se všichni pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 101,6$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. VI Spolupráce pedagogických pracovníků při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků



Na položku č. 9a odpovědělo 40 (43 %) respondentů „zcela souhlasím“ a 45 (48 %) respondentů „souhlasím“. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ si vybralo pouze 7 (7 %) respondentů a možnost „nesouhlasím“ pouze 2 (2 %) respondenti. Podle názorů respondentů ve školách spolupráce mezi pedagogickými pracovníky při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků funguje.

b) Všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem

Tabulka č. V Zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem

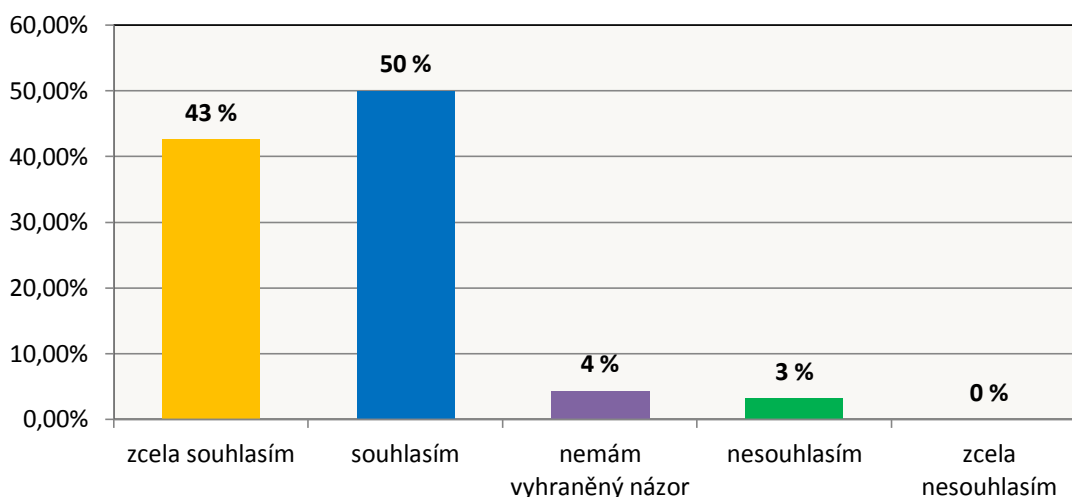
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	40	18,8	21,2	449,4	23,9
2	47	18,8	28,2	795,2	42,3
3	4	18,8	-14,8	219	11,6
4	3	18,8	-15,8	249,6	13,3
5	0	18,8	-18,8	353,4	18,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 109,9

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů na názor, že všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů na názor, že všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 109,9$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. VII Zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem



Z celkového počtu 94 respondentů si zvolilo odpověď „zcela souhlasím“ 40 (43 %) respondentů a 47 (50 %) respondentů „souhlasím“. Vyhraněný názor na položku č. 9b neměli 4 (4 %) respondenti a nesouhlasili 3 (3 %) respondenti. Odpověď „zcela nesouhlasím“ nezvolil žádný z účastníků výzkumu.

c) Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky probíhá omezeně, tzn. pouze formálně, např. prostřednictvím pedagogických porad

Tabulka č. VI Průběh spolupráce mezi pedagogickými pracovníky

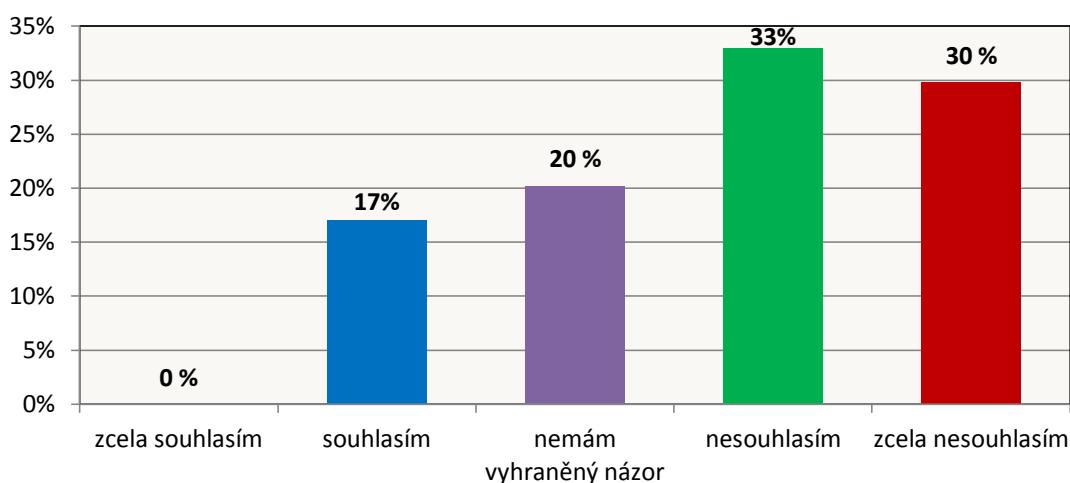
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	0	18,8	-18,8	353,4	18,8
2	16	18,8	-2,8	7,8	0,4
3	19	18,8	0,2	0,04	0,002
4	31	18,8	12,2	148,8	7,9
5	28	18,8	9,2	84,6	4,5
	Σ 94	Σ 94			Σ 31,6

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů na hodnocení, zda jejich vzájemná spolupráce probíhá omezeně, tzn. pouze formálně, např. prostřednictvím pedagogických porad, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů na hodnocení, zda jejich vzájemná spolupráce probíhá omezeně, tzn. pouze formálně, např. prostřednictvím pedagogických porad, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 31,6$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. VIII Průběh spolupráce mezi pedagogickými pracovníky



Položka č. 9c v dotazníku měla za cíl vyzkoumat, jak respondenti hodnotí průběh vzájemné spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, zda jejich spolupráce probíhá omezeně, tzn. pouze formálně, např. prostřednictvím pedagogických porad. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „zcela souhlasím“. Nicméně odpověď „souhlasím“ zvolilo 16 (17 %) respondentů, 19 (20 %) respondentů na průběh spolupráce mezi kolegy nemá vyhraněný názor a 31 (33 %) respondentů s tvrzením nesouhlasilo. Možnou odpověď „zcela nesouhlasím“ si vybralo 28 (30 %) respondentů.

Otázky vycházející z třetí dílčí otázky: Jaký názor mají učitelé na jejich spolupráci s rodinami žáků?

Položka č. 10 Jak byste hodnotili úroveň Vaší spolupráce s rodinami žáků?

a) Rodiče žáků mají dostatečný prostor pro zapojení se do běhu školy

Tabulka č. VII Prostor rodičů pro zapojení se do běhu školy

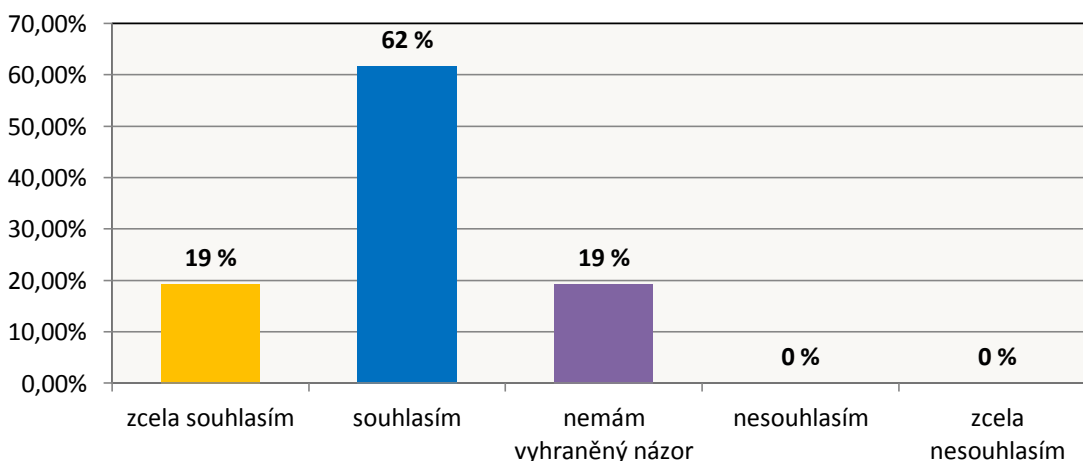
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	(P - O) ² /O
1	18	18,8	- 0,8	0,64	0,03
2	58	18,8	39,2	1536,6	81,7
3	18	18,8	0,8	0,64	0,03
4	0	18,8	- 18,8	353,4	18,8
5	0	18,8	- 18,8	353,4	18,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 119,4

