

Inkluzivní vzdělávání žáků pohledem učitelů základních škol

Adriana Tesárková

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: **Adriana Tesárková**
Osobní číslo: **H140163**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání žáků pohledem učitelů základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, školské legislativy a aktuálních změn ve školství.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně 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. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

HAVEL, Jiří. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, 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 Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2. 4. 2017

..... 

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

(1) Vysoká škola nevydělčelně 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 pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

3). *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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlídá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluze. Konkrétně se zaměřuje na názory učitelů na inkluzivní vzdělávání. V první kapitole teoretické části jsou vymezeny důležité pojmy týkající se inkluzivního vzdělávání, historický vývoj a také legislativní rámec. Další kapitola se věnuje aktérům inkluzivního vzdělávání, kteří jsou nedílnou součástí procesu inkluze. Třetí kapitola popisuje aktuální stav inkluzivního vzdělávání v České republice. Jsou zde popsána podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také vybrané projekty zaměřující se na podporu inkluze. Praktická část je zaměřena na zjištění názorů učitelů základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Jejich názory jsou zkoumány pomocí kvantitativního výzkumu, který je realizovaný pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, pedagogičtí pracovníci

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the problematics of inclusion. Specifically, it focuses on teachers' opinions on inclusive education. In the first chapter of the theoretical part, important concepts of inclusive education, their historical development, and legislative requirements are defined. Next chapter is dedicated to participants of inclusive education and the third chapter describes the current situation of inclusive education in the Czech Republic. This section outlines supportive measures for students with special educational needs and also projects focused on supporting the inclusion. Practical part of this thesis is a survey among elementary school teachers in the South Moravian region. Their opinions on inclusive education are examined by a quantitative approach realized by questionnaires.

Key words: inclusive education, inclusive school, inclusion, students with special educational needs, supportive measures, pedagogical workers

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její cenné rady, obětavost a pomoc při vedení mé bakalářské práce, rovněž tak děkuji své rodině, příteli a všem ostatním, kteří mi pomáhali při její tvorbě.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2 LEGISLATIVA TÝKAJÍCÍ SE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	21
2.2 RODINA A RODIČE	23
2.3 UČITEL A ŘEDITEL ŠKOLY.....	24
2.4 ASISTENT PEDAGOGA A ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	26
3 AKTUÁLNÍ STAV INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	29
3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	30
3.2 VYBRANÉ PROJEKTY ZAMĚŘUJÍCÍ SE NA PODPORU INKLUZE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	38
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	38
4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	39
5 ANALÝZA DAT	41
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
5.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	75
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	79
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM PŘÍLOH	88
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM TABULEK	90

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání. Konkrétně se zaměřuje na názor učitelů z prvního a druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Díky inkluzivnímu vzdělávání by měly mít všechny děti stejné možnosti ve vzdělávání bez ohledu na typ postižení, sociální znevýhodnění či zdravotního znevýhodnění. Každé dítě svým příchodem školu určitým způsobem obohacuje, proto by měl být příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami chápán především jako přínos.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je velmi aktuální téma. Problematika inkluze je momentálně velmi diskutovaná jak mezi laickou veřejností, tak mezi odborníky. Je to způsobeno především tím, že vešla v platnost Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Právě tato vyhláška upravuje podmínky pro společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Od 1. 9. 2016 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou rozdělováni a následně vzdělávání podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění, ale na základě jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Podpora žáků se nyní realizuje pomocí podpůrných opatření.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší větší možnost uplatnění absolventů oboru sociální pedagogika v oblasti školství. Je tomu tak, že právě mezi výše zmíněnými podpůrnými opatřeními je stanovena „možnost využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka“. Další zmínku o uplatnění sociálního pedagoga ve školství můžeme najít v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.

Teoretická část bakalářské práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá základními charakteristikami inkluzivního vzdělávání. Jsou zde vymezeny základní pojmy, dále jsou zde zpracovány podkapitoly zaměřující se na historický vývoj inkluzivního vzdělávání a na legislativu týkající se této oblasti. Druhá kapitola se zaměřuje na aktéry inkluzivního vzdělávání. Mezi účastníky inkluzivního vzdělávání patří žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho rodina a především rodiče, dále učitelé a ředitel školy a v neposlední řadě také asistent pedagoga a speciální pedagog. Poslední kapitola teoretické části se zabývá aktuálním stavem inkluzivního vzdělávání v České republice. Podrobně jsou zde rozepsána podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich využití v praxi.

V další podkapitole jsou popsány vybrané projekty zaměřující se na podporu inkluze v Českém školství.

V praktické části bakalářské práce je popsána metodologie výzkumu a následně jsou zde zpracovány výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno formou kvantitativního výzkumu. Cílem praktické části práce je zjistit názory učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání, protože role učitele je v procesu inkluzivního vzdělávání velmi důležitá.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole práce se budeme zabývat inkluzivním vzděláváním a s ním souvisejícími pojmy. Rovný přístup k žákům v procesu vzdělávání je v posledních letech velmi diskutované téma, i přesto však stále dochází ke změnám. Proto je tato kapitola rozdělena na dvě podkapitoly: Historický vývoj inkluzivního vzdělávání a Legislativa týkající se inkluzivního vzdělávání. Momentálně jednou z největších změn je ta, že dne 1. 9. 2016 vešla v platnost novela školského zákona, která přináší řadu úprav v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní vzdělávání – inkluzivní vzdělávání je úprava běžné školy vhodným způsobem, aby bylo možné v ní nabídnout odpovídající vzdělávání všem dětem, bez ohledu na to, jaké jsou jejich speciální potřeby, individuální rozdíly nebo jejich výkony v učení (Lebeer, 2006, s. 21).

Inkluze – pojem inkluze pochází z anglického slova inclusion. Překlad slova inclusion znamená zahrnutí nebo v širším pojetí příslušnost k celku. Nejedná se jen o optimalizovanou a rozšířenou integraci, ale jedná se o koncept, na základě kterého by měly všechny děti navštěvovat třídy běžných škol (neboli hlavního vzdělávacího proudu), a to bez ohledu na míru postižení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2007, s. 32).

Integrace – jedná se o postupné a úplné začleňování člověka s různými druhy postižení do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí, v co nejvyšší možné míře (Švingalová, Tomická a Pešatová, 2003, str. 36).

Pojmy inkluze a integrace spolu velmi úzce souvisí. Veřejnost tyto pojmy často ztotožňuje, ovšem je důležité chápat rozdíl mezi těmito pojmy. Na základě tvrzení různých odborníků můžeme říct, že hlavní rozdíl mezi těmito pojmy spočívá v tom, že integrace klade důraz na to, aby se jedinec v co nejvyšší míře přizpůsobil danému prostředí (škole), kdežto inkluze usiluje o to, aby se vzdělávací zařízení snažilo co nejvíce se přizpůsobit potřebám žáka.

Inkluzivní škola – V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je rozhodující postoj školy. Jedná se o vzdělávací instituci, která je schopna vyjít vstříc individuálním potřebám žáků, pracuje s rozdíly a dokáže je ocenit. Cíleně se zde pečuje o rozvoj žáků. Tato škola žáky

pozitivně podporuje a usiluje o to, aby proces učení byl zábavou, nikoli „strašákem“, který v dětech vzbuzuje nechuť a obavy (Uzlová, 2010, s. 20). Důležitou roli hraje otevřenost a vstřícnost školy ke všem dětem, odborná vybavenost, připravenost prostředí, správný přístup pedagogických pracovníků, ale také jejich ochota dále se vzdělávat v této oblasti a zkoušet nové věci (Uzlová, 2010, s. 19).

Podle Tannenbergerové (2016, s. 35 -36) je důležité, abychom inkluzi chápali především jako proces, nikoliv jako stav. Inkluze je stále trvající proces, díky kterému se pokoušíme nacházet vhodné řešení pro uplatnění ústřední myšlenky inkluze, a to je efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání by mělo měnit pohled na žáka, který selhává ve vzdělávacím systému a právě proto, je potřeba hledat překážky v systému, který je málo otevřený individuálním potřebám jednotlivce a ne je nacházet u samotného jednotlivce, protože každé dítě je jedinečné. Má unikátní schopnosti, charakteristiky, ale také zájmy a vzdělávací potřeby.

Díky inkluzivnímu edukačnímu konceptu se už žáci nedělí na dvě skupiny (tj. žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci, kteří žádné speciální vzdělávací potřeby nemají.) jako tomu bylo dříve. Dnes jsou všechny děti v inkluzivních školách jedinou heterogenní skupinou žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby (Lechta, 2010, s. 29).

Inkluzivní vzdělávání je založeno na několika důležitých principech. Mezi nejdůležitější a zároveň nejčastěji používané patří:

- **Princip humanismu a demokracie** – inkluze sama o sobě se stává přirozeným důsledkem uplatnění lidských práv a hodnot demokratické společnosti.
- **Princip heterogenity** – nestejnorodost je brána především jako přínos a impulz k rozvoji, protože se stává přirozenou součástí celé společnosti.
- **Princip spolupráce** – vzájemná kooperace jedinců v rozličných společenských sférách s rozličnými talenty a nedostatky.
- **Princip regionalizace** – inkluzivně zaměřená škola by měla být koncipována s promítnutím komunitního prvku, aby tuto školu mohly navštěvovat všechny děti z jejího okolí.
- **Princip otevřenosti a efektivnosti** – otevřené a bezpečné školní prostředí je nutností pro kvalitní a efektivní edukaci.

- **Princip individualizace** – reflektování potřeb jedince ve vzdělávacím procesu a jeho nastavení pro plnohodnotný rozvoj jedince.
- **Princip celistvosti** – klade důraz především na celkový rozvoj žáka, který by měl probíhat oblasti sociálních, intelektových, etických, tělesných a několika dalších složek (Tannenbergerová, 2016, s. 36 – 37).

Inkluzivní vzdělávání záleží především na činnostech učitele ve třídě. Činnost učitele je ovlivněna především jeho zkušenostmi, vzděláním nebo přístupem k žákům. Právě učitel zavádí inkluzivní výuku do praxe, a proto může mít inkluzivní vzdělávání různé formy.

Jednou ze zásadních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištění kvalitně připraveného personálu, a to z toho důvodu, že každé dítě klade různé nároky na odborný přístup (Pipeková et al., 2010 s. 14).

1.1 Historický vývoj inkluzivního vzdělávání

V této podkapitole se zaměříme zejména na vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice. Za prvotní impuls můžeme považovat transformaci školství roku 1989. Touto událostí se odstartovala řada změn týkajících se úsilí odstranit nerovnosti ve vzdělávání. Ovšem nejen v České republice je inkluzivní vzdělávání aktuálním tématem, proto si v této podkapitole zmíníme pár dalších evropských zemí, ve kterých je vzdělávání žáků se SVP na vyšší úrovni než u nás.

Česká republika

Již začátkem 19. století se začaly objevovat snahy o budování prvních typů speciálních vzdělávacích institucí, ovšem ne vždy bylo jednoduché se do takového zařízení dostat. Mezi významné a dnes vysoce hodnocené zařízení patří Jedličkův ústav pro děti zmrzačené v Praze, či Ústav pro zmrzačené v Brně. V této době se odborníci nezabývali tím, jaké vzdělání má být dětem s postižením nabídnuto, ale zda vůbec mají být vzdělávání (Faucher, 1999 cit podle Michalík in Valenta, 2003, s. 12).

