

# **Připravenost žáků základní školy na děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

Barbora Staňková

---

Bakalářská práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Staňková**

Osobní číslo: **H140520**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Připravenost žáků základní školy na děti se speciálními  
vzdělávacími potřebami**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, speciálních vzdělávacích potřeb žáků a školní legislativy.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníku a analýzy esejí.**

**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:

**TANNENBERGEROVÁ, Monika.** Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

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

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

**VÍTKOVÁ, Marie (ed.).** Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

**TONY BOOTH AND MEL AINSWORTH a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN.** Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Rev ed. Bristol: CSIE, 2002. ISBN 1872001181.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

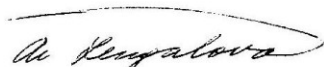
Datum zadání bakalářské práce:

**29. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016



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

L.S.



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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 21. 4. 2017

Slančková

<sup>1)</sup> 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 nevydělečně 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 nahlížení 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 pořízovat 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, uděje-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). Odpirá-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 užit 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 jim 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, která nese název Přípravenost žáků základní školy na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je zaměřena v teoretické části na inkluzi obecně. První kapitola teoretické části se zabývá inkluzivním vzděláváním. Další kapitola se zaměřuje na aktéry inkluzivního vzdělávání, konkrétně na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivního pedagoga, žáky hlavního vzdělávacího proudu a asistenta pedagoga. Poslední kapitola pojednává o legislativním rámci inkluzivního vzdělávání. Praktická část se věnuje připravenosti žáků na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Přípravenost žáků byla zjišťována pomocí slohových prací a dotazníků. Cílem této práce bylo zjistit, jak jsou žáci běžných základních škol připraveni na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich postoje, pozitivní či negativní názory na inkluzi celkově.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní pedagog, inkluzivní klima, základní škola

## **ABSTRACT**

The theoretical part of the bachelor thesis titled The preparedness of primary schools' children with special educational needs is focused on the inclusion in general. The first chapter of the theoretical part is specialized in the inclusive education. The next chapter is concerned with the inclusive education's participants, specifically with the schoolchildren with special educational needs, the inclusive educator, schoolchildren of the major educational flow and the assistant of the educator. The last chapter deals with the legislative purview of the inclusive education. The experimental part is devoted to the preparedness of schoolchildren to children with the special educational needs. The preparedness of schoolchildren was discovered using the compositions and questionnaires. The aim of the thesis was to find out about the preparedness of the regular primary schools' children to schoolchildren with special educational needs, about their postures, positive or negative opinions of inclusion in general.

Keywords: inclusion, inclusive education, schoolchild with special educational needs, inclusive educator, inclusive climate, primary school

Touto cestou bych ráda poděkovala panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi poskytl v průběhu zpracování bakalářské práce. Také bych ráda vyjádřila poděkování mé rodině a blízkým za trpělivost, kterou se mnou měli po celou dobu mého studia i při zpracování bakalářské práce.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 INKLUZIVNÍ ŠKOLA .....	12
1.2 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3 INKLUZIVNÍ KLIMA .....	15
1.4 VÝHODY INKLUZE .....	17
1.5 ÚSKALÍ INKLUZE .....	18
<b>2 AKTÉŘI V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1 INKLUZIVNÍ PEDAGOG .....	20
2.1.1 Kompetence inkluzivního pedagoga .....	22
2.1.2 Činitelé ovlivňující kompetence inkluzivního pedagoga .....	23
2.2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	24
2.3 ŽÁCI HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU .....	25
2.4 ASISTENT PEDAGOGA .....	26
<b>3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC</b> .....	<b>28</b>
3.1 AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 - 2018 .....	28
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	29
3.3 NOVELA ZÁKONA Č. 561/2004 SB. O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON).....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	34
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	35
<b>5 METODA VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>37</b>
6.1 VÝSLEDKY SLOHOVÝCH PRACÍ.....	37
6.1.1 Shrnutí.....	39
6.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ.....	40
6.2.1 1. oblast – zdravý žák ve vztahu k žákovi s postižením.....	40
6.2.2 2. oblast – žák s postižením ve škole .....	47
6.2.3 3. oblast – inkluze v základní škole .....	50
<b>7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>54</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>63</b>



## ÚVOD

V dnešní době se stále více setkáváme s pojmem inkluze. Naší snahou je seznámit čtenáře s tímto pojmem a všemi ostatními okolnostmi, které se týkají této problematiky. Vzhledem k tomu, že od 1. 9. 2016 je inkluze již v plném proudu, je to stále více diskutované téma. Naší prioritou je poukázat na to, že odlišnost může být naprosto normální jev a nikdo by kvůli tomu neměl být nějakým způsobem segregován.

Teoretická část této práce je více zaměřena na pojem inkluze, účastníky inkluzivního procesu a legislativu. V této části poukazujeme na to, co je to vůbec inkluze, neboť ve společnosti dochází k šíření mylných informací a dochází ze strany veřejnosti k jakési diskriminaci tohoto pojmu. Neříkáme, že inkluze je dobrá nebo špatná, díváme se na tuto problematiku objektivně, očima odborníků.

První kapitola teoretické části se tedy zabývá obecně inkluzivním vzděláváním, jaká by měla být ideální inkluzivní škola, do které dochází jak intaktní žáci, tak děti s postižením. Dále popisujeme inkluzivní klima, neboť příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vždy ovlivní výuku, ať už pozitivně či negativně. V závěru této kapitoly se věnujeme výhodám a úskalím inkluze pohledem studentů. Druhá kapitola je zaměřena na účastníky inkluzivního vzdělávání, kde nás především zajímá inkluzivní pedagog a jeho kompetence. Neméně důležitým účastníkem tohoto procesu je samotný žák se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci hlavního vzdělávacího proudu. S žáky se speciálními vzdělávacími potřebami úzce souvisí asistent pedagoga, proto mu v této práci též věnujeme pozornost. V poslední kapitole teoretické části se zabýváme legislativou, která prošla řadou změn, aby mohla být inkluze v běžných základních školách realizována.

Poslední kapitolou teoretické části navazujeme na praktickou část, kde se zabýváme přípravou žáků základní školy na příchod dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tudíž již jdeme do praxe, ptáme se konkrétních studentů, zda jsou připraveni se vzdělávat s postiženými žáky a jaký názor mají na inkluzi samotnou.

Po přečtení této práce by čtenář měl být schopen pochopit, co inkluze znamená, jaký úkol v ní hrají jednotliví účastníci a v jakém stavu se momentálně v České republice nachází.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

*„Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získávat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů druhých, přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince.“* (Bartoňová, 2005, s. 215)

Inkluzivní vzdělávání bychom mohli podřadit pod inkluzi sociální, která se zabývá všemi oblastmi lidského života, kde můžeme mimo školství také zařadit oblast zaměstnání, volného času, bydlení apod. Inkluzivní vzdělávání významně podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabraňovat sociální exkluzi či odstraňovat již vzniklou, resp. vyloučení ze společnosti, izolaci. (Pančocha, 2008)

*„Exkluzí se rozumí: Děti s postižením, nesplňující (ale případně i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí nějaká vyšší instance, se kompletně vyloučí z edukačního procesu.“* (Lechta, 2010, s. 26)

Inkluze je systém základního vzdělávání, tento systém dovoluje všem dětem navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe v lokalitě jejich bydliště. Je potřeba si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Neexistuje chvíle, kdy bychom mohli říci, že právě v tomto okamžiku nebo od této chvíle je škola už plně inkluzivní. Inkluze je plynoucí proces, ve kterém se snažíme objevovat optimální řešení pro využití stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. (Tannenbergerová, 2016)

Cíl inkluze je začlenit všechny žáky bez rozdílu do hlavního vzdělávacího proudu, zajistit pro všechny žáky optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj a podpořit vzdělání každého žáka. (Walterová, 2004)

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni školní pracovníci a studenti jsou důležití na stejné úrovni.
- Zvyšování hranice zapojení všech studentů do školní kultury, procesu vzdělávání a komunity.
- S ohledem na různorodost studentů změna školní kultury, politiky a praxe.
- Zapojení všech studentů a překonávání překážek v učení, a to nejen u studentů, kteří mají určité postižení nebo jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.

- Čerpání zkušeností z konkrétních případů, překonávání překážek v přístupu a zapojení.
- Rozdílnost mezi studenty brát jako inspiraci pro podporu učení, nikoli jako zdroj problému.
- Zkvalitňovat školu pro potřeby studentů i učitelů.
- Podporovat dobré vztahy mezi školou a okolní komunitou. (Booth a Ainscow, 2007)

Inkluze bývá často spojována s pojmem integrace. Tyto pojmy jsou často mylně zaměňovány, definovány a ztotožňovány.

*„Inkluze, překládaná jako „začlenění“ či „přijetí“, dítěte se zdravotním postižením např. do prostředí tzv. běžné třídy, je někdy považována za nutný předpoklad integrace.“* (Müller a kol., 2004, s. 10) Integraci – školskou, chápeme jako „pružný, postupně se rozvíjející pedagogický jev, v tomto pedagogickém jevu dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyrovnané adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. Pro takto zvolené pojetí pak užíváme termín „ pedagogická integrace“. (Jesenský, 1995 In Müller a kol., 2004)

Integraci Lechta, 2010 definuje jako spolusoužití odlišných podskupin žáků, kdy děti s nějakým druhem postižení mohou za určitých podpůrných opatření docházet do běžné školy. Jde tedy o takový školský systém, ve kterém souběžně funguje jak integrativní, tak i segregované vzdělávání. V případě neúspěšné integrace, by se dítě mohlo vrátit do speciálního zařízení. V inkluzivním systému není soužití souběžných proudů vzdělání možné, proces přechodu mezi nimi tam a zpět proto neexistuje.

## 1.1 Inkluzivní škola

*„Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují*

*žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj.*“ (Tannenbergerová, 2014, s. 35)

Inkluzivní školy nabízejí propojení s obcí a školním prostředím, jsou bezbariérové, podporují spolupráci na všech úrovních a propagují rovnost šancí zúčastněných. (Bartoňová, 2005)

Škola, která se rozhodne přijmout dítě s postižením, by měla splňovat minimální požadavky. V první řadě by to měla být celková výchovná atmosféra ve škole. Atmosféru školy ovlivňuje, mimo sociokulturního zázemí žáků, nejvíce pedagogický sbor a vedení školy. Pro bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je důležitý i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke studiu a vzdělání. (Müller a kol., 2004)

Pro školu směřující k inkluzi je jeden z hlavních cílů připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v soudobé moderní společnosti, která předpokládá samozřejmou schopnost fungování v inkluzivním prostředí. Škola, která podporuje inkluzi, se snaží žáky nepřipravovat na tuto skutečnost uměle, ale naopak přirozeně svou atmosférou, prostředím a formou výuky. (Tannenbergerová, 2016)

Tematické oblasti školní inkluze jsou:

- **Kultura** (kultura, politika, postoje)
- **Podmínky** (materiální, organizační, personální)
- **Praxe** (didaktika, individualizace, hodnocení)
- **Relace** (vztahy, komunikace, spolupráce)

**Tematická oblast kultura** – hlavně postoje, hodnoty a projevy chování školních pracovníků. Nastavení školy, které je předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, veřejnosti a zřizovateli. Pod touto oblastí se skrývají nejhůře zachytitelné, ale zároveň nejdůležitější stránky inkluzivní školy a to: klima, atmosféra, filozofie a politika. Ukazatelé, které patří do této tematické oblasti, jsou:

1. Škola přijímá všechny žáky.
2. Každý žák je důležitý.
3. Ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol.
4. Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.

**Tematická oblast podmínky** – složky, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním chodem školy. Aby byl proces edukace úspěšný, je potřeba přizpůsobovat heterogenní složení žáků prostředí, zázemí školy i personálnímu obsazení. Ukazatelé, které spadají do této tematické oblasti, jsou:

1. Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.
2. Všechny školní třídy jsou heterogenní.
3. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
4. Školní i volnočasové aktivity / akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

**Tematická oblast praxe** – potřeby žáka v pedagogicko-didaktickém centru snažení s ohledem na přirozenou různorodost každé učební skupiny, které je každý žák součástí. Jsou zde zahrnuty aspekty individualizovaného přístupu k žákovi i k jeho hodnocení. Ukazatelé v této tematické oblasti jsou:

1. Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
2. Efektivně a přirozeně se využívají rozmanité didaktické metody.
3. Žáci jsou spolutvůrci svého edukačního procesu.
4. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

**Tematická oblast relace** – zachycení těch nejdůležitějších vztahů, které se na půdě školy odehrávají, kromě vztahu učitel – žák. Vztahy jsou brány jako vztah mezi dvěma aktéry (učitel – rodič), intraskupinově (mezi učiteli) nebo interskupinově (mezi učiteli a asistenty). V této oblasti je kladena ráznost na povahu těchto vztahů, zda jsou tyto vztahy postaveny na vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. Ukazateli v této oblasti jsou:

1. V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, s kým, o čem a kdy je možné komunikovat.
2. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
3. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.

4. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality. (Tannenbergerová, 2016, s. 42-54)

## 1.2 Principy inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vychází z mnoha principů, které jsou obsaženy v mnoha právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru, ale též v odborné literatuře.

Tannenbergerová, 2016, s. 36 – 37 vymezuje následující výčet principů:

**Princip humanizmu a demokracie** – inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti.

**Princip heterogenity** – různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impulz k rozvoji.

**Princip spolupráce** – rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky.

**Princip regionalizace** – inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze s promítnutím komunitního prvku, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí.

**Princip otevřenosti a efektivity** – otevřenost vůči všem dětem z okolí je základ a předpoklad, který se neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečňované edukace v bezpečném školním prostředí.