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jako hodnotí prostor, který je poskytován rodičům žáků, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jako hodnotí prostor, který je poskytován rodičům žáků, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 119,4$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. IX Prostor rodičů pro zapojení se do běhu školy



Z celkového počtu 94 respondentů na otázku, jestli rodiče žáků mají dostatečný prostor pro zapojení se do běhu školy, nikdo nezvolil odpovědi „nesouhlasím“ a „zcela nesouhlasím“. Vyrovnaný počet respondentů, přesně 18 (19 %), označilo možnosti „zcela souhlasím“ a „nemám vyhraněný názor“. Největší podíl respondentů 58 (62 %) respondentů se přiklonilo k možnosti „souhlasím“.

b) Ve škole jsou vypracovány otevřené informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka atd.)

Tabulka č. VIII Informační strategie ve škole

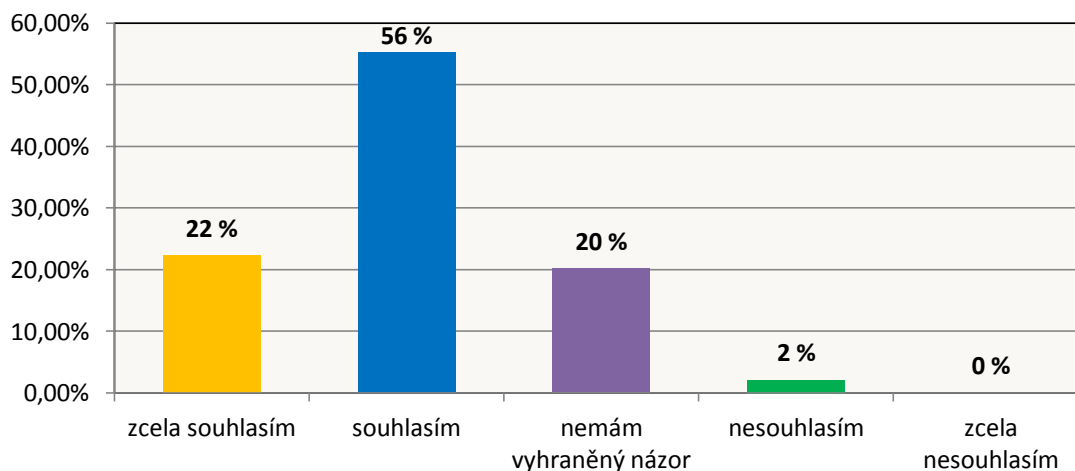
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	21	18,8	2,2	4,8	0,03
2	52	18,8	33,2	1102,2	58,6
3	19	18,8	0,2	0,04	0,002
4	2	18,8	- 16,8	282,2	15
5	0	18,8	- 18,8	353,4	18,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 92,7

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jak hodnotí vypracované otevřené strategie školy, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jak hodnotí vypracované otevřené strategie školy, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 92,7$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. X Informační strategie ve škole



Z odpovědí respondentů jsme zjistili, že 21 (22 %) respondentů zcela souhlasí s tím, že jsou na škole, ve které působí vypracovány otevřené informační strategie. Dále 55 (56 %) respondentů souhlasilo a 19 (20 %) respondentů nemělo vyhraněný názor. Dva (2 %) respondenti nesouhlasili s tvrzením, že jsou na jejich škole vypracovány otevřené informační strategie, tzn., podle těchto dvou respondentů nemají všichni lidé, patřící k životu školy, vždy včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají.

c) Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím osobního kontaktu

Tabulka č. IX Osobní kontakt v komunikaci s rodiči

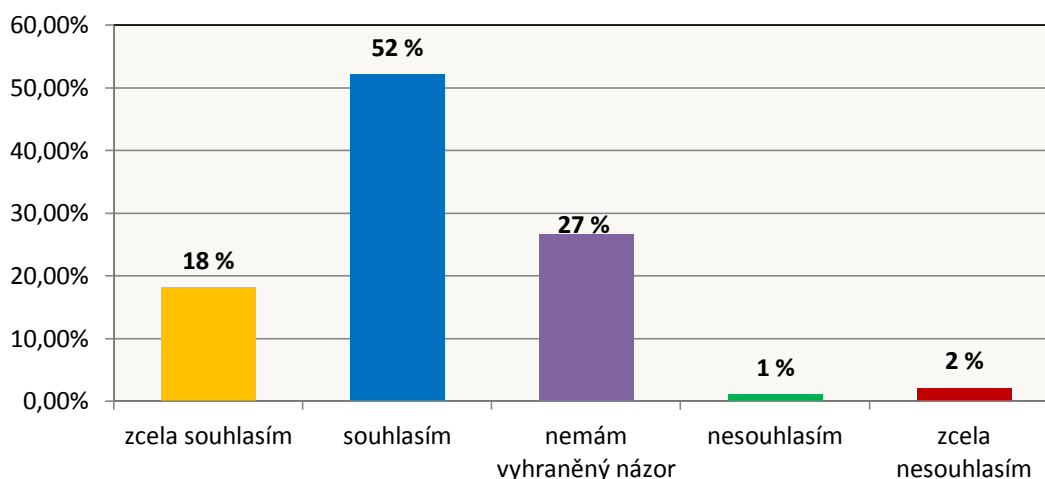
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	17	18,8	- 1,8	3,2	0,2
2	49	18,8	30,2	912	48,5
3	25	18,8	9,2	84,6	4,5
4	1	18,8	- 17,8	316,8	16,9
5	2	18,8	- 16,8	282,2	15
	Σ 94	Σ 94			Σ 85,1

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jako hodnotí komunikaci s rodiči prostřednictvím osobního kontaktu, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jako hodnotí komunikaci s rodiči prostřednictvím osobního kontaktu, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 85,1$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré shody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. XI Osobní kontakt v komunikaci s rodiči



Položka č. 10c od respondentů zjišťovala, jaký mají názor na komunikaci školy s rodiči, přesněji zda škola komunikuje s rodiči hlavně prostřednictvím osobního kontaktu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že celkem 17 (18 %) respondentů zcela souhlasí s tím, že se na škole, ve které působí, komunikuje s rodiči především prostřednictvím osobního kontaktu. Více jak polovina respondentů 49 (52 %) s tímto tvrzením souhlasilo. Poměrně velká část respondentů 25 (27 %) na osobní komunikaci nemělo vyhraněný názor. Jeden z respondentů (1 %) s tvrzením nesouhlasil a 2 (2 %) respondenti zcela nesouhlasili.