Dalším impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání zaznamenáváme v roce 1950. V tomto roce došlo k mohutnému rozvoji speciálního školství, ale především vzniká poměrně samostatná pedagogická disciplína speciální pedagogika. Ovšem ani tyto výrazné změny

nezajistily právo na vzdělávání všem dětem s postižením (Michalík in Valenta, 2003, s. 12, 13).

Po roce začala 1989 probíhat transformace v oblasti českého školství. Změny se týkaly především přístupů ke vzdělávání. Cílem bylo vytvořit takový systém, díky kterému by byly zajištěny rovné šance na vzdělávání všem členům společnosti. Tak se stává skutečností, že po roce 1989 vzdělávání žáků se SVP přestává být v kompetenci pouze speciálního školství, ale začíná se týkat všech typů škol (Vítková, 2003, cit. podle Bazalová, 2006, s. 6).

Od konání konference v Salamance roku 1994 se začaly používat pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. Na této konferenci se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových vzdělávacích podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010, s. 9).

Pro Českou republiku je v oblasti vzdělávání nejdůležitější strategický dokument Národní program rozvoje vzdělání tzv. Bílá kniha, která přinesla reformu českého školství v roce 2001. Bílá kniha přinesla řadu změn v charakteru výuky ve školách a organizačních formách vyučování (Bartoňová, Vítková et al., 2013, s. 76).

V roce 2005 vznikl nový legislativní rámec pro vzdělávání, který byl vymezený v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Bazalová, 2006, s. 9). Jedním z hlavních cílů tohoto zákona bylo odstranění nerovnosti a zajištění rovnosti ve vztahu ke vzdělávání. Ovšem po roce 2010 se pomalu začaly objevovat nedostatky stávající právní úpravy (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 15, 17).

V roce 2015 proběhla novelizace školského zákona a 1. 9. 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Právě v této vyhlášce se podrobně pracuje s pojmem podpůrná opatření.

Inkluzivní vzdělávání ve vybraných zahraničních zemích

V **Itálii** je uplatňována plná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu již od roku 1977, proto je Itálie považována za jednu z prvních zemí, která tuto vzdělávací politiku začala. Žáci se SVP jsou do třídy hlavního vzdělávacího proudu zařazováni podle úrovně jejich znalostí, nikoli podle věku. Ve třídách

je maximálně 25 intaktních žáků a pouze jeden žák s postižením nebo 2 s mírnějším postižením. Žáci se SVP mají individuální vzdělávací program (Bazalová, 2006, s. 77).

K žákům se SVP je ve **Švédsku** přístupováno stejným způsobem jako k žákům intaktním. Proto jsou žáci se SVP vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. Mají vytvořený speciální vzdělávací plán, který se může změnit podle aktuálních potřeb žáka. Každá škola musí přijmout žáka se SVP, pokud to není možné, musí škola jasně zdůvodnit, proč by pro daného žáka bylo lepší jiné vzdělávání (Bazalová, 2006, s. 83-84).

Vzdělávání žáků se SVP je ve **Francii** na velmi dobré úrovni. Roku 1975 byla ve Francii upravena legislativa, která přinesla řadu změn týkajících se vzdělávání. Právě díky těmto změnám Francie položila základy péče o děti a občany se zdravotním postižením. Do speciálních škol jsou posílány pouze děti, u kterých je to nezbytně nutné (Bazalová, 2006, s. 88).

Kypr patří mezi země, kde je kladen důraz na plnou integraci. Školy hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje většina žáků se SVP. Pouze ti, kteří mají závažnější typ postižení, jsou vzděláváni ve speciálních školách. Před nástupem do školy, jsou schopnosti dítěte hodnoceny týmem odborníků, který rozhodne o tom, jakou školu bude dítě navštěvovat. Důležitou roli při prosazování inkluzivního vzdělávání sehráli rodiče (Bazalová, 2006, s. 121).

Přestože se **Německo** řadí mezi nejvyspělejší země světa, není vzdělávání žáků se SVP na dobré úrovni. Stále zde převládá segregační systém, nicméně se situace za posledních 20 let začíná pomalu zlepšovat. Snaží se na každého žáka pohlížet individuálně dle jeho potřeb, které jsou chápány jako specifická podpora pro žáky s postižením (Bazalová, 2006, s. 69-71).

Jednou z nejdůležitějších změn v Německu je vstoupení v platnost úmluvy OSN o právech lidí s handicapem roku 2009. Ta považuje postižení za stále vyvíjející se proces, který se zhoršuje v důsledku působením bariér bránící lidem s postižením v rovnoprávném zapojení do společenského života. Proto požaduje, aby bylo lidem s postižením uznáno právo na vzdělávání v běžných základních školách (Anderlik, 2014, s. 29).

1.2 Legislativa týkající se inkluzivního vzdělávání

Jedním z cílů současného školství v České republice je vytvořit vhodné klima a prostředí školy, které zajistí všem žákům stejné šance a podmínky vzdělávání. Dále jim má zajistit právo na rozvoj individuálních předpokladů každého dítěte (Bartoňová, Vítková in Lechta, 2016, s. 206).

Jedním ze základních dokumentů, o které se aktuální legislativa v České republice opírá, je mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte, na základě které se stát zavazuje k dodržování zde uvedených zásad. Práve dítěte na vzdělání se konkrétně zabývá článek č. 28 (Vítková, 2004, s. 21).

„V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, a to v článku 33.“ (Ošlejšková, Vítková et al., 2013, s. 28).

Vzdělávání osob se zdravotním postižením hraje zásadní roli schválení Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Díky této úmluvě je Česká republika zavázána k tomu, že zajistí inkluzivní vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Žáků se sociálním znevýhodněním se týká rozsudek Evropské soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice z roku 2007. Na základě tohoto rozsudku a Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením připravilo MŠMT Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Při formulaci tohoto dokumentu se vycházelo také z Bílé knihy, která stanovuje, že žákům se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu musí být zajištěna podpora (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 12).

Nejdůležitějším zákonem týkající se vzdělávání představuje **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů**. Právě tento zákon vymezuje všechna pravidla vztahující se k povinné školní docházce. Není opomenuto ani vymezení studia v různých typech škol. Konkrétní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných najdeme v §16 – 19 tohoto zákona (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6).

Prvky inkluzivního vzdělávání jsou v novele školského zákona posilovány díky několika bodům:

- Novela školského zákona již nekategorizuje žáky (žák se sociálním znevýhodněním, žák se zdravotním postižením a žák se zdravotním znevýhodněním)

- Je nově zaváděn pojem podpůrná opatření, která jsou nezbytná pro zajištění plnohodnotného vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím proudu. Podpůrná opatření se budou volit na základě zdravotního stavu žáka, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám.
- Nově vymezuje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“
- Dříve měli možnost se v přípravných třídách vzdělávat pouze žáci se sociálním znevýhodněním. Nyní možnost vzdělávání v přípravných třídách mají všichni žáci.
- Zavádí institut revizního pracoviště, díky kterému může žadatel o poradenskou službu v případě nespokojenosti požádat o přezkoumání závěrů a doporučení, které byly stanoveny školským poradenským zařízením.
- Zavádí pravidlo, že doporučení, které vystaví poradenské zařízení, obdrží žák, jeho zákonný zástupce, ale také škola, kterou žák navštěvuje (MŠMT, 2015, s. 5).

Detaily týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami najdeme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. V této vyhlášce jsou podrobně definována podpůrná opatření, individuální vzdělávací plány, cíle a organizace vzdělávání, zvláštní ustanovení týkající se žáků se SVP a ve čtvrté části je vymezeno vzdělávání nadaných žáků (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dále týká několik dalších právních předpisů. Vymezíme si ty nejdůležitější:

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o měně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6; ČESKO, 2016).

2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se zaměříme na osoby, které jsou nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se nepodílí pouze učitelé, ale celá řada osob (třídní učitel, asistent pedagoga, rodiče, a další), které jsou pro inkluzivní vzdělávání zapotřebí. Velmi důležitá je především spolupráce mezi všemi aktéry inkluzivní edukace, a to především proto, aby byly co nejvíce uspokojovány potřeby žáka. Pedagogičtí pracovníci by měli své žáky znát a na základě toho by se měli snažit organizovat průběh vyučování tak, aby se do výuky zapojily všechny děti dané třídy. Nesmíme zapomínat na to, že pro pedagogické pracovníky je důležitá odbornost, protože právě ta je jedním z faktorů pro vytvoření co nejlepší inkluzivní třídy.

Jak uvádí Svozil a Foist (2016, s. 17) společné vzdělávání je založeno především na vztahu žáka a učitele, týmové práci pedagogů a jejich asistentů. Nesmí být opomíjena také spolupráce s poradenskými zařízeními, komunikace s rodiči, ale také veřejností. Důležité je také zapojení odborných a neziskových organizací a různé formy partnerství.

Každé dítě, které přichází do školy, obohacuje jeho třídu o určitá specifika. Každý žák se liší svými schopnostmi, zkušenostmi, způsoby učení, motivací, ale také socioekonomickým statusem, odlišnou kulturou, náboženstvím, aj. Právě tato rozmanitost by měla být určitou výzvou pro učitele (Riley, 2011, s. 3).

Škola by měla být prostředím, které dokáže přijmout rozličná sociokulturní zázemí, má přispívat k odstranění handicapů, které mohou být způsobeny socializací ve specifickém prostředí (Němec, Vojtová et al., 2009, s. 41).

Běžná základní škola je místo, které spolu sdílejí intaktní žáci s žáky, kteří se určitým způsobem odchyľují od normy. Je samozřejmé, že žáci se SVP budou v průběhu výchovně vzdělávacího procesu zdrojem určitých „obtíží“, ale to by nemělo vést k jejich zatracování. Důležitou roli hrají pedagogové. Dobrý pedagog by měl žáka se SVP v běžné třídě chápat jako obohacení nejen sebe sama, ale i klimatu třídy (Müller, 2001, s. 8).

Školu musíme vnímat jako „otevřený“ systém, to znamená, že ani samotná vize nemůže být omezována pouze vedením a zaměstnanci školy. Debat o směřování školy by se měli účastnit jak žáci, tak samozřejmě rodiče, ale i širší komunita. Ovšem vytváření společných vizí je velmi zdlouhavý a samozřejmě obtížný proces, nicméně je to správný proces, který

je ku prospěchu všem. Díky tomuto procesu se vytváří prostředí založené na partnerství, které je zároveň bezpečné, a jsou tam jasně stanovená pravidla (Svozil, Foist, 2016, s. 40, 41).

Díky inkluzivnímu vzdělávání se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách. Změnou není opomenut ani charakter jejich úkolů při výchovně-vzdělávacím procesu. Na spoustě škol se začínají objevovat nové pracovní pozice, jako je např.: školní speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog nebo asistent pedagoga (Lechta, 2016, s. 218).

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

I přes novelizaci školského zákona, pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami zůstává zachován. Nicméně došlo ke změně jeho pojetí. Tudiž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou vymezováni podle konkrétního handicapu, ale na základě podpůrných opatření, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje pro naplnění svých vzdělávacích potřeb a uplatnění svých práv (Havel et al., 2016, s. 10).

V souladu se školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) jsou děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeni jako jedinci, kteří pro naplnění svých vzdělávacích možností, uplatnění a také užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (ČESKO, 2004, §16).

Ovšem do nedávna jsme se setkávali s následujícím rozdělení osob se speciálními vzdělávacími potřebami:

1. Osoba se zdravotním postižením

Mezi žáky se zdravotním postižením byli řazeni žáci s postižením zrakovým, sluchovým, mentálním, tělesným, autismem, vadami řeči, se souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování.