**Princip individualizace** – akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet.

**Princip celistvosti** – rozvoj žáka se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek.

## 1.3 Inkluzivní klima

*„Klima výuky a třídy považujeme za sociální fenomén. Podobně jako u organizačního klimatu školy jde u klimatu výuky a třídy o pochopení školního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Organizační klima se vztahuje k vnímání učitelů, klima výuky a třídy k vnímání žáků.“ (Grecmanová, 2008, s. 48)*

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13)*

Vykopalová říká, že sociální klima třídy je sbírka vnitřních i vnějších okolností účinkujících ve vzájemné interakci mezi učiteli a žáky a vzájemně působí na jejich chování. (Vykopalová, 1992)

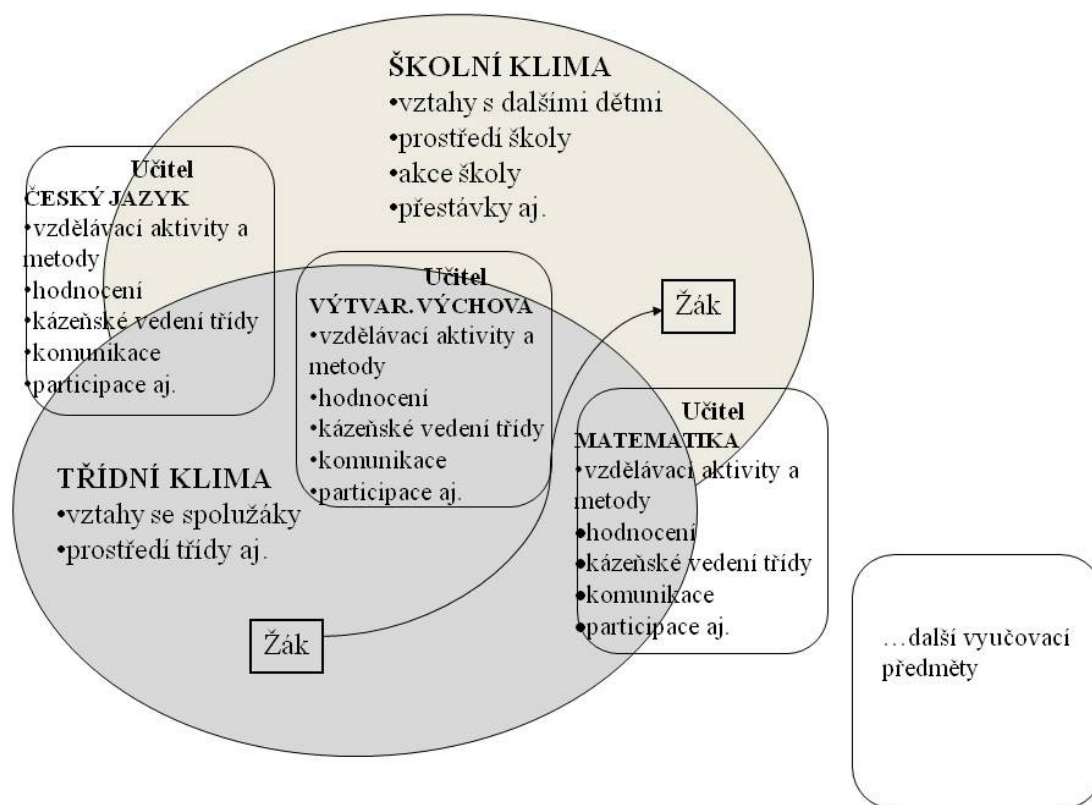
Klima výuky se může definovat jako kvalita prostředí přetrvávající ve výuce, pro kterou jsou příznačné určité znaky, které žáci prožívají a které ovlivňují jejich chování. K těmto významným znakům patří např., jestli je výuka více zaměřena na žáka nebo na učitele, zda je více integrující nebo dominující, zda je výuka více orientovaná na vedení, řízení nebo sociální integraci atd. (Grecmanová, 2008)

Škola, která se rozhodne přijmout dítě s postižením, by měla vyhovovat určitým minimálním požadavkům. Na prvním místě by měla být celková výchovná atmosféra ve škole. Atmosféru ve škole ovlivňuje mimo sociokulturního zázemí žáků nejvíce také úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Pro bezproblémový pobyt postiženého dítěte ve škole je nejvíce rozhodující jejich vztah ke studiu a vzdělávání a stupeň motivace spolužáků. (Müller a kol., 2004)

Postižení ať už tělesné či postižení intelektu s sebou obvykle nese také komunikačních poruchy, emoční a sociální problémy. Pokud chceme ve třídě dosáhnout pozitivního klimatu, je nutné seznámit celou třídu s tím, proč se někteří žáci chovají jinak, proč dělají určité činnosti jinak anebo proč mluví jinak než ostatní. Pokud jsou žáci dobře obeznámeni s důvody těchto odlišností a vědí v čem je problém, dokáží pak mnohem lépe přijímat jinakost svých spolužáků a reagovat pozitivně v situacích, kdy se tyto rozdíly projevují. Inkluze však přináší nutnost oboustranného přizpůsobení. Ze strany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak jde především o přizpůsobení se způsobům chování, či snaha o přizpůsobení se výkonovým normám intaktních spolužáků. (Bartoňová, Vítková et al, 2010)

Protože nám jde především o žáky, uvádíme následující schéma, které poukazuje na chápání třídního klimatu pohledem žáků.





Obrázek 1 Schéma třídního klimatu (zdroj: Čapek, 2010, s. 277)

Vše důležité je vytvářeno právě v třídním klimatu. Třídní klima je pro žáky nejdůležitější, tráví zde hodně času a je prostředím, kde se vytváří interakce se spolužáky. Do tohoto klimatu zasahují učitelé se svými předměty. Učitelé jsou ovlivněni třídou, ve které učí a zároveň sami ovlivňují třídu. (Čapek, 2010)

#### 1.4 Výhody inkluze

Cílem dnešního školství v ČR je snaha vytvořit takové školní prostředí a klima školy, která by měla umožnit všem žákům stejné podmínky a příležitosti na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních dispozic. (Lechta, 2010)

Inkluze zahrnuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v hodnocení a vytváření skupin žáků. Inkluze je založena na respektování různorodosti, národnosti, jazykového původu, rasy a sociálního postavení. (Lechta, 2010)

Protože v praktické části této práce se zaměřujeme na připravenost žáků hlavního vzdělávacího proudu na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak nás nejvíce zajímají ná-

zory právě žáků na inkluzi, proto přinášíme některé názory mladých delegátů, které zformulovala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Zde jsou některé názory mladých delegátů:

- Je snazší získat práci s diplomem z všeobecné školy. Je také snazší zapojit se do komunity, pokud navštěvujete školu hlavního vzdělávacího proudu, než pokud jste ve třídě pro postižené.
- Hlavním účelem školy je připravit mladé lidi na skutečný život. Společná práce/učení vytváří krásnější budoucnost.
- Ve speciálních školách nevědí, jak žít v normální společnosti.
- Je důležité, aby všichni měli po dokončení školy stejný certifikát. Tato iniciativa jim dá šanci zapojit se do moderní společnosti.
- Je pěkné mít kvalitní sociální vztahy, ale mít příležitost najít dobrou práci je zásadní. Inkluzivní vzdělávání tyto příležitosti poskytuje.
- Inkluzivní vzdělávání dává studentům se speciálními vzdělávacími potřebami praxi ve vysvětlování svých potřeb – musí je vysvětlovat ve společnosti i v zaměstnání.
- Někdy je zkušenost důležitější než kvalifikace. Jakmile vyřešíme naše vzdělávání, další věci ze společnosti zapadnou na své místo.
- Je skutečně důležité, aby do škol hlavního vzdělávacího proudu byli začleňováni lidé se speciálními potřebami, protože ostatní studenti se tak mohou o postižení dozvědět. Studenti se speciálními potřebami i bez nich se mohou od sebe navzájem něco naučit a vyměňovat si své vědomosti. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012, s. 21 – 22)

## 1.5 Úskalí inkluze

Pokud se bavíme o nevýhodách inkluze, musíme se zmínit o tom, že v současné době jsou lidé s postižením do určité míry tolerováni majoritní skupinou, ale jedná se spíše o integraci než plnohodnotnou inkluzi. Proto také často dochází k tzv. skryté diskriminaci. (Lechta, 2010)

Inkluzivní trend zaskočil většinu pedagogů nepřipravených, a to nejen po osobnostní stránce, ale i vědomostní. Dvojstrannost pedagogů, co se týká jejich postojů k lidem s PNO, ať

už je to nedostatečná informovanost, rozpaky, obavy nebo minimální praktické zkušenosti mohou být základem neúspěchu. (Lechta, 2010)

V případě úskalí / nevýhod inkluze, též přinášíme názory mladých delegátů na inkluzi, které zformovala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

#### Názory mladých delegátů:

- Inkluzivní vzdělávání ve většinové společnosti je pořád složité. Pro nás může být například nebezpečné přecházet ulici, protože semaforey nejsou přizpůsobené zrakově postiženým.
- Děti se vzájemně nálepkují za to, že jsou ve speciálních programech. Problém, který se vyskytne v inkluzivním vzdělávání, je propojen se všemi sociálními problémy.
- Ve školách hlavního vzdělávacího proudu je problémem šikana i nedostatek akceptace.
- V postojích k inkluzivnímu vzdělávání dochází k pokroku, ale pořád není hlavní prioritou.
- Pochopit problémy každého je také výzva. Škola a personál by měli chápat obtíže lidí a poskytnout jim podporu, kterou potřebují k dosažení dobrých výsledků. Měli bychom dosáhnout situace, kdy neexistují rozdíly v tom, jak se s lidmi jedná, ani diskriminace, nýbrž kde je porozumění.
- Učitelé a rodiče musí vědět, jak používat technickou podporu ve škole a doma. Je třeba více podpůrných materiálů.
- Učitele za jejich práci platí vláda a platí je za to, že „pracují jako učitelé“, ale nemají zájem na tom „vypořádat se s něčím navíc“. Proto většina učitelů nemá zájem získat vědomosti o SVP.
- Učitelé musí mít jednotný přístup. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012, s. 25 - 26)

## 2 AKTÉŘI V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V obecné didaktice je uváděn trojúhelník aktérů výuky: žák – učitel – učivo.



Obrázek 2 Schéma skupin aktérů inkluzivní výuky (zdroj: Lechta, 2010, s. 121)

A skupina: žák s PNO, ostatní žáci ve třídě.

B skupina: třídní učitel, učitel (vyučující), speciální pedagog, asistent pedagoga, rodiče, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, lékař, psycholog, výchovný, případně kariéerní poradce, metodik prevence, přátelé a podporovatelé školy, politici.

C skupina: kurikulum žáka s PNO, kurikulum intaktních žáků ve třídě. (Lechta, 2010, s. 121)

Mezi faktory ovlivňující úspěšnost školní inkluze patří: pedagog, samotný žák se SVP, intaktní žáci a asistent pedagoga. Samozřejmě jsou i další faktory, ke kterým se přihlíží ve školní inkluzi, jsou to například: rodina, rehabilitační či kompenzační pomůcky, poradenství a diagnostika, vzdělávací podmínky atd. Nás však nejvíce zajímají aktéři, kterým se budeme věnovat níže.

### 2.1 Inkluzivní pedagog

S úpravou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP, tedy inkluzivní vzdělávání, se také změnilo postavení učitelů na školách a charakter jejich úkolů při vyučovacím a výchovném procesu. Rozšiřuje se příprava učitelů na všech stupních ZŠ o základní poznatky ze speciální pedagogiky. (Lechta, 2010)

Učitelskou roli postiženého dítěte v běžné škole je třeba výrazně vyzdvihnout a ocenit. Přijetí dítěte s postižením do třídy pro učitele znamená větší nároky na přípravu výuky jako

celku i jednotlivých hodin. Za samozřejmost se pokládá vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi žáka s postižením a zdravé žáky. Tak, aby žádná ze stran nebyla ochuzena nízkými nároky, nedostatkem času a nebyla v nevýhodě. Důležité je, aby učitel měl možnost konzultace svých zkušeností s odborníky z center a poraden. Za zcela automatické se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva kurzů a odborných seminářů. (Müller a kol., 2004)

Absolutní většina pedagogů a to hlavně ti, kteří se již delší dobu pohybují v běžné školní praxi v ČR, se domnívají, že inkluze ve vzdělávání s sebou přinese nové nároky na profesní vybavenost pedagoga a hlavně vyšší požadavky na jeho přípravu na vyučování. (Hájková, Strnadová, 2014)



Obrázek 3 Předpoklady inkluzí podmíněných nároků na pedagogickou práci pohledem pedagogů základních škol v r. 2004/2005 (zdroj: Hájková, Strnadová, 2014, s. 106)

Osobnostní vlastnosti a profesní schopnosti inkluzivního učitele:

- Adekvátní diagnostické, psychopedagogické, komunikační, osobnostní kompetence a jeho kompetence v oblasti celkového rozvoje schopností žáků se SVP.
- Standardy učitelských výkonů, ze kterých je třeba vyzdvihnout angažovanost učitele za dosažení efektivní výuky a soustavné monitorování učení žáků.
- Schopnost expertní činnosti v pomáhající inkluzivní činnosti, což vyžaduje značnou úroveň teoretické a praktické odborné erudice. Proto by začínající učitel neměl bez soustavného vedení zkušeným učitelem inkluzivně vyučovat. Rozhodování o postupu ve výuce a sebereflexi učitele jsou klíčové momenty řízení výukového procesu, které jsou praktickými výstupy jeho způsobilosti před výukovou, během výuky a po výuce.
- Inkluzivní učitel by měl ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálněpedagogického poradenství v disciplíně, která se bezprostředně dotýká jeho žáků se SVP. Speciální pedagog je úzkým spolupracovníkem inkluzivního učitele jako konzultant pro řešení výukových úkolů a problémů, pomocník a podporovatel činnosti inkluzivního učitele v etapě přípravy, realizace a hodnocení výuky. (Lechta, 2010, s. 123)

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání jsou různé a jsou výsledkem souhry mnoha faktorů: za 1. toho, co učitelé o inkluzi vědí a jak jí vůbec rozumí a za 2. pocity učitelů, které plynou z jejich zkušeností s prací s žáky se SVP. Vnější projevem je chování učitelů, které je základem úspěchu nebo neúspěchu inkluzivního vzdělávání. Je tedy zřejmé, že stanovisko učitelů, které zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání v českých školách, ovlivňují především jejich předchozí zkušenosti s výukou žáků s různými typy handicapů. (Bartoňová, Vítková, 2016)

### 2.1.1 Kompetence inkluzivního pedagoga

*„Profesní kompetence pedagoga bývají obecně definovány jako soubor odborných předpokladů (znalostí, zkušeností, dovedností a postojů), nezbytných pro úspěšný výkon pedagogické profese.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1996 In Hájková, Strnadová, 2010, s. 102)

Pokud se bavíme o profesní přípravě inkluzivního pedagoga, jedná se o obtížný proces, kde pedagog získává optimální kompetence pro edukaci dětí s PNO. Od pedagoga nemůžeme očekávat, že bude disponovat speciálněpedagogickými nebo léčebněpedagogickými

kompetencemi. Inkluzivního pedagoga můžeme považovat za obecného edukátora jak dětí s postižením, tak intaktních dětí s komplexními a celoplošnými kompetencemi. (Leonhardt, Lechta a kol., 2007 In Lechta, 2010)

Obecný model pedagogických kompetencí přináší Profesní standard kvality učitele, je to dokument, který existuje v nějaké podobě v každé zemi, která usiluje o demokratický rozvoj školství. Standard definuje tři základní oblasti, tyto oblasti jsou v závislosti na změnách ve společenské poptávce v oblasti vzdělávání a odrážejí změnu požadavků na učitelovu práci: výuku jako proces vyučování a učení, širší kontexty výuky a profesní rozvoj učitele (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102).