d) Pasivní rodiče naše škola k většímu zapojení nemotivuje

Tabulka č. X Motivování školy směrem k pasivním rodičům

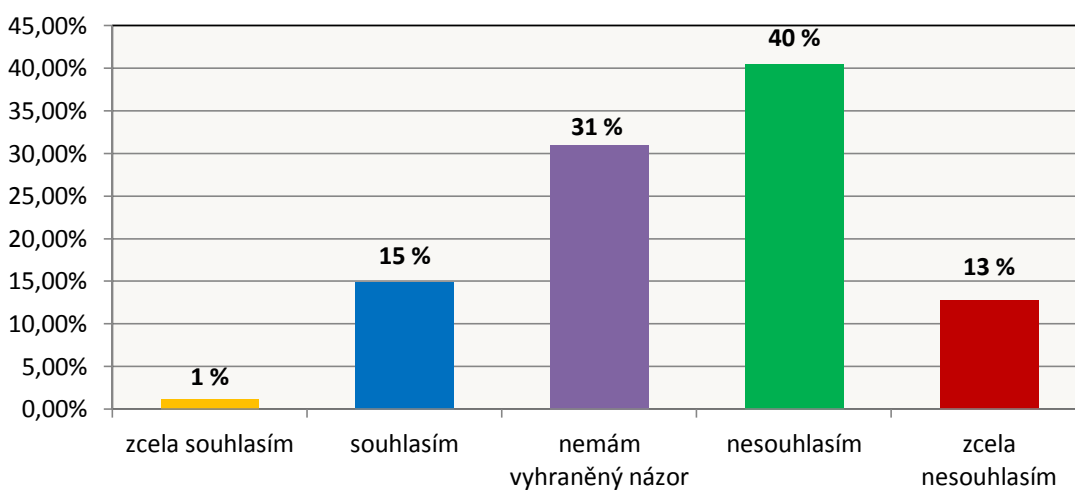
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	(P - O) ² /O
1	1	18,8	- 17,8	316,8	16,9
2	14	18,8	- 4,8	23	1,2
3	29	18,8	10,2	104	5,5
4	38	18,8	19,2	368,6	19,6
5	12	18,8	- 6,78	46,2	2,5
	∑ 94	∑ 94			∑ 45,7

H₀ – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda jejich škola motivuje pasivní rodiče k většímu zapojení, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda jejich škola motivuje pasivní rodiče k většímu zapojení, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 45,7$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A. Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. XII Motivování školy směrem k pasivním rodičům



S položkou č. 10d 12 (13 %) respondentů zcela nesouhlasilo, tzn., že zastávají názor, že pasivní rodiče jsou motivováni k většímu zapojení. Nesouhlas vyjádřilo 38 (40 %) respondentů. Opět se několik respondentů přiklonilo k odpovědi „nemám vyhraněný názor, přesně 29 (31 %) respondentů. Čtrnáct (15 %) respondentů s tvrzením souhlasilo, podle těchto učitelů škola pasivní rodiče k většímu zapojení nemotivuje. Jeden respondent zvolil odpověď „zcela souhlasím“.

Otázky vycházející ze čtvrté dílčí otázky: Jaký názor mají učitelé na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání?

Položka č. 11 **Jak byste hodnotili svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání?**

a) **Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy**

Tabulka č. XI Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy

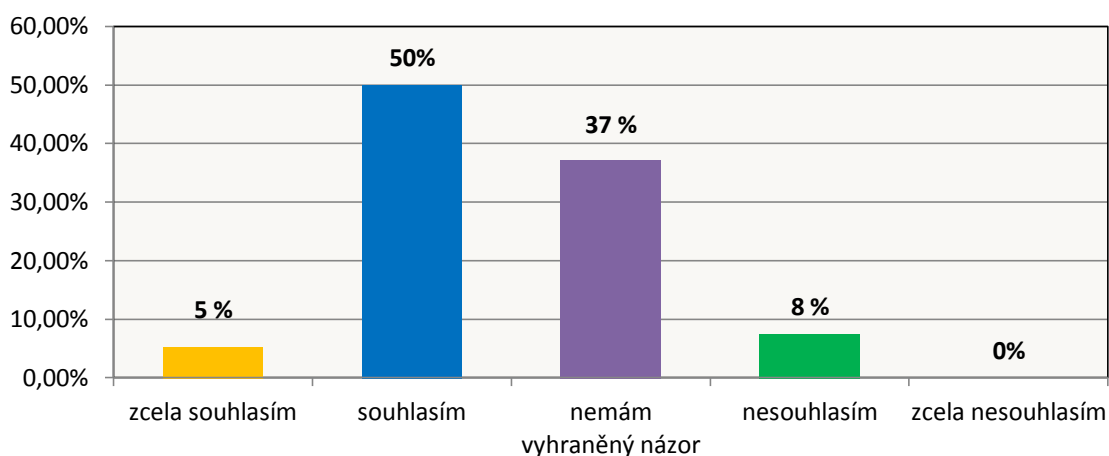
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P - O) ²	(P – O) ² /O
1	5	18,8	- 13,8	190,4	10,1
2	47	18,8	28,2	795,2	42,3
3	35	18,8	16,2	262,4	14
4	7	18,8	-11,8	139,2	7,4
5	0	18,8	- 18,8	353,4	18,8
	∑ 94	∑ 94			∑ 92,6

H₀ – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda činnosti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda činnosti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 92,6$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A. Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. XIII Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy



Respondenti měli možnost v dotazníku vyjádřit, v jaké míře souhlasí s tvrzením, že činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy. Nejvíce respondentů 47 (50 %) si vybralo odpověď „souhlasím“. Na druhém místě se umístila odpověď „nemám vyhraněný názor“, kterou volilo 35 (37 %) respondentů. Sedm (8 %) respondentů s tvrzením zcela souhlasilo a 5 (5 %) nesouhlasilo. Odpověď „zcela nesouhlasím“ ne zvolil žádný respondent.

b) Vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením

Tabulka č. XII Vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením

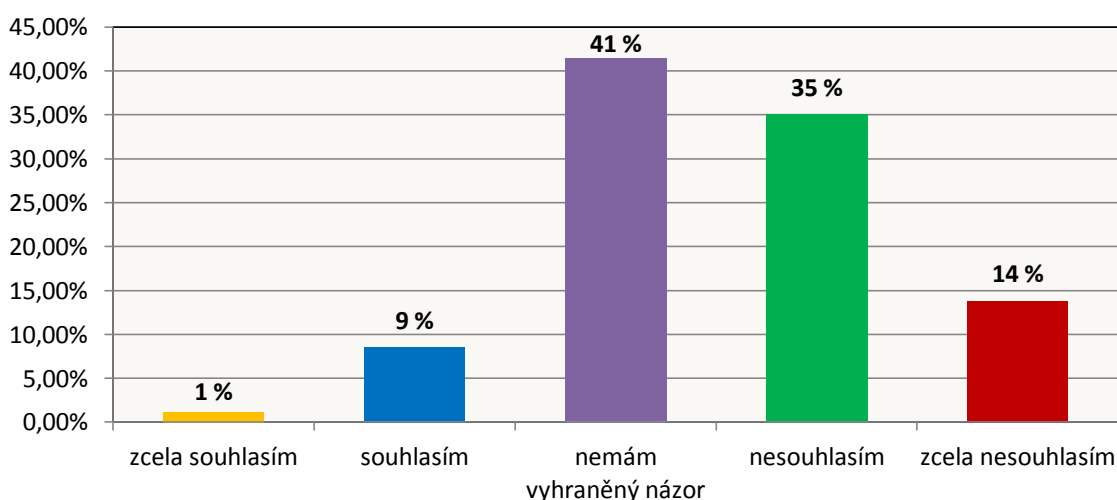
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
1	1	18,8	- 17,8	316,8	16,9
2	8	18,8	- 10,5	110,3	5,9
3	39	18,8	20,2	408	21,7
4	33	18,8	14,2	201,6	10,7
5	13	18,8	- 5,8	33,6	1,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 57

H₀ – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A - Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 57$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A. Z výsledku Testu dobré schody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. XIV Vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením



Položka č. 11b, zda vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením byla respondenty hodnocena takto: Jeden (1 %) z respondentů zcela souhlasil, 8 (9 %) respondentů souhlasil, 39 (41 %) respondentů nemělo vyhraněný názor, 33 (35 %) respondentů nesouhlasilo a 13 (14 %) respondentů zcela nesouhlasilo.

c) Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP je pro učitele důležitá

Tabulka č. XIII Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP

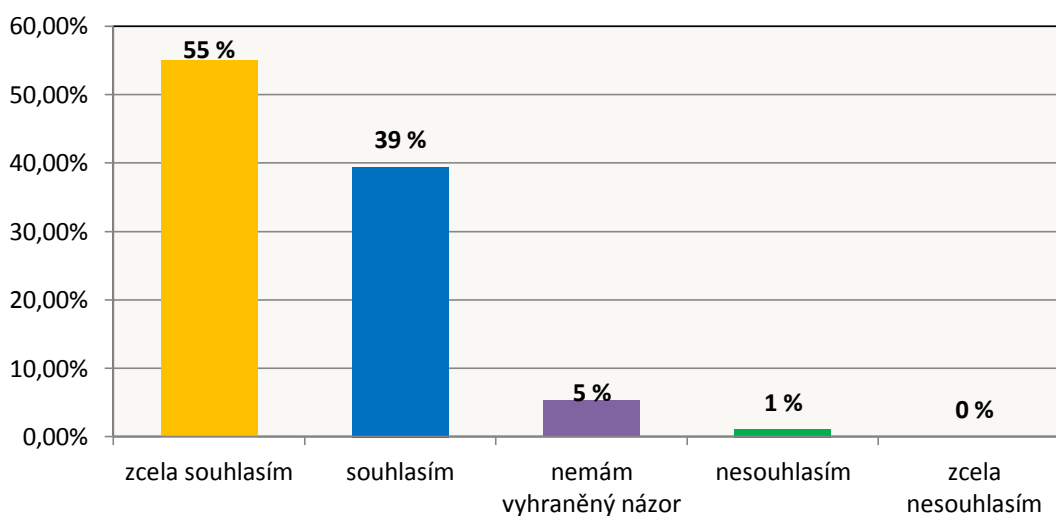
	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	(P - O) ² /O
1	51	18,8	32,5	1056,3	56,2
2	37	18,8	18,2	331,3	17,6
3	5	18,8	- 13,8	190,4	10,1
4	1	18,8	- 17,8	316,8	16,9
5	0	18,8	- 18,8	353,4	18,8
	Σ 94	Σ 94			Σ 119,6

H_0 – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda je pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP pro učitele důležitá, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A – Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda je pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP pro učitele důležitá, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 57$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto přijímáme alternativní hypotézu H_A . Z výsledku Testu dobré schody chí - kvadrát jsme zjistili, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

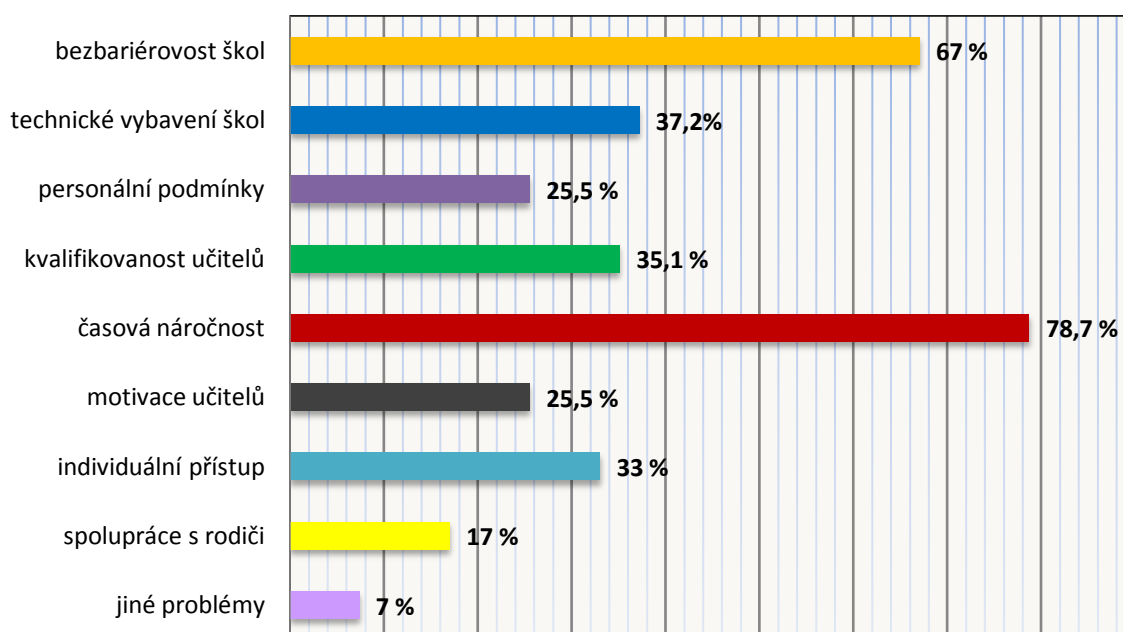
Graf č. XV Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP



Ze získaných odpovědí nám vyšlo, že více než polovina respondentů (55 %) zcela souhlasilo s tvrzením, že je pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP pro učitele důležitá. Souhlasilo 37 (39 %) respondentů a 5 (5 %) respondentů nemělo vyhraněný názor. Pouze jeden (1 %) respondent s tvrzením nesouhlasil. Z výzkumného šetření vyplývá, že nadpoloviční většina pomoc asistenta pedagoga považuje za významnou.

Položka č. 12 Jaké jsou podle Vás nejčastější překážky pro tvorbu inkluzivního prostředí, tzn. školní prostředí, kde se vzdělávají společně všechny děti? (Možno uvedení více odpovědí.)

Graf č. XVI Překážky při tvorbě inkluzivního prostředí



Při tvorbě otázek v dotazníku jsme do něj zařadili také položku, která měla od respondentů zjistit, jaké překážky respondenti spatřují při tvorbě inkluzivního vzdělávání. Vycházeli jsme z konceptu inkluze, který je charakterizován v první kapitole naší práce. Tato otázka jako jediná položka umožňovala respondentům vybrat si více odpovědí. Z provedeného šetření jsme zjistili, že je pro učitele nejčastější překážkou pro tvorbu inkluzivního prostředí časová náročnost, kterou společné vzdělávání vyžaduje. Tuto možnost zaškrtno 74 (78,7 %) respondentů. Druhou nejpočetnější odpovědí byla možnost „bezbariérovost škol“, vybralo si ji 63 (67 %) respondentů. Třetí příčku v pořadí obsadila možnost „technické vybavení škol“, odpovědělo tak 35 (37 %) respondentů. Možnost „kvalifikovanost učitelů“ volilo 33 (35,1 %) respondentů a možnost „individuální přístup“ volilo

31 (33 %) respondentů. Shodný počet respondentů 24 (25,5 %) si vybralo možnosti „personální podmínky“, kterými se rozumí například podpora zaměstnanců od vedení školy a „motivace učitelů“. Pouze 16 (17 %) respondentů si zvolilo jako překážku pro tvorbu inkluzivního vzdělávání spolupráci s rodiči. Z celkového počtu 94 respondentů se 7 (7,4 %) respondentů rozhodlo zakroužkovat možnost „jiné problémy“, kterou měli respondenti následně popsat. Otevřené odpovědi respondentů:

- Respondent 1: „Vysoký počet žáků ve třídě. Počet žáků by se měl snižovat, pokud je ve třídě integrovaný žák.“
- Respondent 2: „Tzv. "ponorková nemoc" pro třídní kolektiv, případně pro samotného takového žáka.“
- Respondent 3: „Motivace žáků SVP zapojit se do inkluzivního školního prostředí.“
- Respondent 4: „Finance“
- Respondent 5: „Větší podpora zřizovatele školy (finance).“
- Respondent 6: „Finanční podpora“
- Respondent 7: „Finance“

Tabulka č. XIV Kategorizace otevřených odpovědí

Kategorizace otevřených odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vysoký počet žáků ve třídě	1	14,3 %
„Ponorková nemoc“	1	14,3 %
Motivace žáků se SVP	1	14,3 %
Finance	4	57 %
Celkem - Σ	7	100 %

Z otevřených odpovědí respondentů lze vyčíst, že respondentům v položce č. 12 nejčastěji chyběla odpověď týkající se financí.