2. Osoba se zdravotním znevýhodněním

Mezi žáky se zdravotním znevýhodněním byly řazeny osoby, které byly dlouhodobě nemocny a osoby s lehčími zdravotními poruchami, které vedly k poruchám učení a chování.

3. Osoba se sociálním znevýhodněním

Sociálně znevýhodnění žáci jsou ti, kteří vyrůstají v rodinném prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Je jim nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Dále také děti azylantů nebo žadatelů o udělení azylu (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 44).

V inkluzivní škole se společně vyskytují intaktní žáci s žáky se SVP. Interakce ovlivňuje obě skupiny. Děti se od sebe navzájem učí respektovat se, chápat vzájemné potřeby. Společná edukace dětí jim umožňuje překonávat komunikační bariéry a vede je k tomu, aby se byly schopny v budoucnu ubránit sociálně patologickým předsudkům, které by jim mohly ztížit život ve společnosti (Svozil, Foist, 2016, s. 19).

Důležitou roli hraje také postoj intaktních žáků k žákům se SVP. Je potřeba, aby se intaktní děti aktivně účastnily inkluzivního procesu a pracovaly na přátelských a partnerských vztazích se žáky s PNO (Lechta, 2010, s. 122).

Většinou platí, že pro žáky se SVP musí být výukové metody motivující a měly by v co nejvyšší míře poskytnout žákům pocit uspokojení z vlastní práce. Výuka by měla být přizpůsobená individuálním potřebám každého žáka. Výuka by měla být pestrá, zábavná a měla by děti motivovat k další práci (Janebová-Kučerová et al, 2008, s. 14).

Důležitou osobou pro žáka se SVP je speciální pedagog, proto je potřeba, aby mezi žákem a speciálním pedagogem vznikl co nejlepší vztah. Ovšem to může ovlivňovat řada faktorů, mezi které patří například velikost školy či osobnostní vlastnosti speciálního pedagoga. Dítě by mělo zároveň chápat vztahové či časové hranice mezi ním a speciálním pedagogem (Kucharská et al., 2013, s. 63, 65).

Slowík (2007, s. 37) uvádí, že začleňování žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu může ovlivnit řada faktorů, mezi které patří:

- prostředí školy – sem spadá např. příznivé klima třídy, či bezbariérový přístup,
- postoje učitelů a jejich kompetence ke vzdělávání žáků se SVP,
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními – sem spadají speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny,
- přijetí ze strany pedagogů, spolužáků, ale také jejich rodičů,
- míra a kvalita speciální podpory – poskytování vhodných pomůcek, či využití asistenta pedagoga,

- převažující pohledy na školskou integraci ve společnosti, ale také místní komunitě.

2.2 Rodina a rodiče

Nezbytnými aktéry inkluzivního vzdělávání jsou **rodiče** dětí se SVP, protože právě rodiče se podílí na přípravě individuálního vzdělávacího plánu, udržují pravidelný kontakt se školou, zajišťují domácí přípravu dítěte atd. (Svozil, Foist, 2016, s. 18).

Rodinná výchova hraje důležitou roli při vývoji osobnosti dítěte. Jedinec si díky rodině postupně osvojuje a chápe různé sociální role. Rodina dítě formuje a stává se pro něj modelem chování k ostatním lidem (Pipeková et al., 2010, s. 78).

Pro dítě s handicapem má velký význam funkční rodinné prostředí. Protože právě v rodině dochází k rozvoji osobnosti, vytváření vlastní identity, uspokojování vztahových a emočních potřeb a rozvíjí se celková kvalita života (Slowík, 2007, s. 35). Právě rodiče jsou zodpovědní za výchovu dětí, ovšem u rodin, kde je dítě se zdravotním postižením se nachází řada odlišností, které mohou činit život rodiny s dítětem s postižením těžší. Proto je potřeba, aby pedagogové měli dostatečné kompetence pro práci nejen s dětmi se SVP, ale i s rodiči těchto dětí. Tyto kompetence se týkají především zvládnutí vzájemné komunikace (Michalík J., Valenta M., 2003, s. 36).

Ne vždy může být spolupráce s rodiči jednoduchá. Jak uvádí Němec a Vojtová et al. (2009, s. 215) příkladem mohou být romští rodiče, kteří málo kdy pokárají své dítě. Většinou vidí chybu na straně učitele.

Inkluzivní škola by měla rodičům nabízet setkávání i mimo třídní schůzky, a tak jsou rodiče více začleňováni do procesu fungování školy. K rodičům se přistupuje jako k rovnocenným partnerům, s respektem a předpokladem, že právě oni znají své dítě nejlépe. Díky spolupráci s rodiči může škola vymyslet lepší strategii dalšího směřování dítěte (Tannenbergerová, 2016, s. 56). Ovšem častou překážkou ve spolupráci s rodiči je jejich nevzdělanost, neshody mezi rodiči, špatné sociální podmínky, nebo psychické bariéry. Nejvíce se na spolupráci se školou podílejí rodiče dětí se zdravotním postižením (Lechta, 2010, s. 124).

Rodiče jsou díky jejich dětem bezprostředními účastníky dění ve škole. Rodiče, stejně jako jejich děti, či učitel jsou klíčovými klienty školního speciálního pedagoga. Jejich vzájemná

spolupráce je nezbytně nutná, protože se snaží řešit obtíže, se kterými se jejich dítě může ve škole potýkat (Kucharská et al., 2013, s. 70).

Důležitou roli hrají také sourozenci. Opět je na rodičích, aby dítěti vysvětlili problém postižení či nemoci. Sourozenci tvoří jakousi „sourozeneckou skupinu“, jejíž členové se navzájem ovlivňují. Intaktní děti často přijímají dominantně ochrannou roli, snaží se sourozence, který je určitým způsobem omezený podporovat a chránit. Rodiče musí usilovat o to, aby žádné z jejich dětí nebylo nepřiměřeně zatíženo, snažit se dělit čas každému dítěti zvlášť a o všech problémech hovořit a vysvětlovat je (Pipeková et al., 2010, s. 46).

2.3 Učitel a ředitel školy

Učitel (neboli inkluzivní učitel) - role učitele v inkluzivní škole se může ve srovnání s tradičním pojetím poměrně lišit a to nejen v oblasti řízení vzdělávacího procesu. Velmi důležitou roli hrají také jeho profesní schopnosti a osobnostní vlastnosti (Lechta, 2010, s. 123).

Podle Michalíka (In Müller, 2001, s. 37) pokud do třídy běžné základní školy přichází dítě např. s postižením, musí učitel zvýšit svoje nároky na přípravu výuky, a to jak celkového procesu výuky, tak jednotlivých hodin. Samozřejmě a taky velmi důležitá je práce s individuálním vzdělávacím programem dítěte. Učitel by měl dále zvládnout rovnoměrně rozdělit svůj zájem mezi intaktní žáky a žáka s postižením, tak aby žádná strana nebyla ochuzena nízkými nároky či nedostatkem času.

Profesní schopnosti a osobnostní vlastnosti mohou výrazně ovlivnit edukační proces. Například pokud učitel má nějaké předsudky vůči žákům, může jimi výuku negativně ovlivnit. Děti často předsudky vycítí, a ty se mohou odrážet na jejich výkonech nebo motivaci k dalšímu vzdělávání. Proto je velmi důležité, aby byli učitelé systematicky vzdělávání především v oblasti antipředsudkové, dále by měli mít vzdělání týkající se vedení výuky, ale také v oblasti supervize (Janebová-Kučerová et al., 2008, s. 37).

Je důležité, aby mezi učiteli a žáky probíhala otevřená komunikace a slušné respektující se chování. Právě díky tomuto přístupu vzniká mezi těmito aktéry dobrý vztah a děti v případě potřeby nemají problém položit učiteli doplňující otázky, či požádat ho o vysvětlení (Bartoňová, Vítková et al., 2013, s. 58).

Učitel v inkluzivní škole by měl mít dále znalosti z oblasti speciální pedagogiky, prevence, diagnostiky nebo intervence speciálně pedagogického poradenství aj. (Lechta, 2010, s. 123).

Inkluzivní školu mohou navštěvovat také žáci ze sociálně vyloučených rodin, proto je důležité, aby pedagogičtí pracovníci měli odpovídající poznatky vztahující se i k této problematice. V případě vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je velmi důležitá spolupráce školy s odbornými pracovišti, jako je pedagogicko-psychologická poradna, střediska výchovné péče, speciálněpedagogické centrum, klinická psychologie, odbor sociálně právní ochrany dětí, volnočasové organizace, neziskové organizace (Kaleja, 2014, s. 64, 83).

V České republice má odborné vzdělání v oblasti inkluze pouze malý počet pedagogů, bohužel většina učitelů je zvyklá vést výuku tradičním způsobem. Moderní pedagog by se měl zaměřovat především na individuální potřeby žáků, poskytovat dětem v případě potřeby dostatek času, také by si měl uvědomit, že nemůže uplatňovat stejné vzdělávací metody pro všechny žáky ve třídě. Požadavky na dnešního pedagoga jsou především: úzká spolupráce s rodiči, jinými subjekty, ale také s asistenty ve třídě (Svozil, Foist, 2016, s. 17).

Moderní pedagog by měl spíše směřovat ke kooperaci s kolegy pedagogy, ale i s nepedagogickými pracovníky školy nežli vytvářet vzájemné soupeření a konkurenci. Každý pokrok žáků by měli vnímat jako výsledek vzájemné spolupráce. Nejvíce by se měli zaměřit na koordinovanou intervenci a na podporu žáků při edukaci (Hájková, Strnadová, 2010, s. 128).

Právě **ředitel** školy se nejvíce podílí na vytváření programu, který podmiňuje úspěch při vzdělávání dětí, které vyrůstají v kulturně a sociálně znevýhodněném prostředí nebo dětí se zdravotním postižením (Janebová-Kučerová et al., 2008, s. 38). Ředitel vytváří tzv. inkluzivního ducha školy a to pomocí změny v systému edukační činnosti, do kterého se postupně zapojují všichni zaměstnanci školy. Vedoucí pracovníci hrají dále důležitou roli získávání sponzorů a podporovatelů inkluze a také při propagaci nebo podpory absolventů s PNO (= postižení, narušení, ohrožení) pro jejich lepší uplatnění v životě (Lechta, 2010, s. 125).

Kvalitní vedení školy má na výsledek vzdělávání zásadní vliv. Ředitel školy má velkou odpovědnost za edukační proces (Trojan, 2014 cit. podle Svozil, Foist, 2016, s. 31). Přes-

tože má ředitel školy v procesu řízení školy velkou moc, nikdy by nemělo toto hledisko převažovat nad hlediskem vztahovým. Ředitel by se měl snažit orientovat individuální vize (naše zkušenosti, hodnoty a zájmy) směrem k vizím společným. Díky těmto společným vizím by mělo dojít k ujasnění si poslání školy, ale i k stanovení vnitřních norem, které jsou v souladu s aktuální legislativou. Pro to, aby nějaká společná vize mohla existovat, je důležité dbát na soudržnost, otevřenou komunikaci, respekt, toleranci, důvěru a samozřejmě také na týmového ducha (Svozil, Foist, 2016, s. 34).

2.4 Asistent pedagoga a školní speciální pedagog

V neposlední řadě je potřeba zmínit také **asistenta pedagoga** – je to osoba, která působí ve třídě především jako subvenční osoba pro učitele, při vzdělávání dětí, které mají některou z forem zdravotního postižení nebo znevýhodnění, ale také dětí se sociálním znevýhodněním (Škola jako úřad, 2015, s. 3).