Inkluzivní pedagog využívá znalosti z aprobačních oborů a to včetně metodologie a reflexe rozvoje příslušných vědních disciplín, z psychologie a pedagogiky, dovednosti pracovat s informacemi, dohledávání informací, znalosti pedagogické diagnostiky a pedagogického managementu. Mezi typické znalosti, které by měl pedagog získat v pregraduální přípravě, je postup práce s heterogenní skupinou žáků, tvoření sociálních skupin, znalost principů sociálního pohybu obecně, znalosti interkulturní odlišnosti, forem lidské heterogenity, znalosti didaktické, intervenční, rozbor a projektování výuky, hodnocení, konzultační a poradenské postupy při práci s rodinou. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103)

### 2.1.2 Činitelé ovlivňující kompetence inkluzivního pedagoga

Hájková a Strnadová, 2010, s. 103-105 uvádí, že kompetence pedagoga se mění v závislosti na heterogenní skupině, se kterou pedagog pracuje a výrazně se formují až v průběhu profesní dráhy pedagoga. Toto formování je ovlivňováno následujícími činiteli:

- Dosavadní zkušenosti z inkluzivní i segregativní praxe z pedagogiky, tento činitel působí jako základní kamen při pedagogické orientovanosti a schopnosti vyvolat změny ve školském systému. Zkušenosti se u pedagogů formují již v pregraduální přípravě.
- Profesionální prostředí, do tohoto činitele spadá vše, co se týká postojů k inkluzi, profesionality pedagogů, týmová práce a poradenské a technické služby ve škole, také vytvoření funkčního inkluzivního prostředí ve škole, což není pouze práce jednotlivého pedagoga, ale fungujícího pedagogického týmu.
- Sebereflexe, rozbor a hodnocení vlastních vyučovacích postupů – pedagog během své praxe propracovává vyučovací styl, doplňuje metodický repertoár, ověřuje způ-

sob vedení žáků, znalosti pedagogické komunikace a metody udržení přirozené autority. Důležitou roli zde hraje činitel sebereflexe, což neznamená pouze hodnocení svých činností, ale též hodnocení ze strany kolegů a žáků.

## 2.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. (NÚV, 2016)

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, souběžné působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce.“* (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 120)

Bartoňová uvádí, že žáci se SVP jsou:

**Žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování.

**Žáci se zdravotním znevýhodněním** - zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování.

**Žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožením sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. (Bartoňová, 2005, s. 223)

Pedagogický slovník uvádí, že speciální potřeba je termín, kterým se vyjadřuje to, že vedle většinového obyvatelstva žáků, studentů a dospělých, jejichž evaluace probíhá běžnými formami, existují ještě další různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci s mimořádným nadáním, žáci se zdravotním postižením, děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)



Lidé s postižením se označují jako žáci se speciálními výchovně - vzdělávacími potřebami, respektive lidé se speciálními potřebami. Pokud se zamyslíme nad tímto označením, zjistíme, že žádné speciální potřeby neexistují. Existují pouze speciální podmínky, které zabezpečují běžné lidské potřeby a psychický i sociální vývoj. Lidé s jakýmkoli druhem postižení mají stejné potřeby jako intaktní lidé, a to: potřeba jíst, pít, spát, důstojné bydlení, osobní hygiena, vzdělání, založení rodiny, oblečení či se kulturně a sportovně realizovat. (Lechta, 2010)

### 2.3 Žáci hlavního vzdělávacího proudu

Pro žáky hlavního vzdělávacího proudu můžeme mít několik označení, jedním takovým může být např. „zdravý“ žák, tento pojem není zase tak korektní z věcného hlediska, protože i postižený člověk může být zdravý (např. lidé s poruchou sluchu se necítí nemocní, a dokonce mohou být zaměstnaní na plný pracovní úvazek). Označení „nepostižený“ by mohlo vyhovovat, avšak ze stylistického a syntaktického hlediska se s tímto pojmem těžko zachází při odborné nebo vědecké komunikaci a vlastně všichni jsme nějakým způsobem postižení. Proto se nejčastěji užívá pojem intaktní, sice tento pojem vůbec není ideální, ale má nejméně slabých stránek. Tento pojem se čím dál více prosazuje a zdomácňuje. (Lechta, 2010)

Žáci se v rámci inkluze již nerozdělují na dvě odlišné skupiny, a to se speciálními potřebami a bez speciálních potřeb, ale jedná se o jednu heterogenní skupinu žáků, kteří mají pouze odlišné individuální potřeby. (Lechta, 2010)

*„Vůči žákovi se SVP tvoří ostatní žáci ve třídě majoritní skupinu. Z didaktického hlediska netvoří homogenní celek, i když je charakterizujeme jako intaktní. Důležité je, aby intaktní žáci byli aktivně zainteresováni na inkluzivním procesu, na partnerských a přátelských vztazích se žáky s PNO.“ (Lechta, 2010, s. 122)*

Je potřeba sledovat a uskutečnit stejné cíle vyučování jak u žáků intaktních, tak u žáků s PNO. Společné vyučování žáků se SVP a intaktních žáků vytváří podmínky:

- Pro optimální rozvoj intaktních funkcí u žáků s rozličnými SVP.
- V inkluzivní třídě se vyskytne mnoho situací pro kooperativní učení u intaktních žáků. Z výhod inkluzivní výuky mohou při správném vedení profilovat i intaktní žáci.

Je potřeba uspokojovat cíl komplexní péče pro žáky s PNO. Inkluzivní vyučování vyžaduje realizovat tento cíl u všech žáků v inkluzivní třídě, jak u žáků se SVP, tak u majoritní skupiny tedy intaktních žáků. (Lechta, 2010)

## 2.4 Asistent pedagoga

Pedagogický slovník uvádí, že asistent učitele je: „*Nová profese v českém školství. Podle pokynu MŠMT ČR ve školách a školských zařízeních, ve kterých se zúčastňuje vyučování větší počet žáků se sociálním znevýhodněním, může ředitel školy ustanovit funkci „vychovatel- asistent učitele“. Asistent musí být starší 18 let, trestně bezúhonný, s minimálně základním vzděláním. Musí absolvovat 40 následových hodin a úspěšně absolvovat kurz pedagogického minima v délce 10 dní.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 19)

Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, pomocí něhož dochází k naplňování podpurných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem asistenta pedagoga je podpořit práci pedagoga při práci s takovými žáky, kteří potřebují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Přítomnost asistenta pedagoga je jeden z prostředků inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami zmiňuje Strategie vzdělávání 2020.

Asistent pedagoga udává podporu dalším pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu, který je stanoven podpurným opatřením. Asistent pracuje podle příkazů jiných pedagogických pracovníků, podporuje žáky v samostatnosti a aktivním zapojení do úkolů realizovaných ve škole v rámci vzdělávání. Jeho hlavní pracovní náplní je pomoc žákovi v adaptaci na školní prostředí, při vyučování a přípravě na výuku, dále při výchovné a vzdělávací činnosti a při komunikaci se spolužáky, rodiči žáka a komunitou, ze které žák pochází. Skýtá žákovi pomoc při sebeobsluze a pohybu během výuky a též při školních akcích mimo školu. Při asistenci je potřeba klást velký důraz na co největší samostatnost žáka. (NÚV, 2016)

Asistent žáka s postižením a asistent pedagoga vykonává v rámci inkluzivního vzdělávání „obslužní práce“ pro daného žáka a také funkci „pomocného“ učitele. Jeho náplní práce je překonávání pohybových překážek, komunikační bariéry a překonávání obtíží dítěte v učení. Pomocná a podpurná činnost osobního asistenta požaduje speciálněpedagogické vědomosti a dovednosti. Asistent je nedílnou součástí inkluzivního procesu. Bez pomoci

asistenta pedagoga by se děti s vícenásobným postižením, děti s pohybovým postižením a děti s těžkým NKS mohly jen těžko vzdělávat společně s intaktními žáky. (Lechta, 2010)

### 3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Rok 2016 byl pro inkluzivní vzdělávání rokem přelomovým. V České republice vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon, ke kterému k 1. 9. 2016 vzešla novela, která upravuje tento zákon. Na tuto novelu navazuje průvodní vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Česká republika se na zavedení plného inkluzivního systému dlouhodobě připravovala, o čemž svědčí i připravované a novelizované dokumenty, jako novelizace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Byla vytvořena Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020, s čímž souvisí Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy ČR na období 2015 - 2020.

#### 3.1 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020 je zastřešujícím strategickým dokumentem v oblasti vzdělávání) a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020. Dokument je odpovědí na legislativní změny v novele školského zákona. Pro léta 2016 až 2018 jsou to podpůrná opatření pro děti, žáky a studenty se SVP, zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, zpřesnění a sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům s jakýmkoli znevýhodněním či postižením nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému, a také zavedení nového revizního systému v rámci diagnostiky poradenských zařízení.

Akční plán obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. (MŠMT, 2016)

Plán je rozdělen do tří částí:

**A. Prioritní úkoly MŠMT v roce 2015** - tato část je rozdělena na tři prioritní úkoly:

1. Zrušení přílohy RVP ZV - LMP a revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – této části se věnujeme v následující podkapitole.

2. Prováděcí předpis k § 16 novely školského zákona – tento předpis se věnuje hlavně vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a poskytování poradenských služeb.

3. Diagnostické nástroje – zavádění diagnostických nástrojů a systém diagnostiky a evidence speciálních vzdělávacích potřeb pro děti se sociálně znevýhodněného prostředí, které slouží k identifikaci podpůrných opatření.

**B. Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém** – tato část je rozdělena do pěti strategických cest, které vedou k naplnění vize.

1. Čím dříve, tím lépe – včasná podpora žáka by měla stát na začátku vzdělávací dráhy i ve všech ostatních situacích, kdy žák potřebuje podporu ze strany rodiny, pedagoga a dalších odborníků a okolní společnosti.

2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny – tato strategická cesta je nedílnou součástí podpory inkluze pro rozvoj potenciálu každého žáka. Pro rozvoj je nezbytná nejen odborná podpora, ale také pozitivní postoj žáka a pozitivní klima ve třídě a škole.

3. Vysoce kvalifikovaní odborníci – nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj žáků je kvalitní výuka. Přístup ředitele a zřizovatele školy hraje klíčovou roli pro rozvoj inkluze. Za jeden z nejvýznamnějších milníků v inkluzivním vzdělávání je považována kvalita práce pedagogů, která určuje kvalitu vzdělávacího systému jako celku. Podpora ze strany pedagogicko – psychologického poradenství je postavena na kvalitě odborníků, kteří pomoc a podporu poskytují.

4. Podpůrné systémy a mechanismy financování - podpůrné systémy a mechanismy financování zahrnují všechny úrovně vzdělávání, a proto se dotýkají různých témat.

5. Spolehlivá data – tvorba politik na základě prokazatelných dat, je nezbytným předpokladem pro dlouhodobý rozvoj systémů inkluzivního vzdělávání.

**C. Ze školy do práce** - tato část obsahuje soubor opatření a aktivit, která vedou k lepšímu přístupu k zaměstnání a k celoživotnímu učení u cílové skupiny absolventů škol ohrožených na trhu práce. (MŠMT, 2016)

### 3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy

*„RVP je kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Je to program, který stanovuje prostor, kde se škola bude pohybovat při realizaci základního vzdělávání. RVP ZV je dokument programový, je nor-*

*mativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání.*“ (Bartoňová, 2005, s. 218)

Základní školy se vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je platný od 1. 9. 2016. Nejzásadnější změna, která proběhla, se týká zrušení přílohy, podle které byly vzdělávány děti s lehkým mentálním postižením. Ty budou dále vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu na základě doporučení poradenského zařízení. Výjimkou jsou žáci na 2. stupni ZŠ s LMP, kteří dokončí své vzdělávání podle dosavadního ŠVP. (NÚV, 2016)

Ministryně školství Kateřina Valachová k RVP ZV uvádí: Úpravou RVP ZV dochází k sjednocení kurikula základního vzdělávání, které tak umožní i při společném vzdělávání žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami jejich vzdělávání individualizovat a diferencovat. Zavedením sjednoceného kurikula základního vzdělávání tak v žádném případě nedochází ke snižování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech pro žáky základních škol. (MŠMT, 2016)

Rámcový vzdělávací program obsahuje v části D vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto úseku se změnilo pojetí žáka se SVP. Dříve se tyto žáci rozdělovali na žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. V upraveném RVP jsou to žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními. Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Dále je zde obsažen systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními, které si každá škola stanoví sama ve svém ŠVP. RVP se mimo jiné věnuje podmínkám vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, kde je popsáno, co je potřeba zabezpečit, aby vzdělávání těchto žáků bylo úspěšné. (MŠMT, 2016)

### **3.3 Novela zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**

Od 1. září 2016 vzešla v platnost novela školského zákona č. 561/2004 Sb., která mění mimo jiné pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dřívější dělení žáků na žáky se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním, či žáky se zdravotním postižením je již minulostí. Od teď platí definice podle §16: Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích

možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Česko, 2004)

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Česko, 2004)

K zákonu č. 561/2004 Sb. vyšla průvodní vyhláška č. 27/2016 Sb., která upravuje vzdělávání žáků se SVP, vzdělávání žáků uvedených v §16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

V této vyhlášce jsou upravena podpůrná opatření:

(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

(5) Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce. (Česko, 2016)

V příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. jsou do detailů popsány podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Na základě doporučení školy nebo školského zařízení, dítě navštíví školské poradenské zařízení, které rozhodne o zařazení do druhého až pátého stupně podpůrných opatření podle vzdělávacích potřeb žáka. V každém stupni podpůrného opatření jsou popsány vzdělávací potřeby, jako: metody výuky, úprava obsahu a výstupu vzdělávání, organizace výuky ať už ve škole nebo jiném školském zařízení, individuální vzdělávací plán, hodnocení, intervence ve škole a školském zařízení, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání a pomůcky.