5.1 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuze

Cílem naší praktické části bakalářské práce bylo zjistit názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání. Výzkumné šetření se především zaměřovalo na názory respondentů na heterogenitu na běžné základní škole. Část výzkumu byla zaměřena na podstatný prvek inkluzivního vzdělávání, na spolupráci. Fungující spolupráce je zásadním činitelem pro úspěšnou inkluzi, proto jsme od respondentů chtěli zjistit, jak

funguje jejich vzájemná spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a spolupráce s rodinami žáků. Dotazníkové šetření dále obsahovalo několik otázek, týkajících se názoru na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání. Získané vyplněné dotazníky jsme zpracovávali čárkovací metodou, díky které jsme získali výsledky výzkumného šetření. Výsledky jsme následně převedli na procenta a zapsali do grafů. Ke škálovým otázkám jsme vypočítali Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát nám sloužil ke zjištění, zda mezi odpověďmi respondentů existuje či neexistuje statisticky významný rozdíl.

První tři otázky dotazníku se týkaly demografických údajů. Výzkumu se zúčastnilo 19 (20 %) mužů a 75 (80 %) žen. Z celkového počtu 94 respondentů zastupovalo věkovou kategorii 20 – 40 let 34 (36 %) respondentů, kategorii 41 – 50 let 31 (33 %) respondentů, kategorii 51 – 60 let 23 (25 %) respondentů a kategorii 61 a více let 6 (6 %) respondentů. Výzkumného šetření se nezúčastnil ani jeden učitel působící na škole v obci s 0 – 300 obyvateli. Největší zastoupení ve výzkumu měli respondenti 63 (67 %), kteří učí ve škole v obci s 301 – 5000 obyvateli, 13 (14 %) respondentů působí ve škole, která sídlí v obci s 5001 – 30000 obyvateli. Školu v obci s 30000 a více obyvateli zastupovalo 18 (19 %) respondentů.

Následujících pět otázek v dotazníku vycházelo z první dílčí výzkumné otázky, která se věnovala názorům učitelů na různorodost/heterogenitu žáků v běžné základní škole. Respondenti měli za úkol vyjádřit se pomocí uzavřených otázek. Převážná část respondentů (76 %) tvrdilo, že využívá integrační přístup ve výuce. Vyhraněný názor nemělo 19 % respondentů, a nedokázalo jednoznačně říci, jestli využívá integrační přístup ve výuce. Z vybraného výzkumného vzorku 5 % respondentů nevyužívá integrační přístup ve výuce. Integrace je přístup, který vychází z medicínského modelu postižení, viz první kapitola bakalářské práce. Následující otázky proto byly zaměřeny spíše na názory respondentů na diverzitu v běžné základní škole, a také na zařazování žáků se SVP do běžné základní školy. Přestože se inkluzivní vzdělávání týká všech žáků, nejen žáků se SVP, často byly otázky zaměřeny na žáky se SVP.

Zajímalo nás, jestli učitelé souhlasí s tvrzením, že dělení žáků na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může vést k jejich separaci. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že pouze 2 % respondentů zcela souhlasí. Mnohem větší část respondentů 25 % souhlasilo. A 30 % respondentů na to, jestli dělení žáků na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může mít za důsledek jejich separaci, nemělo vyhraněný názor. Nejvyšší per-

centuální zastoupení získala odpověď „nesouhlasím“, vybralo si ji 39 % respondentů. Z výzkumného vzorku 4 % respondentů zcela nesouhlasila.

Naším provedeným dotazníkovým šetřením jsme zjistili, že téměř polovina, přesněji 44 % respondentů nemá vyhraněný názor na to, jestli různorodost žáků ve školním prostředí poskytuje všem žákům skutečný obraz společnosti, ve které budou v budoucnosti žít. Ale 43 % respondentů souhlasilo a 5 % zcela souhlasilo. Pouze 8 % respondentů nesouhlasilo.

Další zjištění, ke kterému jsme došli, opět potvrdilo, že učitelé se k heterogenitě v běžné základní škole staví spíše opatrně. Sice 2 % respondentů zcela souhlasila a 44 % respondentů souhlasilo s výrokem, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro intaktní žáky. Nicméně 36 % respondentů nemělo na tvrzení vyhraněný názor a 18 % nesouhlasilo.

Ve výzkumu jsme se zaměřili také na to, jestli si učitelé myslí, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro tyto žáky. Výsledky dopadly podobně jako v předcházející otázce. Pouze 1 % respondentů zcela souhlasilo, ale už 39 % respondentů souhlasilo. Opět nejvyšší procento výsledků patří odpovědi „nemám vyhraněný názor“, tuto odpověď označilo 46 % učitelů. Dále 14 % respondentů nesouhlasilo, že by zařazení žáků se SPV do běžné základní školy mohlo být pro tyto žáky přínosem. Odpověď „zcela nesouhlasím“ si nevybral nikdo.

Přestože 76 % respondentů zastává názor, že využívá integrační přístup ve výuce, tak ze získaných odpovědí vedoucích k prvnímu dílčímu cíli se můžeme domnívat, že učitelé stále nejsou ztotožnění s myšlenkou heterogenity v běžných školách. Bartoňová, Vítková (2013, s. 35) uvádějí, že za základní indikátor ke zvládnutí heterogenity ve školní třídě je považována změna postoje učitele. Bohužel, naše výsledky nepotvrdily, že by učitelé s heterogenitou v běžné základní škole zcela souhlasili, nebo alespoň souhlasili. K tomuto závěru nás vede fakt, že odpovědi u otázek nejsou jednotné a poměrně vysoký počet respondentů volilo často odpověď „nemám vyhraněný názor“.

Druhým dílčím výzkumným cílem jsme zjišťovali, jaký je názor učitelů na jejich spolupráci s ostatními učiteli a pedagogickými pracovníky. V dotazníku jsme proto od respondentů chtěli, aby vyjádřili na škále, v jaké míře souhlasí s tím, že se u nich na škole všichni pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků. Příznivým výsledkem bylo, že 43 % respondentů s výrokem zcela souhlasilo

a 48 % souhlasilo. Pouze 7 % nemělo vyhraněný názor a 2 % nesouhlasila. Na základě Testu dobré shody chí-kvadrát jsme přijali alternativní hypotézu, tedy že mezi odpověďmi respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Ve výzkumném šetření celých 50 % respondentů souhlasilo, že všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem, 43 % dokonce zcela souhlasilo. Ve velmi malých procentech se vyskytly odpovědi „nemám vyhraněný názor“ (4 %), „nesouhlasím“ (3 %) a „zcela nesouhlasím“ (0 %). Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jestli všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem, existuje statisticky významný rozdíl.

Z výzkumu vyplynulo, že existuje statistický rozdíl mezi zvolenými odpověďmi na výrok: Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky probíhá omezeně, tzn., pouze formálně, např. prostřednictvím pedagogických porad. Žádný z respondentů si nevybral odpověď „zcela souhlasím“, 17 % s výrokem souhlasilo, 20 % zvolilo odpověď „nemám vyhraněný názor“, 33 % nesouhlasilo a 30 % zcela nesouhlasilo. Z výsledků vyplývá, že názory respondentů jsou opravdu velice odlišné. Z otázek dotazníku vyplývajících z druhého dílčího výzkumného cíle, zjistit názor učitelů na jejich spolupráci s ostatními učiteli a pedagogickými pracovníky, dopadla tato otázka nejrozporuplněji.

Podle Janebové-Kučerové et al. (© 2008, s. 35) mají zásadní význam ve škole vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy. Ze získaných odpovědí můžeme konstatovat, že se učitelé k jejich vzájemné spolupráci staví pozitivně. Většina učitelů vybírala odpovědi, které se přiklání k tvrzení, že jejich vzájemná spolupráce je na dobré úrovni.