Podle Uzlové (2010, s. 43) často dochází k záměně asistenta pedagoga s osobním asistentem. Osobní asistent by měl pomáhat dítěti zvládat překážky, přizpůsobuje se požadavkům učitele, atd. Kdežto asistent pedagoga jak již bylo zmíněno, je chápán jako další pedagogický pracovník, který pomáhá učiteli s chodem třídy. V praxi se často stává, že i asistent pedagoga pracuje pouze s jedním dítětem, učitel se na toho žáka obrací pouze výjimečně, a tak nedochází ke kooperaci se spolužáky.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga můžeme shrnout do třech následujících bodů:

- pomoc žákům se přizpůsobit novému školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávání a výchově žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- dále učitelům pomáhá s žáky komunikovat, spolupracovat s rodiči dětí a komunitou ve které se žák nachází (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).

Činnost asistenta pedagoga se většinou liší případ od případu. Někdy se jedná o pouhou pomoc s praktickými záležitostmi, jindy může vykonávat roli tandemového pedagoga. Ze všeho nejdůležitější je vzájemná spolupráce a komunikace s učitelem (Svozil, Foist, 2016, s. 18).

Tannenbergerová (2016, s. 89) konstatuje, že asistent pedagoga usiluje o zapojení všech dětí ve třídě. Asistent pedagoga bývá často přidělen žákovi, který potřebuje určitou míru pomoci/podpory, ale v podstatě se věnuje všem dětem ve třídě, a tak společně s učitelem zajišťují správný průběh vzdělávání celé třídy. Pomáhá učitelům, co nejlépe zvládat heterogenní složení třídy. Asistent pedagoga může pomáhat kterémukoliv žákovi, který pomoc potřebuje. Nemusí to být žák např. s postižením, ale například žák po nemoci s delší absencí nebo dítě, které je ovlivněno aktuální rodinnou situací.

Školní speciální pedagog (neboli speciální pedagog) - zaměřuje se především na poradenství pro žáky, individuální terapeutickou a korekční činnost, pomáhá učitelům zvolit vhodné vzdělávací metody, komunikuje s rodiči, řídí inkluzivní proces apod. Měl by mít blízký vztah jak s žáky se SVP, tak s intaktními žáky. Dále spolupracuje s odbornými lékaři, psychology a jinými odborníky, kteří se účastní inkluze (Lechta, 2010, s. 123).

Činnosti speciálního pedagoga můžeme rozdělit do tří oblastí:

- **Depistážní činnost** – účastní se procesu hledání dětí se SVP a rozhoduje o tom, zda budou zařazeni do speciálně pedagogické péče.
- **Metodická a kooperační činnost** – usiluje o vzájemný soulad mezi speciálně pedagogickými poradenskými službami na škole v dalších institucích. Spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky a metodicky vede asistenty pedagoga. Navrhujeme metody a formy práce s žáky se SVP a usiluje o aplikaci ve výuce.
- **Diagnostické a intervenční činnosti** – jedná se především o diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb, ale také individuálních problémů žáka a na základě toho společně s třídním učitelem mohou stanovit individuální plán podpory v rámci školy, ale i mimo školu (Kratochvílová, 2011, s. 29).

Speciální pedagog může s žáky se SVP pracovat buď na základě přímé intervence, nebo modelu inkluzivní třídy. Přímá intervence bývá většinou ovlivněna např. typem používaných kompenzačních pomůcek. Škola může vytvořit prostor tzv. podpůrné třídy, kde speciální pedagog pracuje s žákem odděleně a usilují tak společně o zlepšení dovedností žáka, přičemž se snaží postupovat současně jako učitel ve třídě s intaktními žáky. Základem pro správné fungování této metody je přímá intervence plánování a koordinaci činnosti speciálního pedagoga s ostatními učiteli. Model inkluzivní třídy je založen na podpoře učebního procesu celé třídy. Speciální pedagog pozoruje žáka se

SVP, hledá případné problémy ve třídě a na základě těchto informací pro žáka se SVP přizpůsobí kurikulum, vypracuje individuální plán a následně do rozvrhu hodin, který je platný pro všechny žáky zahrne všechny speciálně pedagogická opatření (Bartoňová, Vítková et al., 2013, s. 47).

Právě školní speciální pedagogové a asistenti pedagoga jsou nezbytným prvkem pro to, aby se škola mohla stát inkluzivní školou. Proto je podstatné, aby se právě oni stali nedílnou součástí škol hlavního vzdělávacího proudu (Vítková in Bartoňová, Pitnerová, Vítková et al., 2013, s. 22).

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je důležité zmínit **sociálního pedagoga**, protože cílovou skupinou sociální pedagogiky jsou rizikové a sociálně znevýhodnění jedinci (Potměšilová et al., 2013, s. 12). Dle Procházky (2012, s. 130) sociálního pedagoga chápeme jako pracovníka, který je speciálně připravený a dostatečně vzdělaný může ve školách nabídnout kurzy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, provádět kurzy zaměřené na oblast specifické, ale i nespecifické prevence.

Do náplně práce sociálního pedagoga spadá nejen komunikace a spolupráce s rodiči, ale také jinými pedagogickými pracovníky, odborníky či sociálními pracovníky. Dále se věnuje organizačním a manažerským aktivitám, podílí se na vytváření projektů, tvorbě metodických materiálů nebo vytváří určité koncepce (Kraus, 2014, s. 199, 200).

Přestože v katalogu prací není profese sociální pedagog přímo vymezena v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen APIV), na období 2016 – 2018 je vymezeno několik bodů týkající se této profese. Jeden z nejstěžejnějších bodů je ten, že jednou z aktivit APIV je „Společné ověřování a plánování dalšího postupu – vyhodnocení práce odborníků na podporu pedagogů na škole – zejména **sociálního pedagoga**, podpořené v šablonách OP VVV a role škol v ochraně dětí.“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2016).

3 AKTUÁLNÍ STAV INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE

Ve třetí kapitole se vymezujeme aktuální situaci v oblasti inkluzivního vzdělávání v České republice. Na počátku 90. let začaly být prosazovány myšlenky postupného začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Hlavním mezníkem bylo přijetí vyhlášky o základních školách r. 1991. Tato vyhláška stanovovala možnost začleňování dětí s postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu (Michalík in Müller, 2001, s. 23). Od roku 1991 proběhla řada změn v oblasti začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Jak již bylo zmíněno, nejaktuálnější změnou je novela zákona č. 561/2004 Sb., předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona). Tyto změny jsou konkrétně upraveny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Právě novela školského zákona by měla zabezpečit, aby všechny děti měly zajištěný rovný přístup ke vzdělávání. Ne vždy tomu tak bylo. Na základě snah o zlepšení této situace vznikla řada projektů, které jsou zaměřeny na podporu inkluzivního vzdělávání. Většina projektů spolupracuje s běžnými školami, proto můžeme konstatovat, že již delší dobu existují školy, o kterých můžeme tvrdit, že jsou nebo se alespoň snaží být inkluzivní.

MŠMT v návaznosti na novelu školského zákona se snaží o intenzivní zavádění inkluzivního vzdělávání a o rovný přístup ke vzdělávání. Cílem postupu připravit vhodné podmínky pro vzdělávání každého žáka, tak aby s pomocí podpůrných opatření bylo možné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (MŠMT, 2015, s. 5).

Pokud se škola chce stát inkluzivní, musí nejprve začít se změnou kultury školy. Kultura školy může zajistit rozvoj výchovně vzdělávacího procesu, který povede směrem k inkluzivnímu pojetí (Lukáš, 2012, s. 16).

Nejenže jsou podmínky inkluzivního vzdělávání stanoveny danou legislativou, ale jsou také vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP). Při jehož realizaci se berou v úvahu možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP klade důraz na sociální klima ve třídě, které je založené na motivaci, dále pokládá za důležité aktivizující metody výuky a také spolupráci s rodiči (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007, cit. podle Opatřilová, Vítková, et al., 2011, s. 26).

Každá škola, která zajišťuje vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, musí mít všechny náležité podmínky inkluzivního vzdělávání, vymezeny ve školním vzdělávacím programu. Mezi tyto podmínky můžeme zařadit např.: přizpůsobení délky výuky, ale také vzdělávacího obsahu, zajistit kompenzační či didaktické pomůcky (Škola jako úřad, 2014, s. 6).

3.1 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Díky novele školského zákona se základní vzdělávání stalo dostupnější dětem se SVP. Ovšem tady tyto revoluční změny se dotkly nejen dětí, ale i učitelů a ředitelů, kteří se na příchod žáka se SVP museli připravit. Právě projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR vytvořil systém podpůrných opatření. Jednotlivé výstupy projektu jsou shrnuty v Katalogu podpůrných opatření, kde je podrobně popsáno, jak pracovat s žáky s různými druhy SVP (Škola „All Inclusive“, 2015, s. 7).

Podpůrná opatření můžeme označit za soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, které jsou poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 32; 2015b, s. 7).

Podpůrná opatření jsou založena na využívání speciálních metod, forem, postupů a prostředků ve vzdělávání. Dále se využívá řada kompenzačních, rehabilitačních či učebních pomůcek. Nesmíme opomenout možnost využití speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogických, ale i psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga a nabídnutí individuální podpory při vzdělávání (Vítková in Bartoňová, Pitnerová, Vítková et al., 2013, s. 22).

Jednotlivé stupně škol se při poskytování podpůrných opatření řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška stanovuje pět stupňů podpůrných opatření, která jsou žáků poskytována na základě jeho individuálních potřeb. Dále (ČESKO, 2016, §2).

První stupeň podpůrných opatření je určován školou, kterou žák se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje. Škola nejprve identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a na základě toho navrhuje, realizuje a následně vyhodnocuje podpůrná opatření prvního stupně podpory (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015b, s. 11).

Tento stupeň podpůrných opatření představuje pouze minimální úpravy metod, organizace a hodnocení žáků se SVP. Cílem prvního stupně podpůrných opatření je použít dané metody a formy práce tak, aby zamezily zhoršování školní úspěšnosti žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 40).

Každá škola má šest měsíců na to, aby zjistila, zda podpůrná opatření prvního stupně žákovi vyhovují. V případě, že zjistí, že tato podpůrná opatření žákovi nestačí a z toho důvodu nenastalo očekávané zlepšení v jeho výkonech či chování, musí kontaktovat pomocí zákonného zástupce školské poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení diagnostikuje žáka a stanoví, zda má škola nadále uplatňovat první stupeň podpůrných opatření (pouze využívat jiná opatření z tohoto stupně) nebo zda jsou speciální vzdělávací potřeby žáka závažné natolik, aby při jeho výuce byla uplatňována podpůrná opatření vyšších stupňů (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015b, s. 11).

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení, které spolupracuje se školou při jejich realizaci. Škole, kde je vzděláván žák, kterému jsou poskytována podpůrná opatření 2. – 5. stupně, náleží finanční odměna, která se odvíjí od finanční náročnosti vzdělávání každého konkrétního žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015b, s. 12).

Mezi podpůrná opatření **druhého stupně** spadají takové speciálněpedagogické metody a formy práce, které je pedagog schopný realizovat takovým způsobem, aby neměly závažné dopady na vzdělávání ostatních žáků. Měl by usilovat o zapojení žáka se SVP do společné výuky, ale zároveň dbát na individuální přístup k tomuto žákovi (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 41).