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumným tématem práce je zaměření se na připravenost žáků základní školy na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto tématem se zabýváme, neboť současná situace ve školství si vyžaduje zvýšenou pozornost. Tento výzkum byl prováděn v prosinci 2016, kdy již vešla v platnost novela školského zákona, která je platná od 1. září 2016. Nás zajímá, jaká je připravenost žáků, kteří navštěvují běžnou základní školu a jsou bez jakýchkoli známek postižení.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není žádnou novinkou. Již několik let se v běžných základních školách objevují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují pomoc asistenta pedagoga. V současné době je to diskutované téma kvůli již zmiňované novele školského zákona. Teorie a praxe jsou dvě odlišné stránky a v praxi sebou začleňování nese řadu změn a inovací, které se dotknou nejen pedagogů, ale též zdravých žáků.

### 4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je připravenost žáků základní školy na děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaký postoj zaujímají žáci základní školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Existují nějaká úskalí v inkluzi pohledem žáků základní školy?
3. Jaká je informovanost žáků základní školy o inkluzi a žácích se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Co si myslí žáci základní školy o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami?
5. Jak vnímají žáci základní školy vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na průběh výuky?

### 4.2 Výzkumné cíle

Naším hlavním cílem je zjistit připravenost žáků běžné ZŠ na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímají nás různé oblasti, zda začlenění vnímají jako přínos – pokud ano tak v čem, naopak pokud ne, tak také v čem vnímají jeho úskalí. Dalším z cílů je zjistit, jak

se žáci základní školy staví k žákům s postižením, jestli si na nich něčeho cení, jaké pocity vůči nim zaujímají, jestli jsou pro ně inspirací či konkurencí - ve smyslu odsunutí na „druhou kolej“. V čem například vnímají pozitivní ovlivnění výuky. Dalším z cílů je zjistit, zda v inkluzi spatřují nějaká rizika, např. ovlivnění výuky ve smyslu zpomalení tempa. Stejně tak chceme zjistit, jestli jsou žáci o inkluzi vůbec informováni a kde informace čerpají.

### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci 8. a 9. tříd základních škol. Tyto školy byly vybrány na základě dostupného výběru. Obě fáze výzkumu, tedy kvalitativní i kvantitativní probíhaly současně, v měsíci prosinec 2016, kdy byly rozmístěny dotazníky spolu se zadáním slohových prací na dvou základních školách. Celkový počet dotazníků byl 150 a z tohoto počtu bylo navraceno celkem 120 dotazníků a prací. Z toho bylo 62 dívek a 58 chlapců. Protože nehledáme rozdílnost mezi jednotlivými základními školami, zajímá nás pouze připravenost žáků běžné ZŠ na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nedělíme dotazníky podle škol.

## 5 METODA VÝZKUMU

Výzkum probíhal v prosinci 2016, kdy byly rozdány dotazníky, převážně s uzavřenými otázkami a možnostmi zdůvodnit svou volbu. Dotazník obsahoval celkem 14 otázek, tento počet byl zvolen s ohledem na věk respondentů a návaznosti na psaní slohových prací. V další fázi šetření měli respondenti za úkol napsat slohovou práci na téma začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Žáci dostali nástin několika témat, u kterých se mohli inspirovat, např. „Jaká by byla tvá reakce, kdyby k tobě do třídy přišel postižený žák?“ nebo „Jaký postoj bys zaujímal ke spolužákovi, který by trpěl nějakým druhem postižení?“. Každý z žáků vyjádřil své myšlenky v průměru na zhruba polovinu papíru.

Rozmístění dotazníků proběhlo na základě předchozí domluvy s vedením školy. Šetření probíhalo tak, že dotazníky byly rozdány do 8. a 9. tříd základní školy v hodině českého jazyka, kde byli žáci požádáni o vyplnění dotazníků a bylo jim vysvětleno jak postupovat při psaní slohových prací. Dotazníky byly vysbírány zhruba do týdne.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 6.1 Výsledky slohových prací

Slohové práce jsme si rozdělili dle pohlaví, celkem máme 62 dívek a 58 chlapců, následně jsme vytvořili tři odlišné kategorie. Dle pohlaví jsme si respondenty rozdělili proto, že spatřujeme odlišnosti mezi výpověďmi dívek a chlapců. Zároveň jsme zvolili tři kategorie, které jasně určují kladný, neutrální nebo záporný názor respondentů.

**První kategorie obsahuje celkem 32 slohových prací a tuto kategorii jsme si nazvali jako kladnou.**

#### Dívky

Dívky se ve svých výpovědích vyjadřují kladně, k žákům s postižením mají pozitivní přístup. Dívkám by nevadilo mít spolužáka s postižením, dokonce by mu pomáhaly v běžných školních aktivitách, přesto se většina dívek obává posměchu ze strany ostatních spolužáků, šikany a dalších projevů rizikového chování. Objevují se zde názory, že by se vůbec nestyděly mít takového spolužáka a že by ho braly jako každého jiného spolužáka. Avšak existují i určité obavy, že by se těmto žákům s postižením mohli učitelé věnovat více. Obecně u všech dívek panují pocity obdivu, lítosti a zvědavosti. Dívky si myslí, že jsou velmi silní a odvážní docházet do běžné ZŠ. Také zastávají názor, že postižení je vrozené a děti nemohou za to, že se tak narodily. V této kladné kategorii se objevují názory a myšlenky, které jsou velmi vyspělé a objektivní. Pro představu uvádíme citaci výpovědí. „Děti, které jsou postižené, mají můj velký obdiv. Nedokázala bych si představit, že bych neviděla, neslyšela.“ „O dětech, které jsou postižené, si nic špatného nemyslím. Děti, které jsou postižené, za to nemohou.“ „Nedávala bych mu najevo, že je jiný, kdyby se mě na něco ptal nebo něco potřeboval, vůbec bych neměla problém pomoci.“

#### Chlapci

U chlapců se objevují podobné názory, postoje a myšlenky jako u dívek. Hodně chlapců uvádí, že jsou to lidé jako my, mají stejná práva, ale také stejné povinnosti. Kdyby k nim do třídy přišel žák s postižením, seznámili by se s ním a nabídli mu pomoc. Jeden chlapec říká: „Kdyby takový žák vstoupil ke mně do třídy, rozhodně by mi to nevadilo. Rád bych takovým žákům nabídl pomoc při výuce i mimo ni.“ Další z chlapců to bere jako výhodu, píše, že by mu nevadilo mít o jednoho kamaráda víc a byl by rád, kdyby se od něj mohl něco nového přiučit. Jiný z chlapců vidí v situaci přínos, protože v běžném životě taky

nežijí v nějakém speciálním či praktickém prostředí, žijí v běžném světě, tudíž mohou docházet i do běžné ZŠ. Většina chlapců cítí lítost, respekt a obdiv.

**V druhé kategorii, která nese název, neutrální je obsaženo celkem 66 slohových prací – nejvíce ze tří kategorií.**

### Dívky

Tyto dívky nezastávají ani kladný ani záporný postoj. Většina dívek tyto žáky obdivuje, necítí k nim žádnou nenávist ani odpor, ale přesto je většina proti vzdělávání v běžných ZŠ. Objevují se argumenty jako ovlivnění výuky v negativním slova smyslu, ztráta výkonnosti učitele a otázka „Na co tedy máme speciální a praktické školy?“. Více jak polovina dívek v této kategorii by vnímala přítomnost žáků s postižením nezaopatřeno, bylo by jim to jedno a nijak by to neřešily. Hodně z dívek si také myslí, že samy děti s postižením by se cítily osamoceno a ostrčeno. Jedna z dívek říká: „Myslím si, že tito žáci by se na běžné ZŠ necítili moc dobře, protože by měli kolem sebe lidi, kteří jsou normální a oni by se cítili méněcenní.“ Většina dívek vidí úskalí v pohybu po škole a v problému bezbariérovosti škol, např. odpověď: „Myslím si, že většina škol má schody, tudíž by tyto děti mohly mít problém.“

### Chlapci

Tito chlapci nemají na začlenění vyhraněný názor, píšou, že jejich reakce by nebyla žádná, takových žáků by si asi nevšimli a pocity by byly smíšené. Zprvu by se cítili překvapeno a postupem času by i toto překvapení opadlo. Žáka s postižením by vnímali jako všechny ostatní, pokud by nenarušoval svým chováním běžný chod. Více jak polovina uvádí, že by se jejich chování odvíjelo od druhu postižení, například zrakové či sluchové postižení jim nevádí, ale mentální ano, mají obavu, že žák by mohl mít záchvaty, které by ovlivnily kvalitu výuky. Což potvrzuje i příklad, který uvádíme: „Moje reakce na postiženého spolužáka by byla dost divná, ale také by záleželo na tom, jak by byl postižený. Kdyby mentálně - asi bych se mu trochu vyhýbal, protože bych nevěděl, jak se bude chovat. Kdyby trpěl fyzickým postižením, normálně bych se s ním bavil.“ Pocity, které by provázely zařazení postižených žáků do běžné ZŠ, by byly u některých chlapců strach a úzkost.

**V poslední tedy třetí kategorii – záporné je celkem 22 slohových prací.**

### Dívky

Všechny tyto dívky zastávají jednotný názor, jsou razantně proti začlenění žáků s postižením do běžné ZŠ. Objevují se zde názory, jako že děti s postižením jsou pomalé, omezené, divné. V běžné ZŠ by se trápily, nestíhaly by zdravým žákům, zpomalovaly by jejich tempo. Zdraví žáci by bylo ochuzeni a zanedbáváni. Tři dívky uvádějí osobní zkušenost s dítětem s postižením a všechny tři uvádějí, že se s ním nikdo nebaví, je opomíjen, nestíhá, vyrušuje v hodině, špatně se učí, většina spolužáků ho uráží a nikdo s ním nechce sedět. Jedna z dívek napsala velmi zajímavou výpověď, část z ní uvádíme: „ V naší třídě je jedna postižená holka. Nikdo se s ní nebaví, nikdo ji nemá rád. Dříve ji všichni jenom nadávali a vyhýbali se jí obloukem. Teď už ji skoro nikdo nevnímá. Pomalu se stává neviditelnou.“

### Chlapci

Jeden z respondentů uvádí, že to považuje za úplnou neschopnost školství, že postižení mají své školy a nechápe, proč by měli docházet do běžné ZŠ. Jeden z chlapců píše: „Je-li dítě postižené, mělo by chodit do zvláštní školy, od toho jsou zvláštní školy.“ Další píše: „Já si myslím, že je to blbost, potřebují větší péči než normální děti.“ Další chlapec uvádí, že by byl zaskočený a nelíbilo by se mu to, takový žák by neměl žádný respekt. Většině z žáků nevadí dítě s postižením, ale nesouhlasí s inkluzí, zastávají názor, že jsou speciální a praktické školy, které jsou určené pro tyto děti, ale objevují se zde i jedinci, kteří jsou proti těmto dětem a cítí k nim odpor. Je zde i názor, že by mohlo docházet k jakési diskriminaci ve vztahu k dětem z běžné ZŠ.

#### **6.1.1 Shrnutí**

Pokud se díváme na slohové útvary jako na celek, musíme konstatovat, že dívky v porovnání s chlapci mají vytříbenější vyjadřování, celkově umí své myšlenky a názory lépe shrnout a vyjádřit. Například co se týká kladné kategorie, dívky zde vyjadřují pomoc a podporu žákům s postižením, oproti tomu chlapci sice také nejsou proti začlenění, ale s pomocí a podporou již nejsou tak otevření. Dívky jsou citlivější vůči začlenění, chlapci se někdy vyjadřují slovy, která dle mého názoru nejsou vhodné pro žáky s postižením.

## 6.2 Výsledky dotazníků

Výsledky dotazníkového šetření jsme rozdělili do 3 oblastí, podle významu otázek z dotazníku.