Třetím dílčím výzkumným cílem jsme chtěli získat od respondentů názory na jejich spolupráci s rodinami žáků. Aby společné vzdělávání fungovalo je zapotřebí, aby fungovala také spolupráce mezi učiteli a rodinou. Až 62 % respondentů souhlasilo s názorem, že rodiče žáků mají dostatečný prostor pro zapojení se do běhu školy, 19 % učitelů zcela souhlasilo a 19 % nemělo vyhraněný názor. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jak hodnotí prostor, který je poskytován rodičům žáků, existuje statisticky významný rozdíl.

Zjišťovali jsme také, v jaké míře souhlasí učitelé s tím, že jsou ve škole vypracovány otevřené informační strategie. Z účastníků výzkumu 22 % respondentů zcela souhlasilo a 56 % respondentů souhlasilo, že jejich škola má vypracované otevřené strategie. Podle respondentů, kteří tyto odpovědi zvolili, mají všichni lidé patřící k životu školy včas úplné

a srozumitelné informace, například díky věstníku či webové stránce. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ označilo 20 % respondentů a 2 % odpověď „nesouhlasím“. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jak hodnotí vypracované otevřené strategie školy, neexistuje statisticky významný rozdíl.

Dále jsme chtěli vyzkoumat, jak hodnotí respondenti svoji komunikaci prostřednictvím osobního kontaktu s rodiči žáků. Naším záměrem bylo vyzkoumat, jestli učitelé a rodiče komunikují „face to face“ nebo komunikace probíhá převážně prostřednictvím různých vzkazů, telefonicky atd. Z účastníků výzkumu 18 % respondentů zcela souhlasilo a 52 % souhlasilo s tím, že jejich komunikace probíhá prostřednictvím osobního kontaktu. Pouze 1 % nesouhlasilo a 2 % zcela nesouhlasila, 27 % respondentů si vybralo odpověď „nemám vyhraněný názor“. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, jak hodnotí komunikaci s rodiči prostřednictvím osobního kontaktu, existuje statisticky významný rozdíl.

Jak jsme již výše zmiňovali, je fungující komunikace mezi školou a rodinou důležitá, proto jsme se zajímali také o to, zda škola ve které respondent působí, motivuje k většímu zapojení pasivní rodiče. Výrok zněl: Pasivní rodiče naše škola k většímu zapojení nemotivuje. Pouze 1 % respondentů s výrokem zcela souhlasilo, tzn., že pouze jeden respondent se domnívá, že se jeho škola vůbec nesnaží pasivní rodiče více zapojit. Ale dalších 15 % s tvrzením souhlasilo, 31 % respondentů na to, jestli škola pasivní rodiče motivuje nebo ne, nemá vyhraněný názor, 40 % nesouhlasilo a 13 % zcela nesouhlasilo, tzn., že 50 respondentů si ve větší či menší míře myslí, že jejich škola pasivní rodiče motivuje k většímu zapojení. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda jejich škola motivuje pasivní rodiče k většímu zapojení, existuje statisticky významný rozdíl.

Výzkumným šetřením jsme došli k závěru, že se ke komunikaci mezi rodinou a školou, jejími pedagogickými pracovníky učitelé staví velmi dobře. Naše výsledky se ztotožňují s tvrzením Krejčové a Kargerové (2003, s. 22), podle nich by se ve školách měli vytvářet takové podmínky, které žáky i rodiče motivují a vytváří pro ně dostatečný prostor. Škola by měla dávat příležitost rodičům podílet se na chodu školy, brát rodiče jako partnery. Podle názorů respondentů lze říci, že je tato oblast ze strany školy ošetřena.

Účelem posledního výzkumného dílčího cílu bylo zjistit názor respondentů na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání. Z výpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že 50 % respondentů zcela souhlasí s výrokem, že činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy. Na tuto položku 37 %

respondentů nemělo vyhraněný názor. Pouze 5 % respondentů se vyjádřilo možností „zcela souhlasím“ a 8 % možností „nesouhlasím“. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda činnosti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy, existuje statisticky významný rozdíl.

V další otázce jsme se respondentů ptali, v jaké míře respondenti souhlasí či nesouhlasí s tvrzením, že vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením. Z výzkumného šetření nám vyšlo, že 41 % respondentů nemá vyhraněný názor. Dále 35 % respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“ a 14 % „zcela nesouhlasím“. Pouze 9 % účastníků výzkumu zvolilo možnost „souhlasím“ a 1 % „zcela souhlasím“. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením, existuje statisticky významný rozdíl.

Již v teoretické části jsme popisovali, jak je společné vzdělávání pro učitele náročné. Z tohoto důvodu jsou na školách zřizovány pracovní místa pro asistenty pedagoga. V jedné z otázek jsme se ptali učitelů, v jaké míře souhlasí či nesouhlasí s tím, že je pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP pro učitele důležitá. S tímto výrokem 55 % respondentů zcela souhlasilo a 39 % souhlasilo. Pouze 5 % nemělo vyhraněný názor a 1 % nesouhlasilo. Učitelé svými odpověďmi deklarují, že je pro ně pomoc asistenta pedagoga významná. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, zda je pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP pro učitele důležitá, existuje statisticky významný rozdíl.

V závěrečné položce dotazníku jsme se snažili najít odpověď na otázku: Jaké jsou podle učitelů nejčastější překážky pro tvorbu inkluzivního prostředí? Vycházeli jsme z tvrzení Havla (2014, s. 22), že inkluzivní přístup (sociální model postižení) se zaměřuje na analýzu prostředí, lépe řečeno bariéry, které brání jedincům s postižením v jejich začlenění. Termínem inkluzivní vzdělávání nazýváme proces zabývající se překážkami stojícími v cestě účasti a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich bydliště. Respondenti mohli zaškrtnout více než jednu odpověď. Jednoznačně nejčastější odpovědí respondentů 78,7 % byla „časová náročnost“. Druhou nejčastější překážkou ve tvorbě inkluzivního prostředí je podle učitelů bezbariérovost škol, alespoň si to myslelo 67 % respondentů. Organizace Člověk v tísni, která v roce 2009 provedla *Analýzu individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*, mimo jiné došla k podobnému výsledku. Dle této analýzy cítí učitelé potřebu odstranit prostorové bariéry. Poměrně stejnoměrně učitelé volili možnost „technické vybavení škol“, odpovědělo tak 37,2 % respondentů,

možnost „kvalifikovanost učitelů“ volilo ji 35,1 % respondentů a možnost „individuální přístup“ volilo ji 33 % respondentů. Překvapivým výsledkem byla frekvencovanost odpovědi „motivace učitelů“, volilo ji pouze 25,5 % respondentů. Podle respondentů tedy mezi hlavní překážky nepatří motivace učitelů, tzn., že podle učitelů jsou motivováni ke kladnému postoji k inkluzivnímu vzdělávání, k používání inkluzivních přístupů, přiměřených dovedností a znalostí, jak uvádějí Lang a Berberichová (1998, s. 31). Nejméně respondentů zvolilo odpovědi „spolupráce s rodiči“ (17 %) a „personální podmínky“ (25,5 %), což koresponduje se získanými výsledky, které zjišťoval druhý a třetí výzkumný cíl. Z celkového počtu 94 respondentů se 7 % účastníků rozhodlo zakroužkovat možnost „jiné problémy“, kterou měli následně popsat. Z těchto respondentů uvedli 4 učitelé, jako překážku ve tvorbě inkluzivního prostředí, finance.

Jelikož v teoretické části vycházíme z názoru Vítkové (2010, s. 43), která uvádí, že se současným pohledem na výchovu a vzdělávání se mění funkce učitelů na školách. Tak jsme čtvrtým výzkumným cílem chtěli analyzovat názor učitelů na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání. Větší část učitelů se shodla, že činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy. Také se účastníci ve větší míře shodovali v tom, že vzdělávání učitelů reflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením. Lze předpokládat, že na tom má svoji zásluhu také příprava učitelů na základy speciální pedagogiky na vysoké škole (zařazení předmětu speciální pedagogika v délce 1-2 semestry do studia učitelství), jak popisuje výše zmiňovaná Vítková (2010, s. 43). Učitelé byli v naprostém souladu v názoru, že je pro ně pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP klíčová. Z odpovědí můžeme konstatovat, že učitelé nespatřují závažnější problémy v podpoře školy a vzdělávání, nicméně pomoc asistenta pedagoga by ocenili. Nejzávažnější bariérou je podle učitelů časová náročnost inkluzivního vzdělávání.