Žáci se SVP jsou vzděláváni podle běžného Rámcového vzdělávacího programu, nicméně některé výstupy mohou být upraveny na základě možností žáka. V takovém případě je nutnost vypracovat individuální vzdělávací program. Žák využívající tento stupeň podpory má nárok na to, aby do procesu vzdělávání vstoupil další pedagogický pracovník. Nicméně doba jeho působení je omezena na 1 hodinu týdně. Pokud se vytvoří skupina žáků s podobným problémem, je možné počet hodin zvýšit (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 42).

Třetí stupeň podpůrných opatření vyžaduje poměrně větší úpravy organizace a průběhu vzdělávání. Tyto úpravy mnohem více zasáhnou do organizace práce se třídou, ve které je

žák se SVP vzděláván. Tato opatření především zahrnují úpravy ve vzdělávacích podmínkách, postupech režimu školní práce, ale také domácí přípravy. U žáků vyžadující třetí stupeň podpůrných opatření je nutná odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 42).

Žáci jsou obvykle vzděláváni na základě individuálního vzdělávacího programu. V odůvodněných případech je doporučeno využití asistenta pedagoga obecně nebo na některé předměty. Žáci mají také možnost využít tzv. sdíleného asistenta cca na 5-8 hodin týdně (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 43).

Potřeba podpůrných opatření **čtvrtého stupně** je určena na základě doporučení školského poradenského zařízení a znamenají podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. Při vzdělávání je potřeba využít speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky, dále kompenzační a rehabilitační pomůcky, které jsou ovšem finančně náročnější. Ve většině případů je potřeba upravit pracovní prostředí ve třídě. Z toho důvodu každé škole, která vzdělává žáka ve stupni podpory čtyři, musí být přidány finanční prostředky ze státního rozpočtu. Velmi často je potřeba využít dalšího pedagogického pracovníka nebo jiné osoby, která pracuje s žákem např. asistenta pedagoga, který má odbornou kvalifikaci. Tato asistence se většinou využívá i při závěrečných či maturitních zkouškách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 43, 44).

Na škole, kde je vzděláván žák ve **stupni podpory pět** musí být upravena organizace, obsah, formy i metody vzdělávání potřebám žáka. Tento žák musí být respektován při hodnocení. Při vzdělávání se využívají speciální učebnice a jiné alternativní materiály. Kompenzační a rehabilitační pomůcky a vždy je nutné upravit pracovní prostředí ve škole. Každý žák vzděláván v tomto stupni podpory má nárok na využití terapeutických metod, podporu pedagoga s odbornou kvalifikací. Žák má možnost využívat podpory dalšího pedagogického pracovníka nejen v době výuky, ale také při dalších školních aktivitách, které souvisejí se vzděláváním. Každé škole vzdělávající žáky, kteří mají nárok na podpůrná opatření pátého stupně, náleží finanční podpora, která umožňuje individuální vzdělávání žáka 6-8 hodin týdně nebo vzdělávání 4-6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a, s. 44, 45).

3.2 Vybrané projekty zaměřující se na podporu inkluze v českém školství

Tato podkapitola je zaměřena na vybrané projekty, které jsou spojovány společným cílem a to je úsilí prosadit inkluzivní pojetí vzdělávání do českého vzdělávacího systému. Tyto projekty jsou pod záštitou ministerstva školství, mládeže a tělovýchova a tím pádem jsou do jisté míry ovlivňovány změnami v politických sférách.

Akční plán inkluzivního vzdělávání

Tento dokument byl schválen 29. 7. 2015. Akční plán inkluzivního vzdělávání (dále jen APIV) na období 2016-2018 vychází především z priorit, které jsou vymezeny ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a dále z opatření, které jsou podrobně definovány v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 (Akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2016).

Cílem APIV je zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání všech žáků a to pomocí adekvátních podpůrných opatření. Tato podpůrná opatření by měla zajistit uspokojení všech vzdělávacích potřeb každého žáka, aby bylo možné vzdělávání všech žáků v hlavní vzdělávacím proudu bez ohledu na to, zda se jedná o žáka intaktního nebo žáka se SVP (Akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2016).

APIV je realizován ve třech ročních etapách. Vždy v červenci daného roku proběhne vyhodnocení a na základě výsledků se bude plán připravovat na další etapy. Tento proces bude trvat vždy do konce srpna. V roce 2018 proběhne shrnutí výsledků všech etap APIV a na základě toho bude zpracován návrh na období 2019-2020 (Akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2016).

Jak již bylo zmíněno APIV navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Mezi hlavní priority Strategie patří snaha co nejvíce snížit nerovnost ve vzdělávání, dále podporují kvalitní výuky a učitelů, a také usilují o efektivní a odpovědné řízení vzdělávacího systému (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 13).

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále ČOSIV) zahájila svoji činnost v roce 2011, ovšem roku 2015 musela projít menšími změnami v souladu s novým občan-

ským zákoníkem. ČOSIV je tzv. platformou pro menší organizace, které mají stejný cíl a to prosazovat rovnost ve vzdělávání, ale také zlepšit jeho kvalitu (SKAV, 2016, s. 9).

ČOSIV rozvíjí kontakty s různými institucemi, nestátními neziskovými organizacemi, akademickou obcí. Dále pořádá řadu seminářů a kurzů za účelem rozvoje vzdělání a kompetencí pedagogických pracovníků, dále projekty na podporu rodičů handicapovaných dětí, věnuje se propagační činnosti a mnoha dalším činnostem za účelem co nejvíce prosadit inkluzivní vzdělávání do vzdělávacího systému v České republice (SKAV, 2016, s. 10, ČOSIV, © 2016).

ČOSIV spolupracuje a navzájem se podporuje s řadou dalších projektů, mezi které patří například Dobrá škola, Naděje pro autismus, Férová škola, Společnost pro ranou péči, Nová škola, se zahraničním projektem Inclusive Solution, aj. Některé projekty si podrobněji popíšeme (ČOSIV, © 2016).

Nová škola

Projekt Nová škola se zaměřuje jednak na podporu inkluzivního vzdělávání cizinců, menšin, ale také dětí, které jsou sociálně nebo kulturně znevýhodněné. Působí na území celé České republiky a usilují o to, aby ve školách bylo vytvářeno vhodné, přátelské prostředí bez předsudků. Dále pořádají velké množství seminářů, školení a konferencí na území celé České republiky. Prosazují postupy ve vzdělávání, které podporují multikulturní a občanskou společnost. Také usilují o zlepšení komunikace mezi menšinami a většinovou společností (Nová škola, © 2013).

Férová škola

Jedná se o dlouhodobý projekt, který je celostátně zaměřený. Tím pádem se do něj může zapojit kterákoliv základní škola, která má sídlo na území České republiky. Jediné školy, které se do projektu Férová škola nemohou zapojit, jsou takové, které vzdělávají většinu svých dětí podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro děti s lehkou mozkovou poruchou (Čermák, 2010, s. 10).

Hlavní podstatou Férové školy je podpořit integraci všech znevýhodněných dětí do běžných škol, aby mohli co nejvíce rozvinout svůj potenciál (Čermák, 2010, s. 10).

Férová škola je taková škola, která nediskriminuje a nevylučuje a podporuje vzdělávání všech žáků společně (Tannenbergerová, 2010 s. 18).

Aby se škola mohla zapojit do projektu Férová škola, je potřeba, aby jí byl na základě žádosti udělený Certifikát. Aby Certifikát škola získala, je potřeba, aby co nejvíce vytvářela integrační prostředí, a tím pádem musí splňovat několik zásadních podmínek. Těmto školám záleží na specifických potřebách každého dítěte, zaměřují se i na vzdělávání znevýhodněných dětí, motivuje rodiče, aby své děti do této školy přihlásili. Učitelé se vzdělávají v oblasti diskriminace, lidských práv, ale také inkluzivního vzdělávání. Pokud je potřeba využívá asistenty pedagoga (Čermák, 2010, s. 12,13).

Cesta k inkluzi

Cesta k inkluzi je projekt, který se zaměřuje na podporu jednotlivých škol, aby byly schopny se co nejlépe vyrovnat s problémy, které vznikají v důsledku sílícího trendu inkluze. Chtějí, aby jednotlivé školy své prostředí co nejlépe připravili na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tím pádem i získaly schopnost přesvědčit rodiče dětí se SVP, že pozitivní diverzita je pro jejich dítě ta nejlepší cesta (Cesta k inkluzi, © 2014).

Varianty

Projekt Varianty zahájil svoji činnost v roce 2001. Jedním z hlavních impulsů pro založení programu Varianty bylo úsilí zlepšit vztahy mezi menšinami a většinovou společností. V roce 2013 začínají spolupracovat s Univerzitou Palackého v Olomouci a věnují se systematické podpoře inkluzivního vzdělávání v České republice. Varianty usilují o vytvoření inkluzivní společnosti a školy otevřené pro každého, které vede k respektu druhým a globální odpovědnosti. S tímto záměrem poskytují informační a metodickou podporu, odborné konzultace a vzdělávací kurzy pro pedagogy v oblasti inkluzivního vzdělávání (Člověk v tísni, © 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je věnována výzkumu, který se zaměřuje na zjištění názorů učitelů základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Tento výzkum byl vybrán z několika důvodů. Problematika inkluzivního vzdělávání je velmi aktuální a zároveň diskutované téma. Velké změny v této oblasti přinesla novela školského zákona, která vešla v platnost 1. září 2016. Novela školského zákona vymezuje podpůrná opatření, na základě kterých se k žákovi speciálními vzdělávacími potřebami má přistupovat. Mezi podpůrnými opatřeními je stanovena „možnost využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka“. Právě díky této změně můžeme očekávat i větší možnost uplatnění absolventů oboru sociální pedagogika v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání jsme se rozhodli zkoumat, protože jak uvádí Janebová-Kučerová et al., (2008, s. 37), učitelé hrají důležitou roli v procesu vzdělávání. Profesní schopnosti a osobnostní vlastnosti mohou výrazně ovlivnit edukační proces.

Jako výzkumný vzorek jsme zvolili učitele základních škol v Jihomoravském kraji. Na základě evidence MŠMT jsme zjistili, že ve školním roce 2015/2016 v Jihomoravském kraji bylo evidováno 473 základních škol. Na základě webových stránek vybraných projektů podporujících inkluzivní vzdělávání bylo zjištěno, že do projektu *Férová škola*, je zapojeno pouze devět škol. Škol zapojených do projektu *Inkluzivní škola* je sedm. Do projektu *Varianty* je zapojeno 15 základních škol. Informace o počtu zapojených škol v projektech *Cesta k inkluzi* a *Nová škola* nebyly na webových stránkách uvedeny. Nicméně prostřednictvím e-mailu byli kontaktováni administrátoři projektu, kteří nám poskytli informace o počtu zapojených škol. V Jihomoravském kraji je zapojeno jedenáct škol do projektu *Cesta k inkluzi*. Do projektu *Nová škola* není v Jihomoravském kraji zapojena žádná škola.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsme vymezili následovně:

- Názory učitelů z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je názor učitelů z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky se odvíjí od hlavní výzkumné otázky:

1. Jaký je názor učitelů na jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jaké jsou názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání?
3. Jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů?
4. Jaké jsou názory učitelů na profesi asistenta pedagoga, speciálního a sociálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání?

4.3 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit názory učitelů z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání.