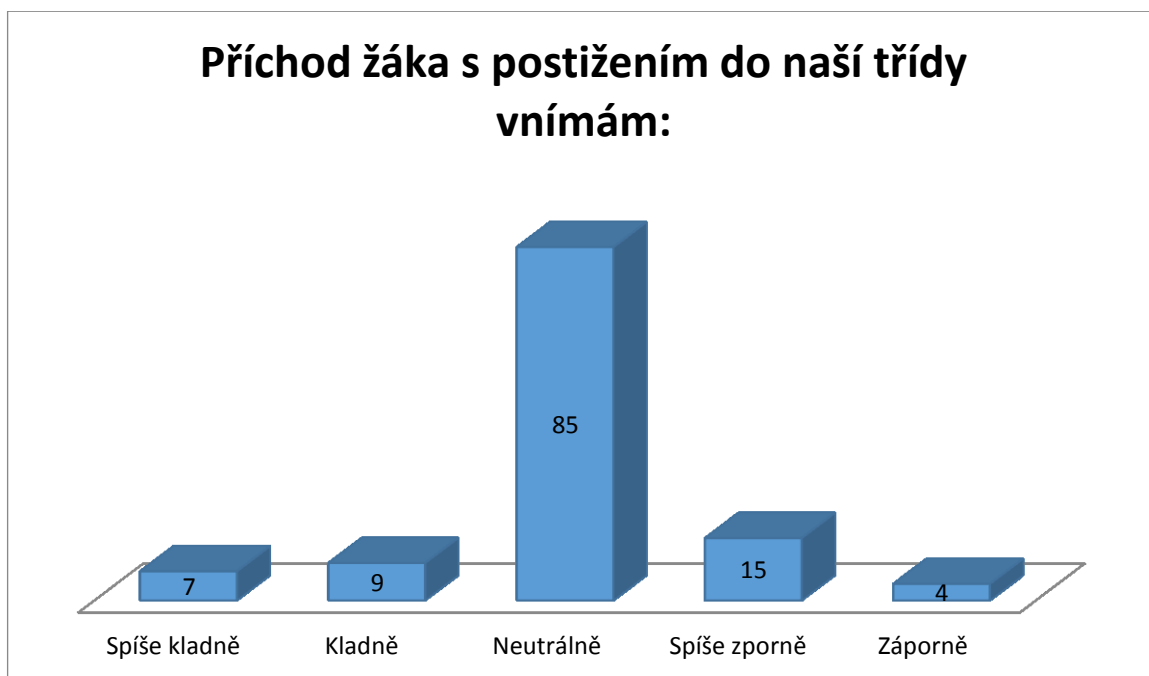
**1. oblast – zdravý žák ve vztahu k žákovi s postižením**, tuto oblast jsme zvolili z důvodu, že sem spadají otázky, které se týkají vnímání žáka s postižením, pocitů, ocenění, čím by mohl být inspirativní pro zdravé žáky či mírou připravenosti.

**2. oblast – žák s postižením ve škole**, kde řadíme zařazení do běžné ZŠ, případná pomoc od zdravých žáků, pozitivní ovlivnění výuky či snižování kvality výuky.

**3. oblast – inkluze v základní škole**, kam patří například rizika inkluze, informovanost o inkluzi.

### 6.2.1 1. oblast – zdravý žák ve vztahu k žákovi s postižením

Do této oblasti jsme zahrnuli položky č. 1,2,3,4,6,11 a 12. Tyto položky jsou všechny spojeny s vnímáním žáka s postižením ve třídě. Postoje žáků hlavního vzdělávacího proudu vůči postiženým a na to zda jsou připraveni vzdělávat se s takovými žáky. Zda pro ně mohou být žáci s vzdělávacími potřebami inspirativní nebo je berou jako konkurenci.



Graf 1 Vnímavost příchodu žáka s postižením pohledem respondentů (zdroj: vlastní)



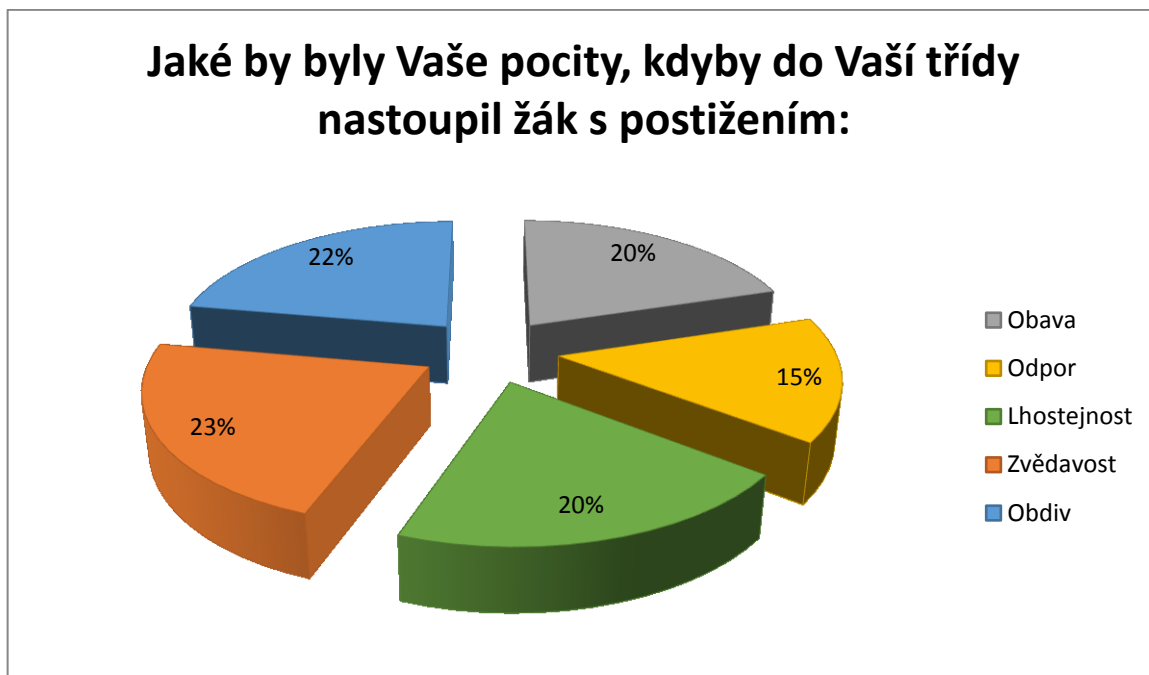
Jelikož bylo možné vybrat si z více odpovědí, zvolili jsme pro představu o odpovědích sloupcový graf, který ukazuje četnost vybraných odpovědí. Pokud respondenti odpověděli na otázku kladně nebo spíše kladně, mohli se vyjádřit a odůvodnit svoji odpověď. Žáci uváděli, že žák s postižením by jim nevadil, je to stejný spolužák jako ostatní, dokáží se s ním bavit a pomoci mu. Pokud uvedli zápornou odpověď nebo spíše zápornou, opět dostali možnost svoji volbu odůvodnit. Nejvíce žáků uvedlo, že žák s postižením zdržuje výuku, je otravný a agresivní, báli by se takového spolužáka nebo by mohla vzniknout šikana.

Tato dotazníková položka nám koresponduje se slohovými pracemi, kde je zřejmé, že většina respondentů chlapci i dívky vnímají příchod žáka s postižením do běžné ZŠ neutrálně, stejně je tomu tak v písemném projevu. Proto jsme zvolili srovnání této položky a slohových prací žáků.

**Srovnání slohových prací dívek i chlapců z kategorie záporné** – z písemného projevu je zřejmé, že zaujímají k začlenění záporný postoj, ale je zajímavé, že 4 z 10 respondentek odpovědělo na otázku č. 1 neutrálně, tudíž připravenost čtyř respondentek se pohybuje někde mezi neutrálně až záporně, tedy spíše záporně. U chlapců panuje v písemném projevu značně negativní názor a přesto záporně nebo spíše záporně odpovědělo na otázku č. 1 pouze 5 respondentů z 12.

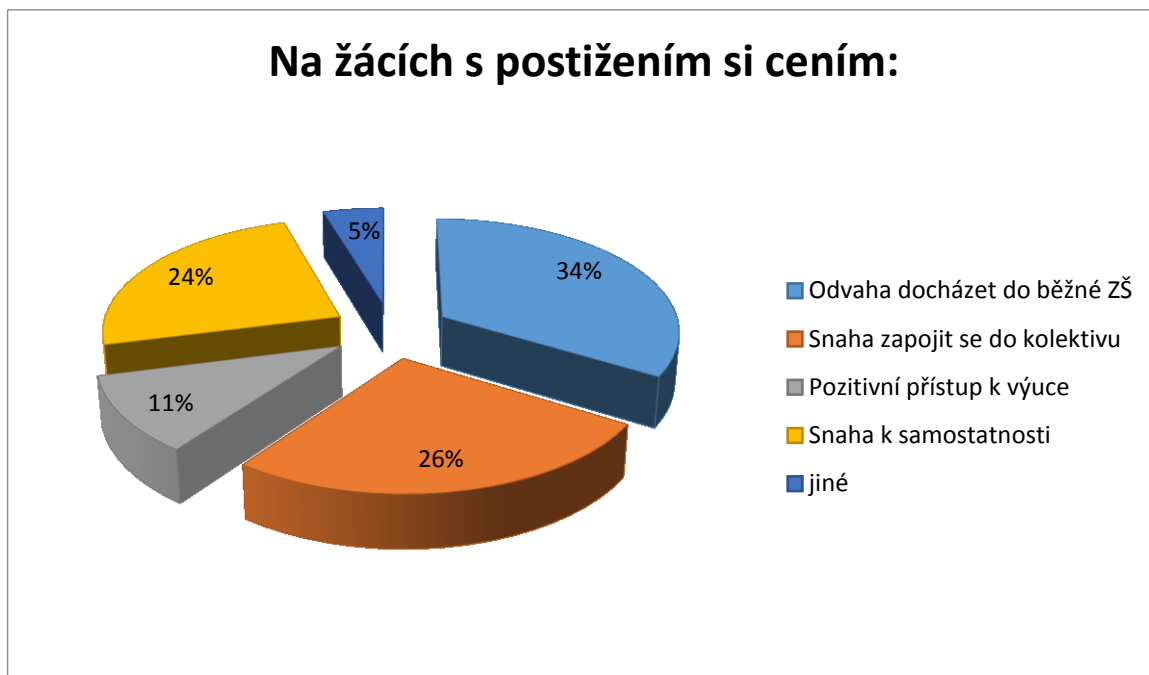
**Srovnání slohových prací dívek i chlapců z kategorie neutrálně** - výsledky písemného projevu se víceméně shodují s otázkou č. 1, pouze 3 z 33 respondentek odpovědělo záporně nebo spíše záporně, což se neshoduje s jejich písemným projevem a 4 z 33 respondentek odpověděly kladně nebo spíše kladně na otázku č. 1. Co se týče odpovědí chlapců, neutrálně odpovědělo 25 respondentů, což je více než polovina dotazovaných.

**Srovnání slohových prací dívek i chlapců z kategorie kladné** - v těchto písemných projevech, kde se respondentky vyjadřují k začlenění a k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, se shoduje pouze 6 odpovědí z celých 19 na otázku č. 1. Ostatní respondentky odpověděly na otázku č. 1 neutrálně, ale jejich písemný projev odpovídá spíše kladnému přístupu. Chlapci stejně jako dívky zaujímali v písemném projevu výhradně kladný postoj, zatímco v odpovědích na otázku č. 1 se shodovali pouze 2 respondenti, 1 respondent odpověděl záporně a zbylých 10 neutrálně.



Graf 2 Pocity vůči žákovi s postižením (zdroj: vlastní)

Tato položka poukazuje na pocity zdravých žáků, kdyby k nim do třídy přišel žák s postižením. V dotazníku jsme uváděli, aby nám označili odpověď na škále od 1 do 5, přičemž 1 je nejméně a 5 nejvíce. Pro zpracování jsme však zvolili formu výsečového grafu s procenty. Odpovědi jsme zpracovali procentuálně pro lepší přehlednost odpovědí. Z grafu můžeme vyčíst, že ani jedna z odpovědí nijak zvlášť nevybočuje. Nejvíce žáci pociťují zvědavost a nejméně odpor. Po analýze této dotazníkové otázky jsme zjistili, že 3 respondenti odpověděli stejnou mírou na otázku odporu i obdivu, což se vzájemně vylučuje. Nikdo z nás nemůže vůči druhé osobě cítit odpor a zároveň obdiv na stejné úrovni. Zároveň jsme zjistili, že 10 respondentů odpovědělo ve stejné míře lhostejnost i zvědavost. Stejně jako u obdivu a odporu se tyto dva pocity vylučují.



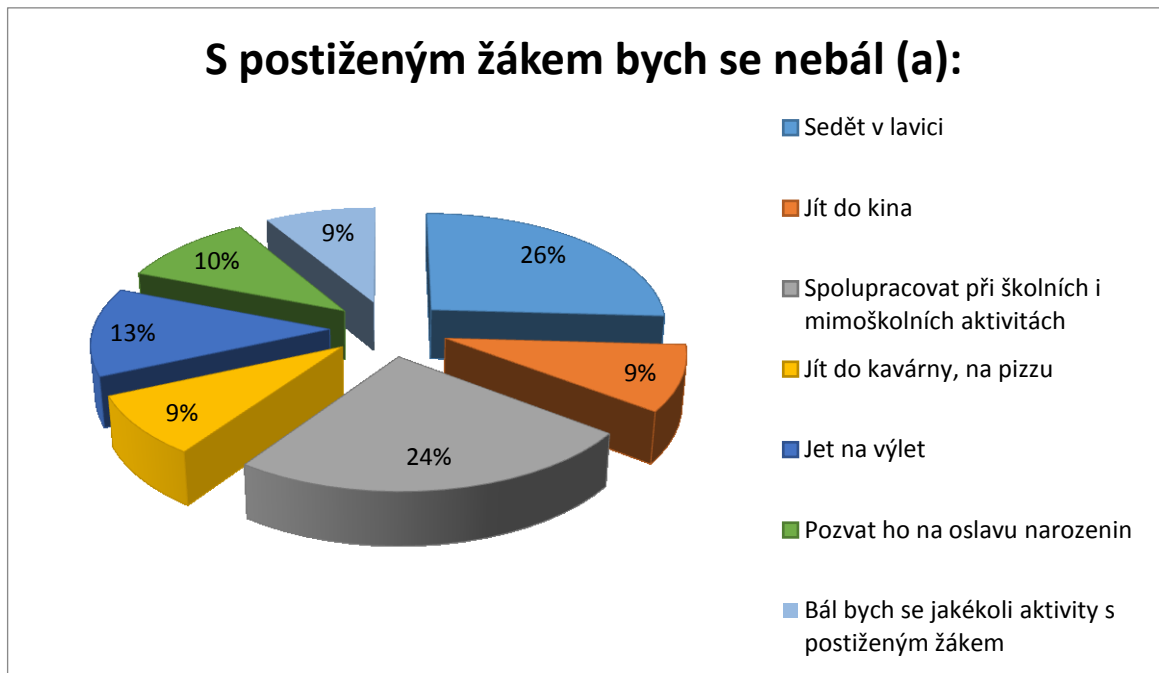
Graf 3 Ocenění žáků s postižením (zdroj: vlastní)

Zde můžeme vidět, že většina žáků hlavního vzdělávacího proudu si na žácích s postižením cení odvahy docházet do běžné ZŠ. Možnost jiné využilo 9 ze 120 respondentů. Nejvíce a to 3x se zde objevovala odpověď „že všechno zvládají, na rozdíl od „normálních“ žáků“, druhá nejčastější odpověď byla „netuším, nesetkal (a) jsem se s takovým žákem.“ Dále se zde objevovaly odpovědi jako „cením si všeho, co dělají vůči okolí – tedy toho hezkého,“ „že dokáží žít s postižením“ nebo „jejich přemýšlení, či plnění snů.“



Graf 4 míra souhlasu / nesouhlasu inspirativnosti (zdroj: vlastní)

Z našeho grafu vyplývá, že 56 respondentů neví, zda by pro něj žák s postižením mohl být něčím inspirativní, 36 respondentů si myslí, že ano, 28 nevidí žádnou inspiraci. Z tohoto výsledku soudím, že žáci 8. a 9. třídy ještě neumí posoudit, jak by pro ně mohl být žák s postižením inspirativní. Já spatřuji inspirativnost například ve větší motivaci k učení, zdokonalování se v komunikaci s lidmi s postižením atd.