5.2 Doporučení pro praxi

Z výsledků naší práce vyplynulo, že učitelé stále nejsou schopni čelit inkluzivnímu vzdělávání v celé jeho šíři. Z tohoto důvodu by bylo vhodné zaměřit se na tvorbu rozsáhlejších výzkumů a vycházet z jejich výsledků ke zlepšení situace. Vycházejíce z našich zjištění doporučujeme, aby se rozšířila působnost asistenta pedagoga a sociálního pedagoga na základních školách.

Asistent pedagoga, nejen učitelé prakticky pomůže zvládat, např. časově, heterogenní třídu, ale také učitele může podpořit ve zvládnání stresu a psychické náročnosti, která je se vzděláváním a výchovou žáků spojena. Domníváme se, že sociální pedagog by v běžné základní škole mohl být také přínosem, jelikož jako terénní pracovník by napomáhal úspěšné inkluzi prostřednictvím kontaktu s rodinou např. sociálně znevýhodněného žáka. Přestože je zřizování nových pozic na školách finančně náročné, domníváme se, že pro úspěšné společné vzdělávání všech dětí je toto řešení nevyhnutelné.

ZÁVĚR

Záměrem bakalářská práce byla analýza názorů učitelů základních škol ve Zlínském kraji na společné vzdělávání. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou část. V teoretické část jsme vymezili hlavní teoretická východiska, která určovala směr naší práce. Teoretická východiska naší bakalářské práce se opírala o evaluační nástroj *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* (Ainscow, Booth, 2007). V empirické části jsme dotazníkovým šetřením realizovali výzkum.

První kapitola přináší teoretické vymezení základních pojmů souvisejících s inkluzivním vzděláváním a zahrnuje také seznámení legislativních a kurikulárních dokumentů. V této kapitole je zařazena i podkapitola, kde je stěžejním tématem žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. I když inkluzivní vzdělávání není koncept, který by směřoval pouze k žákům intaktním a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem zařazení této podkapitoly je, že žáci se SVP jsou skupinou žáků, kteří jsou s inkluzí spojováni nejčastěji. Druhou kapitolu s názvem *Inkluzivní kultura ve škole* tvoří dvě podkapitoly zaměřující se na dvě hlediska inkluzivního vzdělávání - heterogenita ve škole a školní prostředí, kde je inkluze základním aspektem. V závěrečné kapitole prezentujeme inkluzivní praxi, která je nejviditelnější oblastí inkluze. V této kapitole se věnujeme připravenosti učitelů na inkluzivní výuku a předkládáme zde facilitátory a bariéry v inkluzivní praxi.

Čtvrtá kapitola nás uvádí do metodologického šetření a je součástí empirické části. Kvantitativní výzkum proběhl dotazníkovým šetřením, kterého se účastnilo 75 žen a 19 mužů. Jak již název práce napovídá, výzkumným souborem byli učitelé základních škol ve Zlínském kraji, přesněji učitelé z devíti základních škol ve Zlínském kraji. Záměrem našich výzkumných cílů bylo zjistit názor učitelů na heterogenitu, na vzájemnou spolupráci, na spolupráci učitelů a rodin žáků a na připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání. Našich výzkumných cílů jsme se pokusili dosáhnout dvanácti položkami v dotazníkovém šetření. Poslední pátá kapitola bakalářské práce je zaměřena na interpretaci dat. Jak jsme již deklarovali v první kapitole bakalářské práce, tak inkluzivní vzdělávání je takový přístup ke vzdělávání, ve kterém navštěvují běžnou školu všechny děti ze spádové oblasti (Pančocha, 2008, s. 33). Z toho plyne, že školní třídy tvoří heterogenní skupiny žáků. V našem výzkumném šetření jsme dospěli k závěru, že učitelé z běžných základních škol nejsou s touto myšlenkou zcela ztotožnění. Nicméně dílčí výzkumný cíl zaměřený na vzájemnou

spolupráci pedagogů a dílčí výzkumný cíl orientovaný na spolupráci učitelů a rodin žáků vycházejí z šetření s nejkvalitnějšími výsledky. Tyto výsledky se následně potvrdily i ve dvanácté položce dotazníkového šetření. Podle učitelů základních škol ve Zlínském kraji je vzájemná komunikace kvalitní, a s komunikací s rodiči žáků je tomu podobně. Pro náš výzkum je toto zjištění velmi příznivé, jelikož fungující spolupráce mezi účastníky vzdělávacího systému je tím nejlepším předpokladem pro rozvoj inkluze. Inkluzivní vzdělávání je označováno jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní vzdělávání všech jedinců (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 11). Podle uvedené teorie je inkluzivní vzdělávání velmi rozsáhlý koncept, což se odráží i ve výsledcích našeho výzkumu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé by přivítali pomoc asistenta pedagoga ve své třídě, pokud by ji navštěvoval žák se SVP. Z tohoto názoru respondentů můžeme usuzovat, že by asistent pedagoga byl uvítán ve třídě jakkoli heterogenní. S tímto zjištěním úzce souvisí i téměř sjednocený názor respondentů, že největší překážkou ve tvorbě inkluzivního vzdělávání je časová náročnost.

V naší bakalářské práci jsme usilovali o propojení teoretické a praktické části, které by poskytovalo představu o současné situaci inkluzivního vzdělávání v České republice a vyobrazilo názory učitelů základních škol ve Zlínském kraji na tento koncept.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AINSCOW, Mel a Tony BOOTH, © 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Praha: Rytmus o. s. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
- [2] BARTOŇOVÁ Miroslava a Alena FRANKOVÁ, Marie VÍTKOVÁ. Integrativní/inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava et al., 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Assessment a podpurná diagnostika ve školském systému. In: VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. 2007. Brno: Masarykova univerzita Paido. ISBN 978-80-7315-165-8.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Masarykova univerzita Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- [6] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.
- [7] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita Paido. ISBN 978-80-7315-246-8.
- [8] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [9] BROŽOVÁ, Dana, 2010. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-2105329-8.
- [10] BULANT, Matěj et al., © 2012. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2012* [online]. [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.cpiiv.cz/images/stories/CPIV/Realizacni-tym/zosiv2012web.pdf>

- [11] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: zakonyprolidi.cz © [cit. 2015-13-2]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>
- [12] ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. In: zakonyprolidi.cz © [cit. 2015-13-2]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
- [13] ČERMÁK, Michal et al., 2010. *Jak se stát férovou školou I.: Diskriminace ve školství z pohledu práva*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-903473-8-0.
- [14] Člověk v tísní, © 2009. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Člověk v tísní [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf
- [15] Férová škola, © 2009. In: ferovaskola.cz [online]. Praha: Liga lidských práv [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/>
- [16] FISCHER, 1997 cit. podle KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ et al., 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.
- [17] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [18] GIANGRECA, 1997 cit. podle BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-201-7
- [19] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [20] HÁJKOVÁ, Vanda a ŠMEJKALOVÁ, 2010 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [21] HAVEL, Jiří, 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na I. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6395-2.