Na základě hlavního výzkumného cíle jsme odvodili dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit názory učitelů na jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Zjistit názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání žáků.
3. Identifikovat výhody a nevýhody, které učitelé spatřují v inkluzivním vzdělávání.
4. Identifikovat názory učitelů na profesi asistenta pedagoga, speciálního a sociálního pedagoga při inkluzivní edukaci.

4.4 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsme zvolili učitele základních škol v Jihomoravském kraji. Prostřednictvím databáze základních škol (www.seznamskol.cz) jsme náhodně vybrali 380 základních škol. Ředitelům vybraných škol byl rozeslán e-mail s prosbou o rozeslání odka-

zu na online dotazník, který byl určený všem učitelům dané školy. E-mail s prosbou o vyplnění dotazníku byl rozeslán během měsíců prosinec 2016 a leden 2017. Jelikož byl e-mail rozeslán ředitelům škol, nelze jednoznačně určit, kolik učitelů bylo osloveno. Celková návratnost dotazníků činila 155. Z důvodu nesprávného, či nedostatečného vyplnění dotazníků jsme museli z celkového počtu vyřadit 14 dotazníků.

4.5 Technika sběru dat

Na základě charakteru našeho výzkumu jsme si zvolili kvantitativně orientovaný výzkum. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření. Dotazník jsme vytvořili pomocí internetových stránek www.survio.com, které se zaměřují na tvorbu online dotazníků. Dotazník jsme následně rozeslali e-mailem ředitelům náhodně vybraných základních škol. Ředitelé byli požádáni o rozeslání dotazníku mezi učitele působících na dané škole.

Při tvorbě otázek do dotazníku jsme se částečně inspirovali výzkumem „Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách (Booth, Ainscow, 2007).

Námi sestavený dotazník byl zcela anonymní. Tvoří ho 28 položek, které byly sestaveny na základě dílčích výzkumných otázek a cílů. V dotazníku jsou obsaženy položky uzavřené i otevřené, nicméně uzavřené položky v dotazníku převládají. Položky č. 1, 3, 4, 7, 14, 17 a 25 jsou dichotomické. Položky č. 8 a 9 jsou položky škálové. „Škálová položka nabízí respondentovi výrok nebo otázku, na kterou má reagovat výběrem jednoho bodu na škále mezi dvěma protipóly reprezentujícími určitou míru sledovaného jevu.“ (Chrátka, Kočvarová, 2015, s. 44) V našem případě byly škály utvořeny následovně: Zcela připraven = 1, připraven = 2, nemám vyhraněný názor = 3, nepřípraven = 4, zcela nepřípraven = 5. Při tvorbě škál jsme se inspirovali publikací Úvod do pedagogického výzkumu (Gavora, 2008, s. 112).

Položky č. 1, 2, 3, 4 jsou položky kontaktní.

Položky č. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 se vztahují k první dílčí výzkumné otázce: Jaký je názor učitelů na jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Položky č. 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 zjišťují názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání.

Položky č. 19, 20, 21 se váží ke třetí dílčí výzkumné otázce: Jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů?

Položky č. 22, 23, 24, 25, 26, 27 se vztahují ke čtvrté dílčí výzkumné otázce: Jaké jsou názory učitelů na profesi asistenta pedagoga, speciálního a sociálního pedagoga při inkluzivním vzděláváním?

5 ANALÝZA DAT

Charakteristika respondentů

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	112	79,4 %
Muž	29	20,6 %
Celkem	141	100 %

Otázka č. 1 zjišťovala pohlaví respondentů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 112 žen (79,4 %) a 29 mužů (20,6 %).

Otázka č. 2: Jaká je Vaše délka praxe?

Tabulka č. 2: Délka praxe

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 rok	7	5 %
2 – 4 roky	6	4,2 %
5 – 25 let	74	52,5 %
26 let a více	54	38,2 %
Celkem	141	100 %

Tabulka č. 2 ukazuje délku praxe respondentů. Délka praxe byla rozdělena do čtyř etap podle Průchy (2002, s. 23-29). Respondentů s délkou praxe kolem jednoho roku bylo 7, což znamená 5 %. Nejméně respondentů mělo délku praxe 2 – 4 roky. Jednalo se pouze o 6 respondentů (4,2 %). Největší četnost můžeme vidět u respondentů, kteří mají délku praxe v rozmezí 5 – 25 let. Jedná se o 74 respondentů (52,5 %). S praxí 26 let a více bylo 54 respondentů, tudíž 38,2 %.

Otázka č. 3: Kde se nachází škola, na které působíte?

Tabulka č. 3: Místo výskytu školy, na které učitel působí

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Na vesnici	81	57,4 %
Ve městě	60	42,6 %
Celkem	141	100 %

Z tabulky č. 3 vyplývá, že dotazník vyplnilo více učitelů, působících na škole, která se nachází na vesnici. Činí tak 81 respondentů (57,4 %). Respondentů působících na škole, která se nachází ve městě, bylo 60 (42,6 %).

Otázka č. 4: Jaký je stupeň základní školy, na které působíte?

Tabulka č. 4: Stupeň základní školy, na které učitel působí

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň základní školy	65	46,1 %
2. stupeň základní školy	76	53,9 %
Celkem	141	100 %

Stupeň základní školy, na které respondenti působí, určuje tabulka č. 4. Z výše uvedeného vyplývá, že výzkumu se zúčastnilo více učitelů působících na 2. stupni základní školy. Jednalo se o 76 respondentů (53,9 %). Nicméně počet učitelů působících na 1. stupni základní školy nebyl o moc nižší. Dotazník vyplnilo 65 respondentů (46,1 %).

5.1 Výsledky výzkumného šetření

Následující otázky vycházejí z dílčích výzkumných otázek a cílů.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaký je názor učitelů na jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (Z dílčí výzkumné otázky č. 1 vycházejí otázky č. 5 – 11)

Otázka č. 5: Jaký postoj zaujímáte k inkluzivnímu vzdělávání žáků v běžných základních školách?

Touto otázkou budeme zjišťovat, zda v četnosti odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. To zjistíme pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát.

Tabulka 5: Postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Naprosto souhlasím	5	28,2	-23,2	19,1
Spíše souhlasím	44	28,2	15,8	8,9
Nevím	5	28,2	-23,2	19,1
Spíše nesouhlasím	69	28,2	40,8	59
Naprosto nesouhlasím	18	28,2	-10,2	3,7
Celkem	141	141		109,8

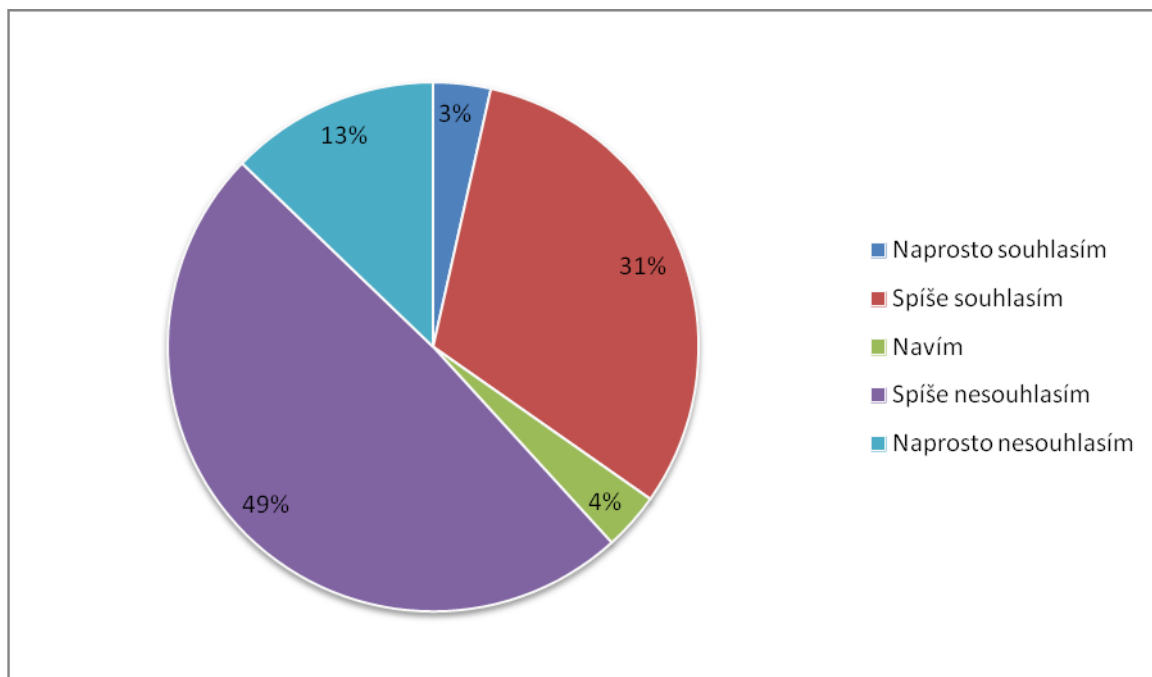
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů, na inkluzivní vzdělávání žáků v běžných školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů, na inkluzivní vzdělávání žáků v běžných školách existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 109,6$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 1: Postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání



Postoj učitelů na inkluzivní vzdělávání žáků znázorňuje graf č. 1. Pouze 5 respondentů (3,5 %) naprosto souhlasilo s inkluzivním vzděláním. Poměrně velký počet respondentů, přesněji 44 (31,2 %) s inkluzivním vzděláváním spíše souhlasilo. 5 (3,5 %) respondentů na danou otázku v dotazníku odpovědělo „nevím“. Největší počet respondentů se přikláněl k odpovědi „spíše nesouhlasím“. Činilo tak 69 (48,9 %). S inkluzivním vzděláváním naprosto nesouhlasilo 18 (12,8 %) respondentů.

Otázka č. 6: Jaký je podle Vás nejvhodnější způsob začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání?

Z uvedených odpovědí na otázku č. 6 budeme zjišťovat, zda v četnosti odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl a to pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát.

Tabulka 6: Nejvhodnější způsob začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Naprosté oddělení speciálního a běžného vzdělávání.	30	47	-17	6,1
Integrace	71	47	24	12,3
Inkluze	40	47	-7	1
Celkem	141	141		19,4

Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na nejvhodnější způsob zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na nejvhodnější způsob zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 19,4$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(2) = 5,991$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 7: Nejvhodnější způsob začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosté oddělení speciálního a běžného vzdělávání.	30	21,3 %
Integrace	71	50,4 %
Inkluze	40	28,4 %
Celkem	141	100 %

Z tabulky č. 7 vyplývá, že 30 (21,3 %) respondentů upřednostňuje naprosté oddělení speciálního a běžného vzdělání. Nejvíce respondentů 71 (50,4 %) se přiklání k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání. Pro upřesnění jsme vydefinovali pojem integrace (Škola jako úřad, 2015, s. 5). K inkluzi se přiklání 40 (28,4 %) respondentů. Pojem inkluze byl vydefinován podle Havla (2013, s. 15).