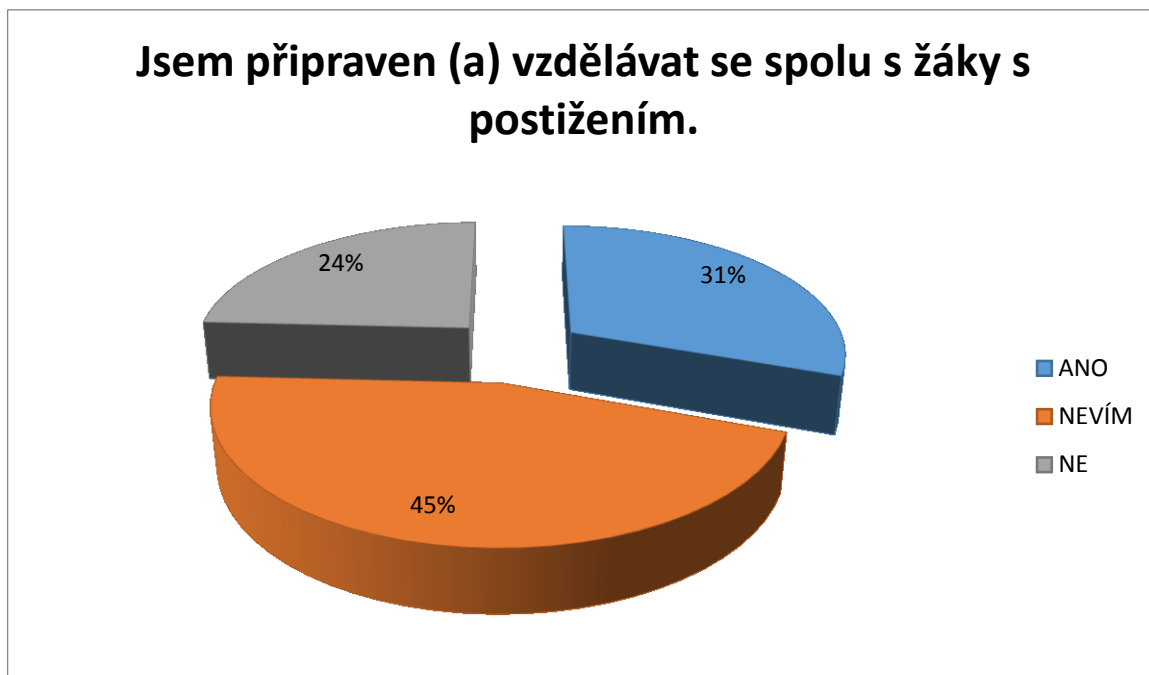
Graf 5 s postiženým žákem bych se nebál(a) (zdroj: vlastní)

Nejvíce odpovědí bylo na otázku, zda by se nebáli sedět s žákem s postižením v lavici, a to celkem 72, druhým nejpočetnějším výsledkem byly odpovědi na otázku, zda by se nebáli spolupracovat při školních i mimoškolních aktivitách, a to 68. Z výsledků této otázky jasně vyplývá, že žáci by s dítětem s postižením spolupracovali, komunikovali či jinak pracovali nejvíce při školních aktivitách. Trávit volný čas se žákem s postižením by se ostatní děti trochu zdráhaly. Nejméně dětí by šlo se spolužákem s postižením na pizzu či do kavárny a 24 respondentů uvedlo, že se bojí jakékoli aktivity s dítětem s postižením.



Graf 6 konkurence pro zdravé žáky (zdroj: vlastní)

Z grafu jasně plyne, že žáci se žáka s postižením nebojí jako konkurenci. Nemají strach, že mu učitel bude věnovat veškerou pozornost. Dokonce se v psaných projevech objevují názory, např. že učitel se o nás tolik nebude starat, nebudeme ho zajímat v tom pozitivním slova smyslu, nebude nás „otravovat“ a všímat si nás. Z těchto výpovědí mám pocit, že ti z žáků, které škola tolik nenaplnuje a nebaví je, by dokonce měli radost z toho, že by učitel byl zaneprázdněn žákem s postižením.



Graf 7 připravenost na žáky s postižením (zdroj: vlastní)

58 ze 120 respondentů neví, zda je připraveno vzdělávat se společně s žáky s postižením. Dle mého názoru tato otázka koresponduje s otázkou týkající se inspirace žáky s postižením. Výsledky mě přesvědčují, že žáci nejsou natolik vyspělí, aby mohli posoudit míru připravenosti. Mnoho z nich si nedokáže takovou výuku představit a proto ani posoudit připravenost. K této otázce se objevovaly popisky jako „nemám s tím problém“, což bylo především u žáků, kteří dali odpověď ano.

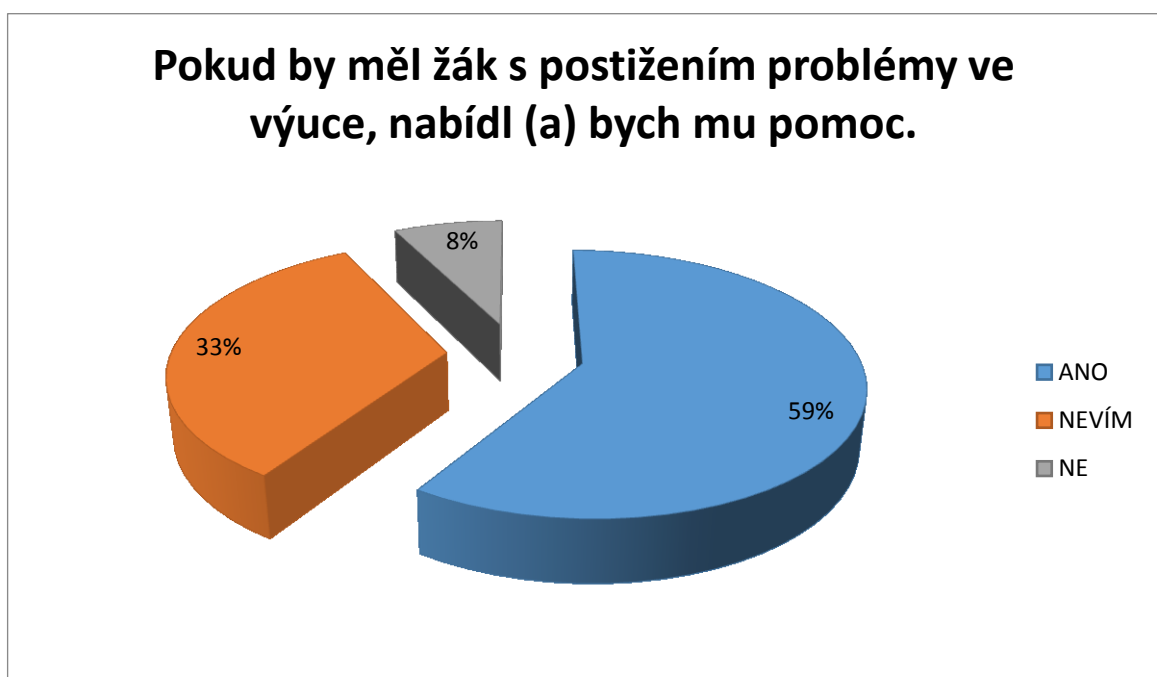
### 6.2.2 2. oblast – žák s postižením ve škole

V této oblasti jsou položky č. 5,7,8, a 10. Tyto položky jsme zvolili takto pospolu, neboť jsou zaměřeny na situaci, kdy je žák s postižením již začleňován do běžné ZŠ. Jak by asi vypadala pomoc ze strany zdravých žáků, kdyby nějaká byla. Zda si myslí, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňuje výuku pozitivně či naopak snižuje kvalitu výuky.



Graf 8 souhlas/nesouhlas se zařazením žáků s postižením (zdroj: vlastní)

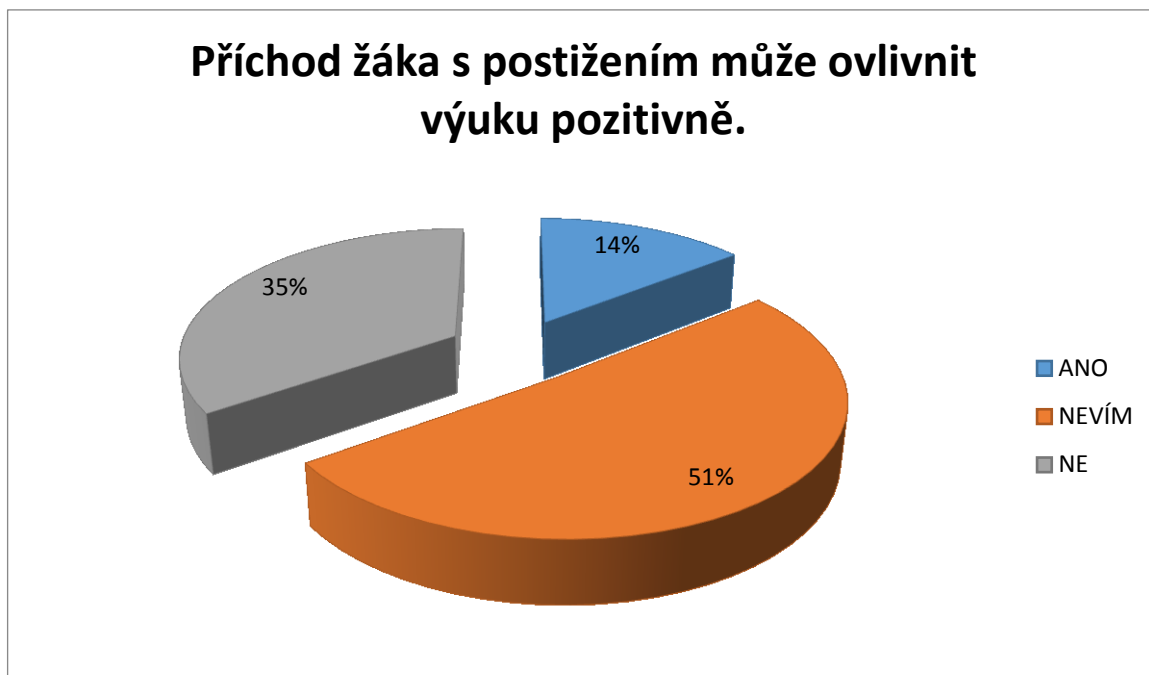
V případě souhlasu / nesouhlasu jsou počty odpovědí respondentů více méně vyrovnané. Přesto největší počet a to 43 respondentů se zařazením postižených žáků do běžné ZŠ nesushlasí. U této otázky se někdy objevovaly komentáře typu: „Potřebují vlastní tempo a učitele,“ „Už tak učitelé na ZŠ pracují pouze na 70%, jejich kvalita není dobrá a žák s postižením by ji ještě více snižoval.“



Graf 9 pomoc žákovi s postižením ve výuce (zdroj: vlastní)

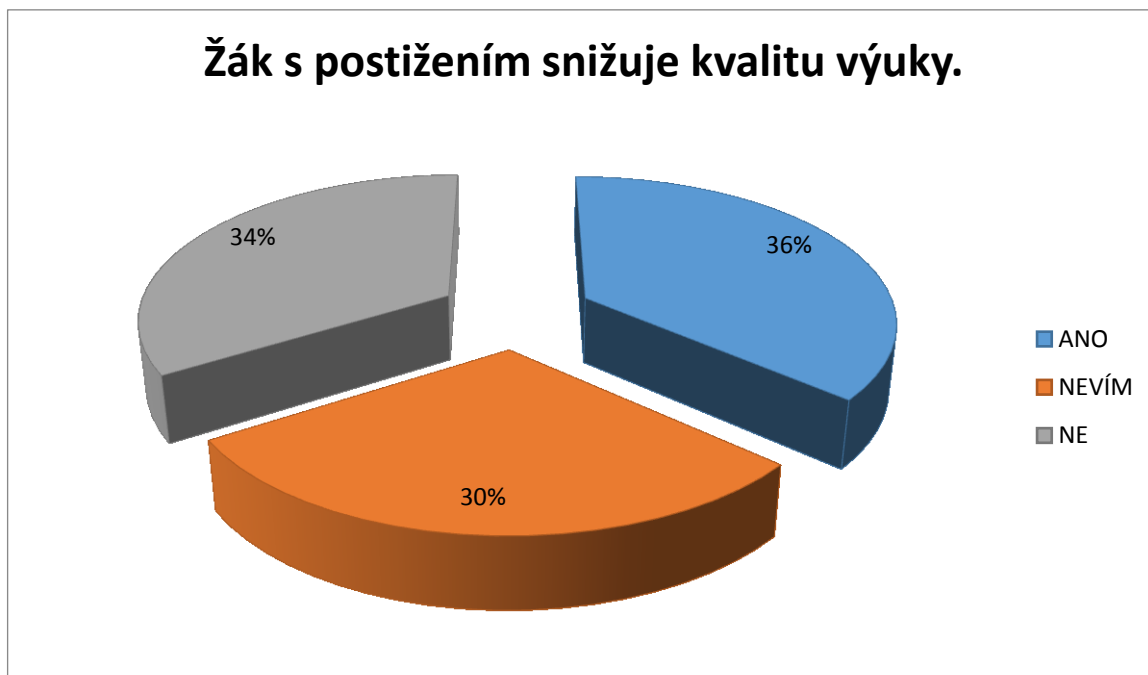


Co se týká odpovědí na otázky pomoci, většina dotazovaných by žákovi s postižením pomohla a to bez rozmyslu. 40 žáků neví, zda by spolužákovi s postižením pomohlo a pouze 9 z nich by dítěti s postižením nepomohlo. V mnoha případech se u této otázky objevovaly dovětky, že by pomohli třeba při chůzi po schodech nebo například při řešení úkolů zadaných ve výuce.