- [22] HOUŠKA, Tomáš, © 2007. *Inkluzivní škola 1. Zavádíme inkluzivní vzdělávání* [online]. Praha: Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: http://ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni_skola_2007web.pdf
- [23] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [24] JENOBOVÁ-KUČEROVÁ, Eva et al., © 2008. *Otevírání školy všem dětem: Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi* [online]. Praha: O. I. AISIS [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzie.pdf>
- [25] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [26] KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ et al., 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.
- [27] KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.
- [28] LUKÁŠ, Josef, 2012. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
- [29] LANG, Greig a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-144-4.
- [30] LECHTA, Viktor, 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-82-2.
- [31] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [32] MICHALÍK, Jan, 2005. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1045-1.
- [33] MŠMT, 2011. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

- né z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>
- [34] *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online], 2010. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf
- [35] O projektu, © 2013. In: *Centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: Realizační tým CPIV [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/o-projektu.html>
- [36] PANČOCHA, Karel, 2008. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vymezení pojmů a návrhy výzkumných strategií. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4736-5.
- [37] PEŠTÁLOVÁ, Lenka et al., 2010. *Školský zákon s odborným výkladem*. 2. přeprac. vyd. Třinec: RESK. ISBN 978-80-904324-1-3.
- [38] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [39] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-913-1.
- [40] ŠOJDROVÁ, Michaela et al., © 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>
- [41] TENNENBERGEROVÁ, Monika, 2013. Tvorba výzkumného nástroje pro evaluaci školy v oblasti inkluze. In: JANÍK, Tomáš a Karolína PEŠKOVÁ et al., 2013. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6677-9.
- [42] VAĐUROVÁ, Helena a Karel PANČOCHA 2010. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5383-0.

- [43] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [44] VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- [45] VÍTKOVÁ, Marie, 2010. Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a v Anglii (Wales) – komparativní studie. In: BARTOŇOVÁ Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. 2010. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- [46] ZMRZLÍK, 2005 cit podle KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ et al., 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
CPIV	Centra podpory inkluzivního vzdělávání
Č.	Číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
Et al.	A kolektiv
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán individuálního vzdělávání
Např.	Například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací potřeby
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
S.	Strana
Sb.	Sbírka
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Tj.	To jest
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvaný
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. I Integrační přístup ve výuce	44
Graf č. II Názor respondentů na dělení žáků se SVP	45
Graf č. III Různorodost žáků ve školním prostředí jako ukazatel skutečné společnosti	46
Graf č. IV Přínos zařazení žáků se SVP do běžné základní školy pro intaktní žáky	47
Graf č. V Přínos zařazení žáků se SVP do běžné základní školy pro tyto žáky	48
Graf č. VI Spolupráce pedagogických pracovníků při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků	50
Graf č. VII Zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem	51
Graf č. VIII Průběh spolupráce mezi pedagogickými pracovníky	52
Graf č. IX Prostor rodičů pro zapojení se do běhu školy	53
Graf č. X Informační strategie ve škole	55
Graf č. XI Osobní kontakt v komunikaci s rodiči	56
Graf č. XII Motivování školy směrem k pasivním rodičům	57
Graf č. XIII Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy	59
Graf č. XIV Vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením	60
Graf č. XV Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP	61
Graf č. XVI Překážky při tvorbě inkluzivního prostředí	62

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. I návratnost dotazníků.....	41
Tabulka č. II Věk respondentů.....	41
Tabulka č. III Počet obyvatel obce, ve které učitel působí.....	42
Tabulka č. IV Spolupráce pedagogických pracovníků při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků.....	49
Tabulka č. V Zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem.....	50
Tabulka č. VI Průběh spolupráce mezi pedagogickými pracovníky.....	51
Tabulka č. VII Prostor rodičů pro zapojení se do běhu školy.....	53
Tabulka č. VIII Informační strategie ve škole.....	54
Tabulka č. IX Osobní kontakt v komunikaci s rodiči.....	55
Tabulka č. X Motivování školy směrem k pasivním rodičům.....	57
Tabulka č. XI Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy.....	58
Tabulka č. XII Vzdělávání učitelů nereflkuje otázky zapojení žáků s odlišným zázímím, dosaženými výsledky a postižením.....	59
Tabulka č. XIII Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP.....	61
Tabulka č. XIV Kategorizace otevřených odpovědí.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

PI – DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který zjišťuje Váš názor na inkluzivní vzdělávání na základní škole. Tento dotazník je součástí mé bakalářské práce na téma: Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání na základních školách ve Zlínském kraji. Dotazník je zcela anonymní a bude využit pouze pro potřeby mé práce. Neexistují dobré ani špatné odpovědi, za každý názor jsem Vám velmi vděčná.

Předem Vám děkuji za čas věnovaný vyplnění dotazníku

Michala Sklářová

V rámci dotazníku je pojem „inkluzivní vzdělávání“ chápán jako takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb.

Pokud není u otázky uvedeno jinak, vyberte vždy jen jednu možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

a) muž b) žena

2. Jaký je Váš věk?

a) 20 - 40 let b) 41 - 50 let c) 51 - 60 let d) 61 let a více

3. Jaký je počet obyvatel obce, ve které se nachází Vaše škola?

a) 0 - 300 obyvatel b) 301 - 5 000 obyvatel c) 5 001 - 30 000 obyvatel d) 30 000 a více obyvatel

4. Můžete říci, že Vy osobně využíváte integrační přístup ve výuce?

a) ano b) nejsem schopný říci c) ne

5. Souhlasíte s tvrzením, že dělení žáků na "žáky se speciálními vzdělávacími potřebami" (dále jen SVP) může vést k jejich separaci?

a) zcela souhlasím b) souhlasím c) nemám vyhraněný názor d) nesouhlasím e) zcela nesouhlasím

6. Do jaké míry souhlasíte s tím, že různorodost žáků ve školním prostředí poskytuje všem žákům skutečný obraz společnosti, ve které budou v budoucnosti žít?

a) zcela souhlasím b) souhlasím c) nemám vyhraněný názor d) nesouhlasím e) zcela nesouhlasím

7. Souhlasíte s tím, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro intaktní žáky?

a) zcela souhlasím b) souhlasím c) nemám vyhraněný názor d) nesouhlasím e) zcela nesouhlasím

8. Souhlasíte s tím, že zařazení žáků se SVP do běžné základní školy může být přínosem pro tyto žáky?

a) zcela souhlasím b) souhlasím c) nemám vyhraněný názor d) nesouhlasím e) zcela nesouhlasím

U otázek 9, 10, 11, prosím, zakroužkujte číslo, které nejlépe vystihuje Váš názor na každou položku, podle toho do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s každým prohlášením. Uved'te, prosím, odpověď na každou otázku.

Zcela souhlasím	1
Souhlasím	2
Nemám vyhraněný názor	3
Nesouhlasím	4
Zcela nesouhlasím	5

9. Jak byste hodnotili úroveň Vaší spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky?

a) Ve škole se všichni pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků

1 2 3 4 5

b) Všichni zaměstnanci školy vědí na koho se obrátit, když se setkají s problémem

1 2 3 4 5

c) Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky probíhá omezeně, (tzn. pouze formálně, např., prostřednictvím pedagogických porad)

1 2 3 4 5

10. Jak byste hodnotili úroveň Vaší spolupráce s rodinami žáků?

a) Rodiče žáků mají dostatečný prostor pro zapojení se do běhu školy

1 2 3 4 5

b) Ve škole jsou vypracovány otevřené informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka atd.)

1 2 3 4 5

c) Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím osobního kontaktu

1 2 3 4 5

d) Pasivní rodiče naše škola k většímu zapojení nemotivuje

1 2 3 4 5

11. Jak byste hodnotili svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání?

a) Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost školy

1 2 3 4 5

b) Vzdělávání učitelů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, dosaženými výsledky a postižením

1 2 3 4 5

c) Pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem/žáky se SVP je pro učitele důležitá

1 2 3 4 5

12. Jaké jsou podle Vás nejčastější překážky pro tvorbu inkluzivního prostředí, tzn. školní prostředí, kde se vzdělávají společně všechny děti? (Můžete zaškrtnout více než jednu odpověď.)

a) bezbariérovost škol

b) technické vybavení škol

c) personální podmínky (např. podpora vedení školy)

d) kvalifikovanost učitelů

e) časová náročnost

f) motivace učitelů

g) individuální přístup

h) spolupráce s rodiči

i) jiné problémy

Jaké?