Otázka č. 7: Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

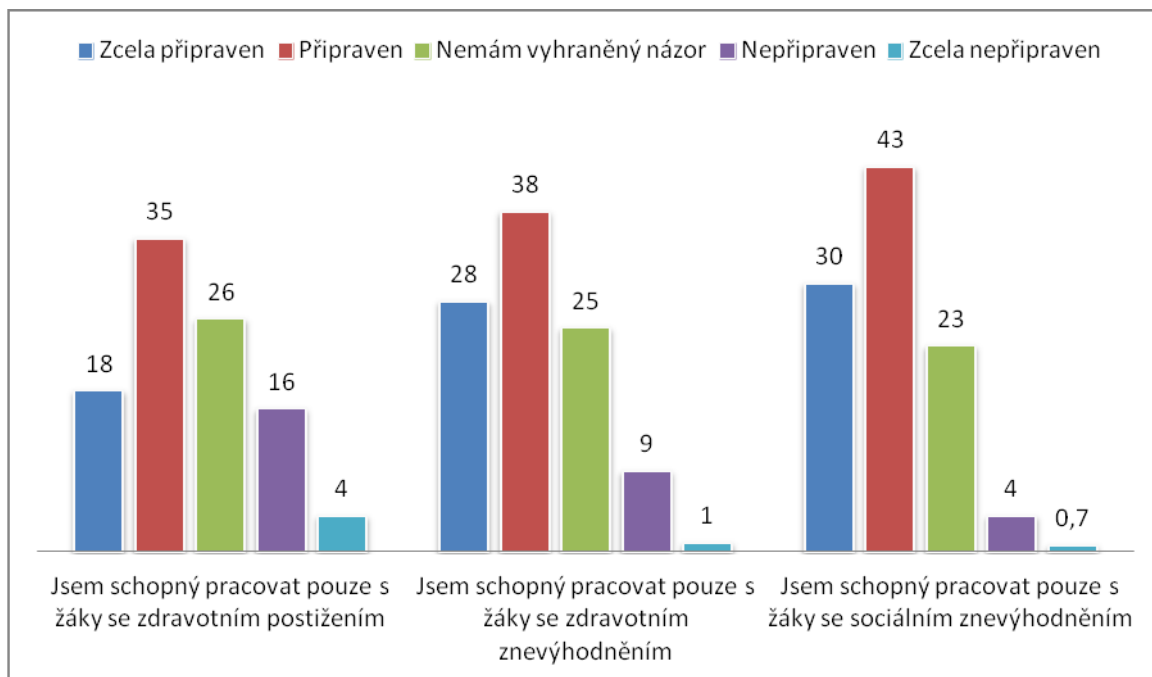
Tabulka č. 8: Zkušenosti učitelů se vzdáváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	132	93,6 %
Ne	9	6,4 %
Celkem	141	100 %

Zkušenosti učitelů se vzdáváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami znázorňuje tabulka č. 8. Většina respondentů tj. 132 (93,6 %) má zkušenosti se vzdáváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 9 (6,4 %) respondentů zkušenosti se vzdáváním těchto žáků nemá.

Otázka č. 8: Na kolik jste se cítili doposud kompetentní pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf č. 2: Kompetentnost učitelů vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dle dřívější legislativy)



Graf č. 2 znázorňuje, jak se učitelé doposud cítili kompetentní pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na výrok „Jsem schopný pracovat pouze s žáky se zdravotním postižením“ odpovědělo 26 (18 %) respondentů, že se cítili být zcela připraveni. 49 (35 %) respondentů se cítili být připraveni. Respondenti, kteří neměli vyhraněný názor, bylo 37 (26 %). Odpověď „nepřipraven“ zvolilo 23 (16 %) respondentů a pouze 6 (4 %) respondentů zvolilo odpověď „zcela nepřipraven“.

Na výrok „Jsem schopný pracovat pouze s žáky se zdravotním znevýhodněním“ zvolilo 39 (28 %) respondentů odpověď „zcela připraven“. Nejvíce respondentů 53 (38 %) zvolilo odpověď „připraven“. 35 (25 %) respondentů nemá na tento výrok vyhraněný názor. Odpověď nepřipraven, zvolilo 12 (9 %) respondentů. Nejmenší zastoupení u respondentů 2 (1 %) měla odpověď „zcela nepřipraven“.

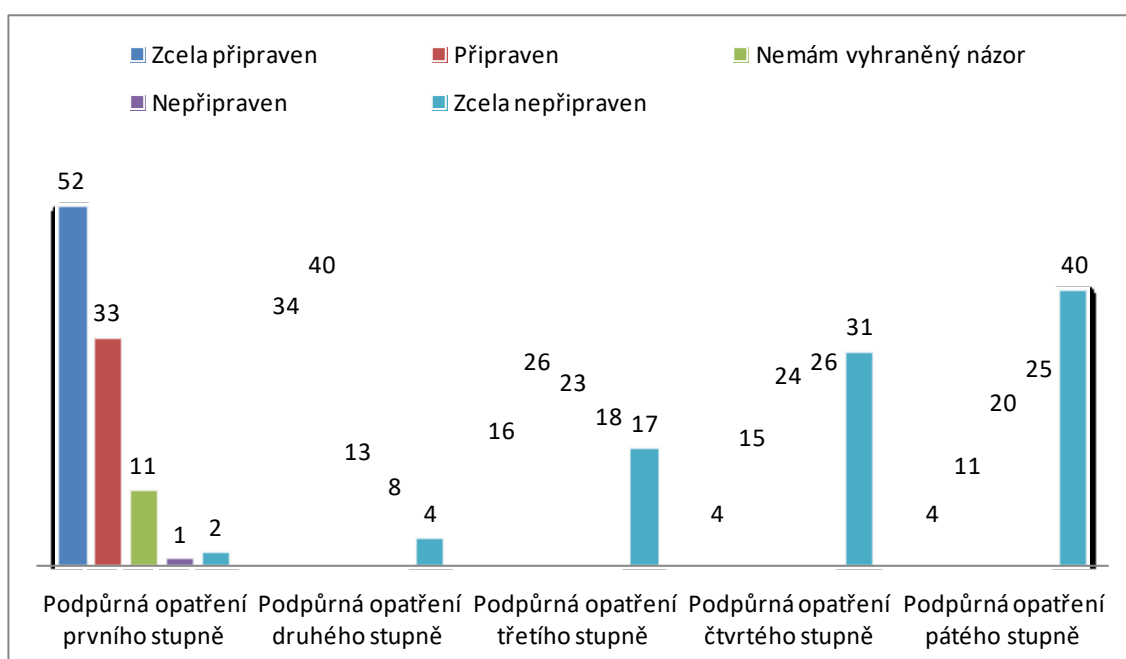
Na výrok „Jsem schopný pracovat pouze s žáky se sociálním znevýhodněním“ odpovědělo 43 (30 %) respondentů, že se cítili být zcela připraveni. Největší zastoupení měla odpověď

„připraven“. Tuto odpověď zvolilo 60 (43 %) respondentů. Respondentů bez vyhraněného názoru bylo 32 (23 %). 5 (4%) respondentů zvolilo odpověď „nepřipraven“. Možnost „na-prosto nepřipraven“ zvolil pouze 1 (0,7 %) respondent.

Z grafu vyplývá, že respondenti se cítili nejvíce kompetentní pracovat s žáky se sociálním znevýhodněním.

Otázka č. 9: Na kolik se cítíte být připraven/á pracovat s žáky s jednotlivým stupněm podpůrných opatření?

Graf č. 3: Připravenost učitelů vzdělávat žáky s jednotlivým stupněm podpůrných opatření (dle aktuální legislativy)



Připravenost učitelů vzdělávat žáky s jednotlivým stupněm podpůrných opatření je zaznamenána v grafu č. 3.

„Podpůrná opatření prvního stupně“. Největší zastoupení měla odpověď „zcela připraven“. Tuto odpověď zvolilo 74 (52 %) respondentů. 47 (33 %) respondentů se cítí být připraveni vzdělávat žáky s prvním stupněm podpůrných opatření. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ zvolilo 15 (11 %) respondentů. Pouze 2 (1 %) respondenti udávají, že se cítí být nepřipraveni vzdělávat tyto žáky. 3 (2 %) respondenti uvedli, že se cítí být zcela nepřipraveni vzdělávat žáky s prvním stupněm podpůrných opatření.

„Podpurná opatření druhého stupně“. Respondentů, kteří se cítí být zcela připraveni vzdělávat žáky s druhým stupněm podpurných opatření, bylo 48 (34 %). Nejvíce respondentů 57 (40 %) zvolilo odpověď „připraven“. 19 (13 %) respondentů nemá vyhraněný názor. Pouze 11 (8 %) zvolilo odpověď „nepřipraven“. Nejmenší zastoupení u 6 (4 %) respondentů měla odpověď „zcela nepřipraven“.

„Podpurná opatření třetího stupně“. 22 (16 %) respondentů se cítí být zcela připraveni vzdělávat žáky se třetím stupněm podpurných opatření. Respondentů, kteří zvolili odpověď „připraven“ bylo 36 (26 %). Respondentů bez vyhraněného názoru bylo 33 (23 %). 26 (18 %) respondentů uvedlo, že se cítí být nepřipraveni vzdělávat žáky se třetím stupněm podpurných opatření. Odpověď „zcela nepřipraven“ uvedlo 24 (17 %) respondentů.

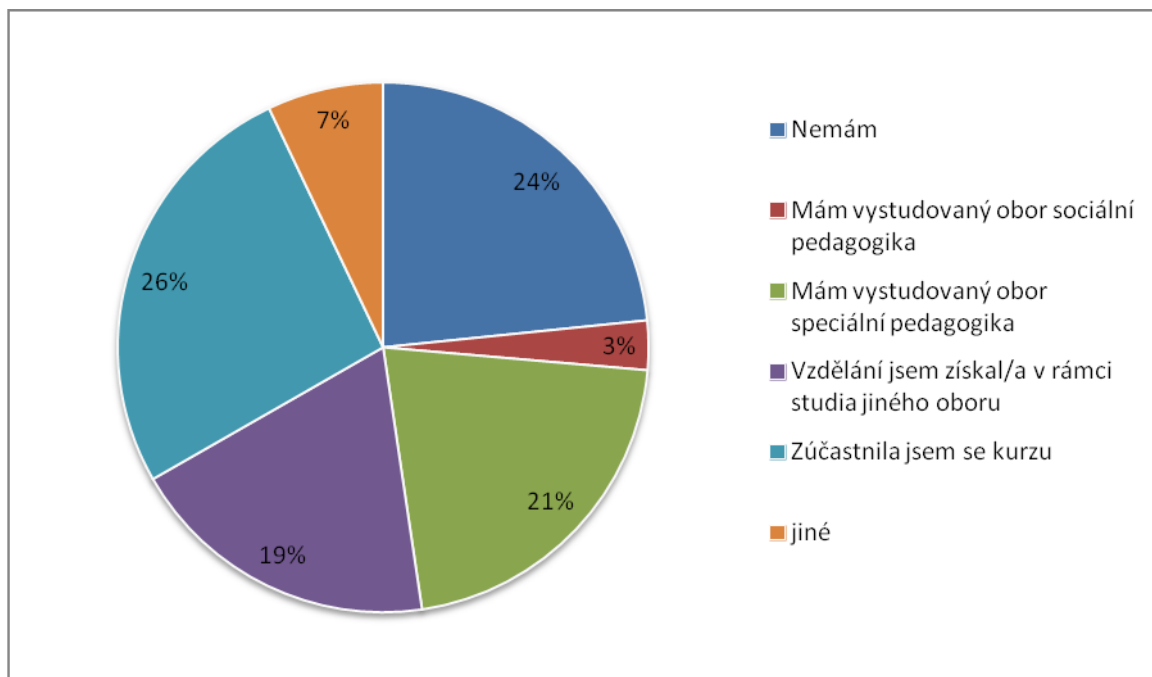
„Podpurná opatření čtvrtého stupně“. Žáky se čtvrtým stupněm podpurných opatření je zcela připraveno vzdělávat pouze 6 (4 %) respondentů. 21 (15 %) respondentů zvolili odpověď „připraven“. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ zvolilo 34 (24 %) respondentů. 36 (26 %) respondentů se cítí být nepřipraveni vzdělávat žáky se čtvrtým stupněm podpurných opatření. Největší zastoupení měla odpověď „zcela nepřipraven“. Zvolilo ji 44 (31 %) respondentů.