Graf 10 pozitivní ovlivnění výuky při příchodu žáka s postižením (zdroj: vlastní)

V případě této otázky je jednoznačné, že žáci si tuto situace nedovedou představit a proto odpověděli ve velké míře NEVÍM. Neví, jaká pozitiva či negativa s sebou žák s postižením přinese. Pokud zvolili respondenti odpověď ANO, měli možnost napsat, v čem shledávají pozitivní ovlivnění výuky. Nejvíce se zde objevuje odpověď, že učitel bude lépe vysvětlovat učivo, z čehož plyne, že žáci nejsou spokojeni s dosavadním výkladem a pokud by se objevil žák s postižením, tak učitel by zpomalil a vše lépe vysvětlil. Dále jsou to odpovědi typu: „větší ohleduplnost ostatních žáků vůči všem,“ „inspirace pro všechny a nové zkušenosti,“ či „uvědomění si zdravých dětí, jak mají vše jednodušší.“

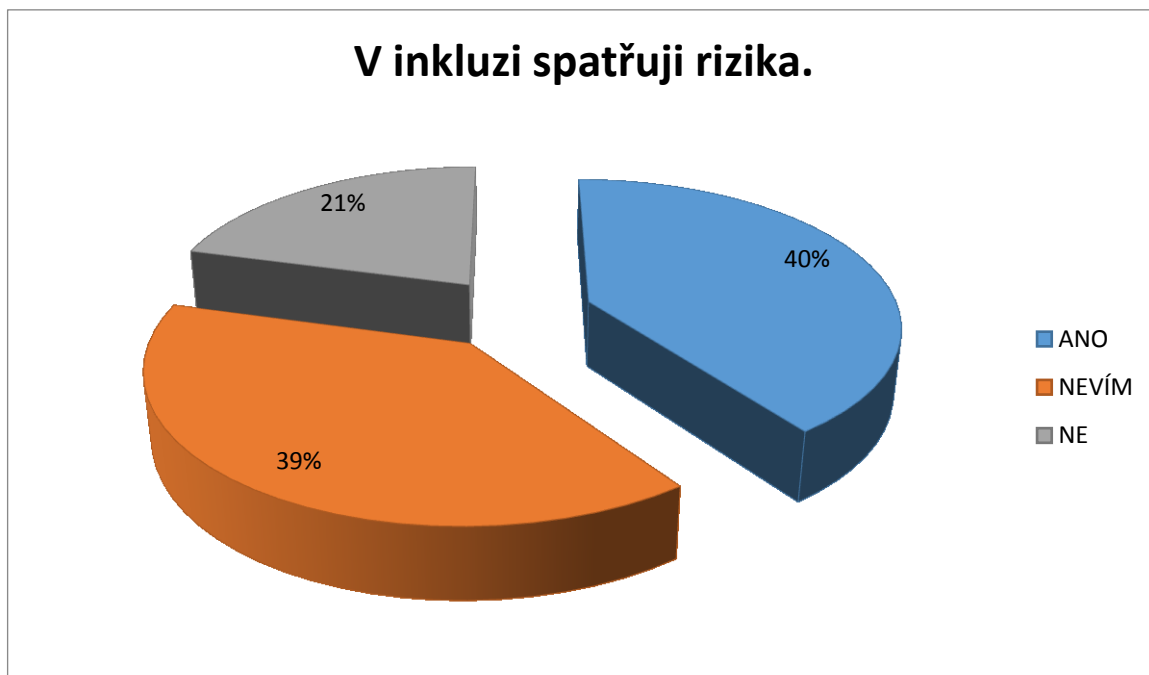


Graf 11 snížení kvality výuky žákem s postižením (zdroj: vlastní)

Zatímco v předchozí otázce, kde jsme se ptali na pozitivní ovlivnění výuky, nejvíce respondentů odpovědělo, že neví, zda žák s postižením může ovlivnit výuku pozitivně, u této otázky, která se ptá na snížení kvality výuky, nejvíce respondentů odpovědělo, že žák s postižením snižuje kvalitu výuky. Tyto dvě otázky jsme mezi sebou porovnávali a zjistili jsme, že 6 ze 120 respondentů odpovědělo ANO na pozitivní ovlivnění výuky a zároveň ANO na snížení kvality výuky. Odpovědi dětí jsou v rozporu, žák s postižením nemůže ovlivňovat výuku pozitivně a zároveň snižovat její kvalitu. Takto zvolené odpovědi přisuzujeme buď nepozornosti žáků, nebo nepochopení otázky.

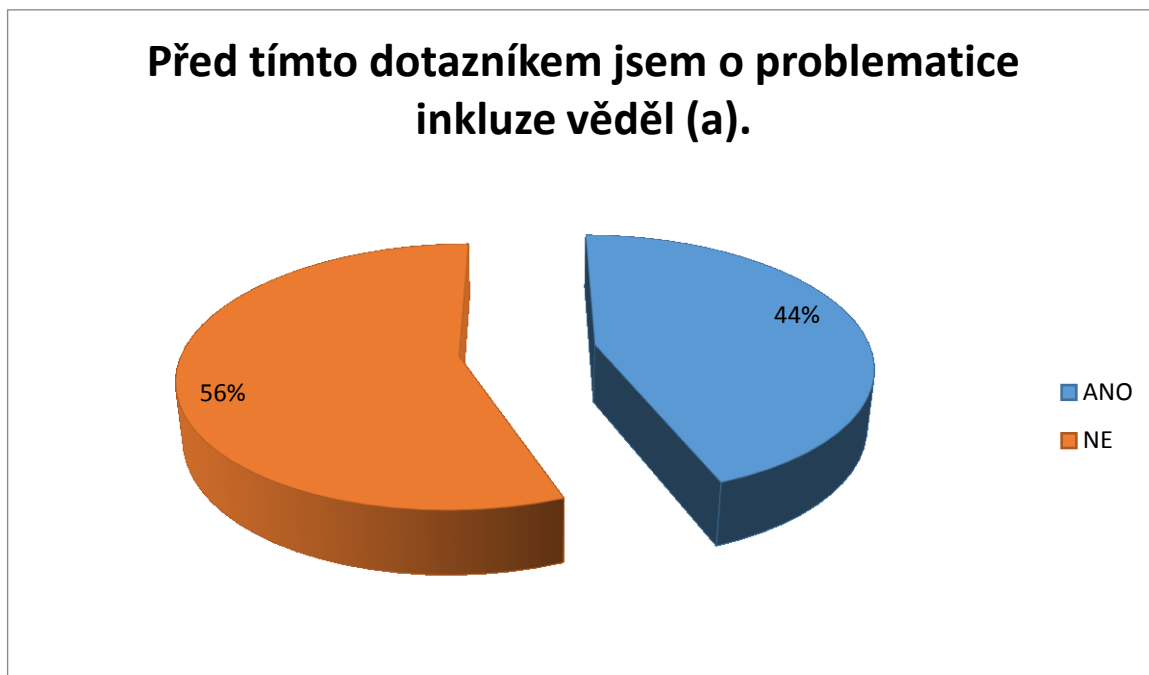
### 6.2.3 3. oblast – inkluze v základní škole

Tuto oblast jsme nasýtli otázkami č. 9,13 a 14. Jsou to otázky, které se zaměřují na informovanost o problematice inkluze a s tím spojená rizika. Ptali jsme se, zda vůbec ví o této problematice a kde se k těmto informacím dostali.



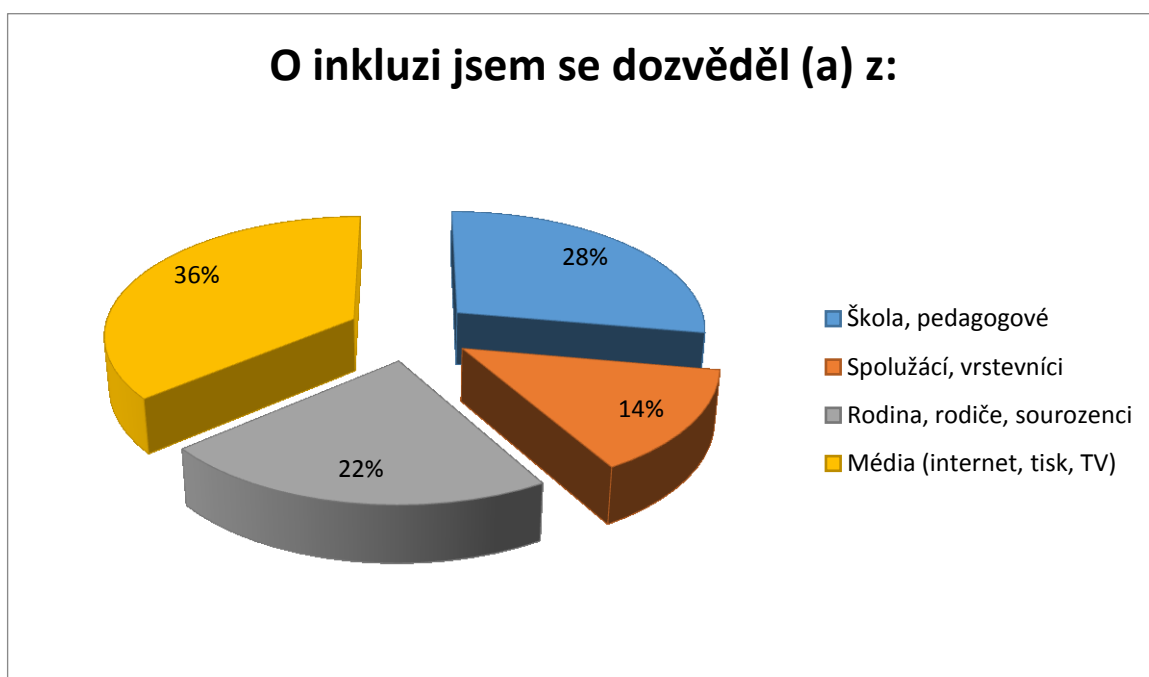
Graf 12 rizika inkluze (zdroj: vlastní)

Z tohoto grafu jasně plyne, že hranice mezi odpovědí ANO, spatřuji riziko, a NEVÍM, zda existují nějaká rizika inkluze, je velmi tenká. Zatímco odpověď NE, žádná rizika nevidím, zaostává. Pokud respondenti odpověděli ANO, měli možnosti vyjádřit svůj názor, v čem konkrétně spatřují rizika. Nejvíce žáků odpovědělo v posmívání ze strany dětí hlavního vzdělávacího proudu. Dále je to šikana, špatná vzájemná spolupráce, snížení kvality výuky, strach – ať už postiženého nebo zdravého žáka. Dalšími důvody jsou například špatné cítění se mezi zdravými dětmi, nebavení se s ostatními, pocit méněcennosti. Respondenti mají strach ze záchvatů dítěte s postižením nebo z pohybové bariéry, s čímž souvisí zranění jedince s postižením.



Graf 13 informovanost o inkluzi (zdroj: vlastní)

V této otázce jsme se ptali, zda o problematice inkluze žáci věděli již před dotazováním. Pokud respondenti odpověděli kladně, v další otázce měli možnost říci, kde se s pojmem a problematikou inkluze setkali poprvé. Vidíme, že většina a to konkrétně 67 žáků se s pojmem inkluze setkává poprvé při vyplňování tohoto dotazníku.



Graf 14 zdroje informovanosti o problematice inkluze (zdroj: vlastní)

Na této otázce můžeme vidět, že žáci se nejčastěji o problematice inkluze dozvídají z médií a až poté je škola či pedagogové. Z toho lze usoudit, že i proto mohou být jejich informace mylné a jejich představy o žácích s postižením zkreslené, dále mohou být jejich postoje vůči takto znevýhodněným žákům negativní a často až nenávistné. Média nám často podávají nepravdivé či zkreslené informace, kterým lidé bezmezně důvěřují. Škola, tedy její zaměstnanci – učitelé, by proto měli žáky postupně připravovat na spolužáky s postižením a informovat je o inkluzi. Média a rodina spolu úzce souvisí, jelikož rodiče více sledují média, která jim podávají zkreslené informace, ty pak šíří v rodinném kruhu, kde je děti nasávají a dělají si též mylné závěry.

## 7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kompletní výzkum se skládá ze dvou částí. Obě části probíhaly současně. V první fázi jsme se zabývali rozborem slohových prací na téma začlenění žáka s postižením do běžné ZŠ a v druhé fázi jsme analyzovali data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření. V práci byly naplněny všechny stanovené cíle.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že žáci běžné základní školy si zatím neumí moc představit společné vzdělávání se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na otázku, zda souhlasí se zařazením žáků s postižením do běžné ZŠ, jsou odpovědi velmi vyrovnané, tudíž nemůžeme říci, zda většina souhlasí či nikoli. Tento neutrální postoj se odrážel i v psaném projevu, který měl u většiny respondentů neutrální náboj. Převážná část respondentů zde zmiňovala nabídku k pomoci, ale zároveň úskalí ve formě omezení pohybu, snížené tempo výuky či posměch ze strany spolužáků. Neutrální postoj se objevuje i v otázce, zda jsou žáci připraveni vzdělávat se s postiženými žáky, kdy 58 respondentů odpovědělo: NEVÍM. Žáci v psaném projevu zmiňují mnoho negativ, proč by postižení žáci neměli docházet „k nim“ do školy, pozitiva však zmiňují jen zřídka. Dva respondenti vidí úskalí v připravenosti pedagogů. Myslí si, že pedagogové na ZŠ pracují na 50% a zařazení žáka se SVP by jejich výkon ještě více zpomalilo.

Někteří respondenti vnímají v inkluzi přínos, jiní nikoli. Respondenti, kteří vnímají inkluzi a tedy i příchod žáků s postižením do ZŠ pozitivně, vidí přínos v obohacení sama sebe, ale i v lepším vysvětlení učiva ze strany pedagogů. Někteří žáci vnímají inkluzi pro ně pozitivně, ale z našeho pohledu negativně. Objevil se názor, že pedagogové budou více zaměřeni na žáky se SVP a zdraví žáci budou mít větší volnost.

Jedním z našich cílů bylo zjistit, zda si žáci hlavního vzdělávacího proudu něčeho cení na žácích se SVP. Z našich výsledků vyšlo, že zdraví žáci nejvíce pociťují odvahu. Což potvrdil u některých žáků i psaný projev, kdy se žáci zmiňovali, že obdivují odvahu docházet do běžné ZŠ a setkávat se zdravými žáky. Tuto otázku potvrzuje i předchozí otázka, která zní: „Jaké by byly Vaše pocity, kdyby do Vaší třídy nastoupil žák s postižením“. V tomto případě žáci nejvíce pociťují zvědavost a obdiv.

S nerozhodností, zda jsou žáci připraveni či nikoli souvisí i informovanost o problematice inkluze. Celých 67 respondentů uvedlo, že před tímto šetřením o inkluzi nikdy neslyšelo. Zbylí respondenti o problematice inkluze vědí a nejvíce z nich se o tomto tématu dozvědělo z médií. Nedostatečná informovanost souvisí s vytvářením si předsudků vůči žákům

s postižením a jejich vzdělávání. U většiny žáků, kteří uvedli, že o inkluzi doposud nevěděli, se v psaném projevu objevuje negativní postoj vůči začlenění obecně a i vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Z našeho výzkumu plyne nízká informovanost o problematice inkluze obecně a o začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Do shrnutí výsledků výzkumu bych zařadila též srovnání s teoretickou částí. Například Lechta uvádí, že se již neodlišují žáci se SVP a bez SVP, je to jedna heterogenní skupina a mají pouze odlišné individuální potřeby. S čímž na základě našich výsledků nemůžeme souhlasit. Žáci hlavního vzdělávacího proudu odlišnost mezi sebou a mezi žáky se SVP vnímají.

V oblasti připravenosti žáků ZŠ na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není realizován žádný výzkum, tudíž nemůžeme srovnat naše výsledky s výsledky jiného výzkumu, proto porovnáваме alespoň výsledky podobných výzkumů. Agentura IPSOS realizovala výzkum, jak se česká veřejnost dívá na inkluzi, zda souhlasí či nikoliv. Z výsledků vyplývá, že většina Čechů, tedy 57 %, s inkluzí souhlasí a tento současný trend podporuje a dokonce si myslí, že je to prospěšné i pro zdravé spolužáky. Tento výzkum je tedy pohledem veřejnosti, ale z našich výsledků vyplývá, že pokud se ptáme přímo zdravých žáků, tak nesdílí stejný názor jako česká veřejnost. Dokonce 36% našich respondentů si myslí, že žák se SVP snižuje kvalitu výuky a 40% vidí v inkluzi různá rizika. Přesto většinou převažují neutrální odpovědi, tudíž žáci nejsou plně rozhodnuti.

## ZÁVĚR

Novela školského zákona a další legislativní změny, které byly provedeny v rámci procesu inkluze, nízká povědomost veřejnosti a školství, tedy i žáků hlavního vzdělávacího proudu a poměrně zmatečné informace nás vedlo k většímu rozpracování tohoto tématu. Téma jsme uchopili ze strany žáků hlavního vzdělávacího proudu, jak to vidí a zda jsou připraveni vzdělávat se společně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část se zabývá především teoretickým vymezením dané problematiky. Zaměřili jsme se na obecné uvedení do inkluzivního vzdělávání. Nemohli jsme opomenout aktéry, kteří se inkluzivního vzdělávání účastní nebo se na něm určitým způsobem podílí. V poslední části jsme zmínili právě dokumenty, které byly novelizovány kvůli procesu inkluze. V praktické části jsme se zaměřili na názory konkrétních žáků hlavního vzdělávacího proudu, zda jsou připraveni přijmout žáky s postižením, jaký postoj zaujímají k inkluzi samotné a k žákům se SVP.

Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou žáci hlavního vzdělávacího proudu připraveni vzdělávat se spolu s žáky se SVP. Tento cíl byl naplněn. Podařilo se nám zmapovat jejich postoje a názory, které jsou, dalo by se říci, zatím neutrální. Nemůžeme říci, že by žáci hlavního vzdělávacího proudu byly zásadně proti začlenění žáku se SVP, ale dosud nemají dostatečné zkušenosti, aby si mohli udělat vyhraněný názor. Můžeme konstatovat, že většina žáků hlavního vzdělávacího proudu je začlenění nakloněna, ale také z našeho výzkumu vyplývá, že některé skupiny žáků s postižením jsou akceptovatelnější než ostatní. Tudiž názory žáků hlavního vzdělávacího proudu jsou ovlivněny druhem postižení spolužáků.

V tuto chvíli je již inkluze v plném proudu, nedá se nijak pozastavit nebo úplně přerušit. My můžeme hledat pouze způsoby, jak by inkluze co nejlépe fungovala a aby co nejméně ohrožovala její účastníky.

Závěrem bych zmínila osobní přínos této práce. Jako studentka sociální pedagogiky, která má za úkol pomáhat všem lidem bez ohledu na jejich rozdíly, podporuji inkluzivní vzdělávání, avšak vždy musíme brát ohled na konkrétní případy, tedy na žáky se SVP i na žáky hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze ano, jen pokud je prospěšná pro všechny účastníky. Za velmi přínosné považuji, že jsem mohla mít možnost nahlédnout do „hlav“ některých žáků a zjistit tak jejich pohled na žáky se SVP. Což pro mě v mnoha případech bylo hodně překvapivé jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu. Také jsem v průběhu psaní této práce získala mnoho nových informací, které mi pomohly lépe pochopit proces inkluze.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literární zdroje:

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
5. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
6. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
8. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
9. MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
10. PANČOCHA, Karel. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 31-38, 8 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-210-4736-5.
11. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

12. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
13. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, 1992.
14. WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Internetové zdroje:

15. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. Ná-zory mladých lidí na inkluzivní vzdělávání. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) [online]. © 2012 [cit. 2017-1-25]. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education\\_YoungViews-2012CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012CS.pdf)
16. MŠMT. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rám-cový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. © 2016 [cit. 2017-1-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37053/>
17. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [on-line]. © 2016 [cit. 2017-1-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>
18. MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [www.vzdelavani2020.cz](http://www.vzdelavani2020.cz) [online]. © 2016 [cit. 2017-2-1]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
19. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz) [online]. © 2016 [cit. 2017-1-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>
20. RYTMUS O.S. *Ukazatel inkluze*. [www.rytmus.org](http://www.rytmus.org) [online]. © 2007 [cit. 2017-1-25]. Dostupné z: [http://www.inkluzi.cz/\\_upload/ukazatel-inkluzi.pdf](http://www.inkluzi.cz/_upload/ukazatel-inkluzi.pdf)

Legislativní zdroje:

21. ČESKO. Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Do-stupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>

22. ČESKO. Vyhláška č.27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PNO Postižení, narušení, ohrožení

SVP Speciální vzdělávací potřeby

RVP Rámcový vzdělávací program

ČR Česká republika

ZŠ Základní škola

NKS Narušená komunikační schopnost

LMP Lehké mentální postižení

ŠVP Školní vzdělávací program

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Schéma třídního klimatu (zdroj: Čapek, 2010, s. 277).....	17
Obrázek 2 Schéma skupin aktérů inkluzivní výuky (zdroj: Lechta, 2010, s. 121).....	20
Obrázek 3 Předpoklady inkluzí podmíněných nároků na pedagogickou práci pohledem pedagogů základních škol v r. 2004/2005 (zdroj: Hájková, Strnadová, 2014, s. 106).....	21

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Vnímavost příchodu žáka s postižením pohledem respondentů (zdroj: vlastní).....	40
Graf 2 Pocity vůči žákovi s postižením (zdroj: vlastní).....	42
Graf 3 Ocenění žáků s postižením (zdroj: vlastní) .....	43
Graf 4 míra souhlasu / nesouhlasu inspirativnosti (zdroj: vlastní) .....	44
Graf 5 s postiženým žákem bych se nebál(a) (zdroj: vlastní).....	45
Graf 6 konkurence pro zdravé žáky (zdroj: vlastní) .....	46
Graf 7 připravenost na žáky s postižením (zdroj: vlastní) .....	47
Graf 8 souhlas/nesouhlas se zařazením žáků s postižením (zdroj: vlastní) .....	48
Graf 9 pomoc žákovi s postižením ve výuce (zdroj: vlastní) .....	48
Graf 10 pozitivní ovlivnění výuky při příchodu žáka s postižením (zdroj: vlastní).....	49
Graf 11 snížení kvality výuky žákem s postižením (zdroj: vlastní) .....	50
Graf 12 rizika inkluze (zdroj: vlastní).....	51
Graf 13 informovanost o inkluzi (zdroj: vlastní) .....	52
Graf 14 zdroje informovanosti o problematice inkluze (zdroj: vlastní) .....	52

## SEZNAM PŘÍLOH

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Dotazník

Dobrý den,

třetím rokem studuji obor Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Moje bakalářská práce je zaměřena na připravenost žáků základní školy na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Budu velmi ráda, když se zapojíte do vyplnění tohoto dotazníku, který je vytvořený pouze pro mou bakalářskou práci. Dotazník je zcela anonymní, všechny uvedené informace budou využity jen pro mou práci. Ještě před začátkem vyplňování Vám vysvětlím dva důležité pojmy.

**Inkluze:** Zařazení dětí s postižením do běžné školy. Veškeré aktivity, které děti ve škole vykonávají, se dějí společně, to znamená společné vzdělávání postižených dětí s dětmi zdravými.

**Zdravotní postižení:** Jedinec se zdravotním (tělesným, mentálním, duševním, smyslovým) postižením. Takový člověk má určitý handicap a potřebuje v některých situacích (pohyb, komunikace,...) speciální pomůcky nebo pomoc od druhých.

Jsem dívka

Jsem chlapec

Navštěvuji ..... třídu.

1. Příchod žáka s postižením do naší třídy vnímám:

- a) spíše kladně
- b) kladně
- c) neutrálně
- d) spíše záporně
- e) záporně

Pokud kladně, uveďte alespoň jeden příklad.....

Pokud záporně, uveďte alespoň jeden příklad.....

2. Jaké by byly Vaše pocity, kdyby do Vaší třídy nastoupil žák s postižením: (5 = nejvíce, 1 = nejméně)

- a) obava 1 2 3 4 5
- b) odpor 1 2 3 4 5
- c) lhostejnost 1 2 3 4 5
- d) zvědavost 1 2 3 4 5
- e) obdiv 1 2 3 4 5



3. Na žácích s postižením si cením:

- a) odvahy docházet do běžné ZŠ
- b) snahy zapojit se do kolektivu
- c) pozitivní přístup k výuce
- d) snahu k samostatnosti
- e) jiné.....

4. Žák s postižením by pro mě mohl být inspirativní.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

5. Souhlasím se zařazením žáků s postižením do běžné základní školy.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

6. S žákem s postižením bych se nebál (a): (možnost označit více odpovědí)

- a) sedět v lavici
- b) jít do kina
- c) spolupracovat při školních i mimoškolních aktivitách
- d) jít do kavárny, na pizzu
- e) jet na výlet
- f) pozvat ho na oslavu narozenin
- g) bál bych se jakékoli aktivity s postiženým žákem

7. Pokud by měl žák s postižením problémy ve výuce, nabídl (a) bych mu pomoc.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

8. Příchod žáka s postižením může ovlivnit výuku pozitivně.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

Pokud ano, v čem.....

9. V inkluzi spatřuji rizika.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

Pokud ano, uveďte jaká.....

10. Žák s postižením snižuje kvalitu výuky.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

11. Žáka s postižením vnímám jako konkurenci. (Bojím se, že mu učitel bude věnovat veškerou pozornost a na zbytek třídy nezbude čas.)

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

12. Jsem připraven (a) vzdělávat se spolu s žáky s postižením.

- a) ANO
- b) NEVÍM
- c) NE

13. Před tímto dotazníkem jsem o problematice inkluze věděl (a).

- a) ANO
- b) NE

14. O inkluzi jsem se dozvěděl (a) z: (Odpovídejte pouze v případě kladné odpovědi na otázku č. 14)

- a) škola, pedagogové
- b) spolužáci, vrstevníci
- c) rodina, rodiče, sourozenci
- d) média (internet, TV, tisk)

Prosím o napsání slohového útvaru na tematiku začlenění dětí s postižením do běžné základní školy (můžete využít i druhou stranu papíru).

témata:

- Co si myslíš o dětech různého stupně postižení (sluchové, zrakové, tělesné postižení), kteří se mohou vzdělávat v běžné ZŠ?
- Jaká by byla tvá reakce, kdyby k tobě do třídy přišel žák s postižením?
- Jaký postoj bys zaujímal ke spolužákovi, který by trpěl nějakým druhem postižení?
- Mám spolužáka s postižením ve třídě.
- Co bys cítil (jak by ses cítil), kdyby k tobě do třídy přišel žák s postižením?