„Podpurná opatření pátého stupně“. Nejmenší zastoupení měla odpověď „zcela připraven“. Uvedlo tak pouze 6 (4 %) respondentů. Odpověď „připraven“ uvedlo 16 (11 %) respondentů. Respondentů bez vyhraněného názoru bylo 28 (20 %). 35 (25 %) respondentů uvedlo, že se cítí být nepřipraveni vzdělávat žáky s pátým stupněm podpurných opatření. Největší zastoupení měla odpověď „zcela nepřipraven“. Uvedlo tak 56 (40 %) respondentů.

Celkově z grafu vyplývá, že učitelé se cítí být nejvíce připraveni vzdělávat žáky s podpurným opatřením prvního stupně. Nicméně vzdělávat žáky, kteří užívají pátý stupeň podpory, se cítí být zcela nepřipraveni.

Otázka č. 10: Máte znalosti v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

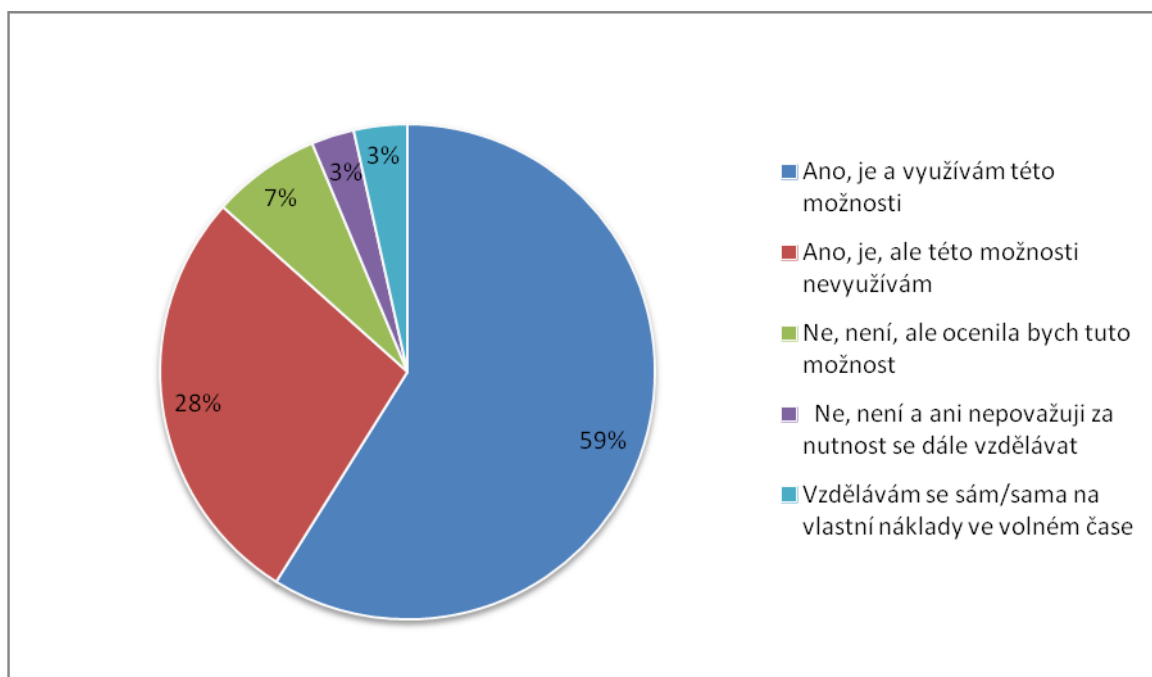
Graf č. 4: Znalosti učitelů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami



Znalosti učitelů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami znázorňuje graf č. 4. Respondentů, kteří nemají žádné vzdělání v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo 33 (23,4 %). Pouze 4 (3 %) respondenti mají vystudovaný obor sociální pedagogika. 30 (21,3%) respondentů zvolili odpověď „Mám vystudovaný obor speciální pedagogika“. Odpověď „Vzdělávání jsem získal/a v rámci studia jiného oboru“ zvolilo 27 (19,1 %). Nejvíce respondentů 37 (26,2 %) zvolilo odpověď „Zúčastnil/a jsem se kurzu“. 10 (7,1 %) respondentů se rozhodlo zvolit odpověď „jiné“. Tuto odpověď měli následně respondenti popsat. Na základě kategorizace otevřených odpovědí můžeme určit, že další vzdělávání respondentů je velmi různorodé. Nejčastěji se, ale zúčastňují seminářů, které jsou na inkluzivní vzdělávání zaměřeny. Tuto odpověď uvedli 3 (30 %) respondenti.

Otázka č. 11: Je Vám v rámci zaměstnání umožněno se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Graf č. 5: Možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání



Graf č. 5 znázorňuje možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání. Nejvíce respondentů 83 (58,9 %) uvedlo odpověď „Ano, je a využívám této možnosti“. Odpověď „Ano, je, ale této možnosti nevyžívám“ zvolilo 39 (27,7 %) respondentů. Respondentů, kterým není poskytována možnost se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání, ale tuto možnost by ocenili, bylo 10 (7,1 %). Respondenti, kteří zvolili odpověď „Ne, není a ani nepovažuji za nutnost se dále vzdělávat“ byli 4 (2,8 %). 5 (3,5 %) respondentů se vzdělávají sami, na vlastní náklady ve volném čase.

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání? (Z dílčí výzkumné otázky č. 2 vycházejí otázky č. 12 – 18)

Otázka č. 12: Myslíte si, že je škola, na které působíte dostatečně připravena na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (Pokud zaškrtnete odpověď „Ano“ pokračujte otázkou č. 14)

Tabulka 9: Názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	(P-O)	$(P-O)^2/O$
Vůbec	1	28,2	-27,2	26,2
Spíše ne	14	28,2	-14,2	7,2
Částečně	52	28,2	23,8	20,1
Spíše ano	51	28,2	22,8	18,4
Ano	23	28,2	-5,2	1
Celkem	141	141		72,9

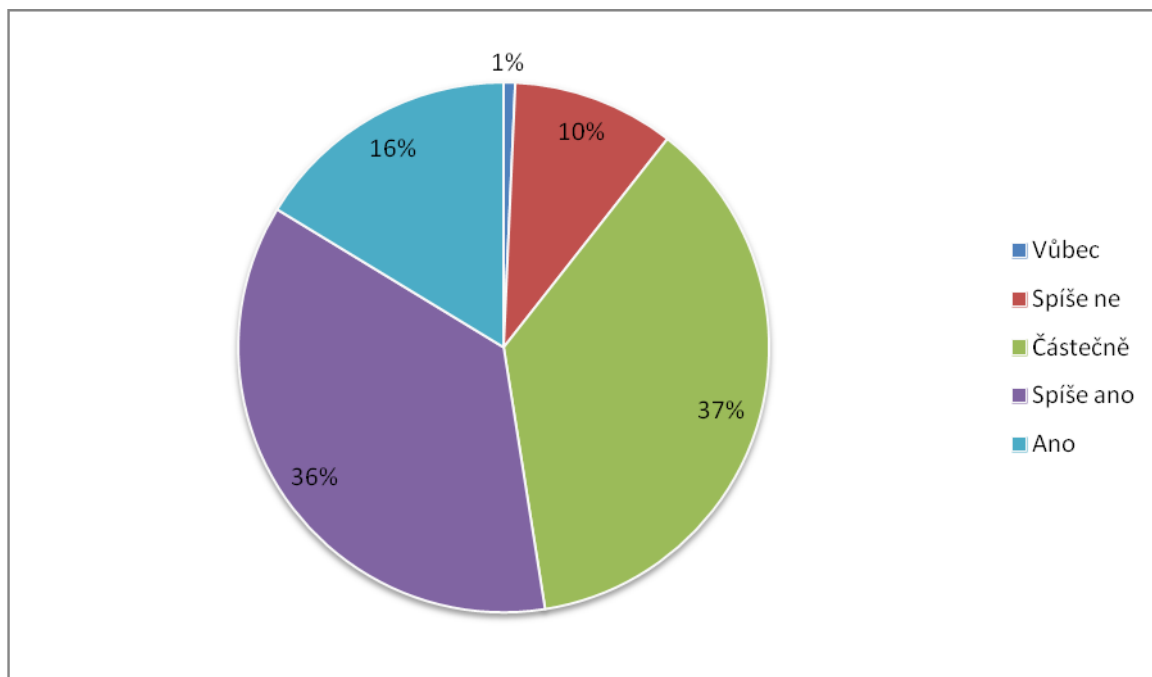
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na připravenost jejich školy, na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na připravenost jejich školy, na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 72,9$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

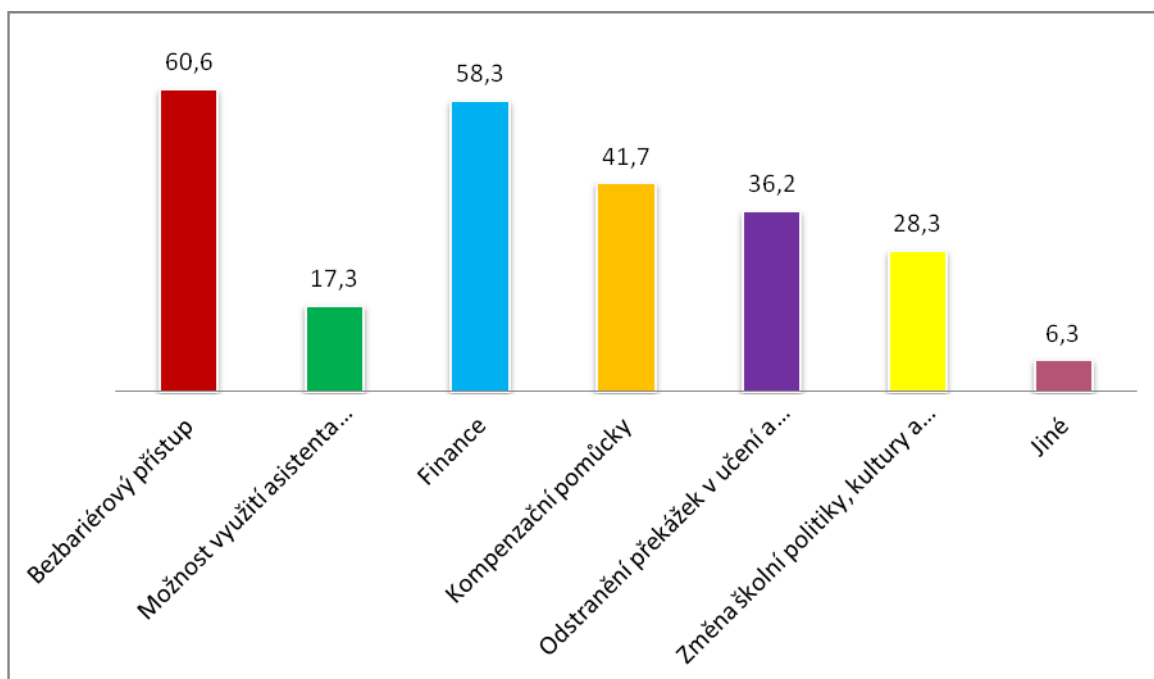
Graf č. 6: Názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání



Názory učitelů na připravenost školy, na které působí na inkluzivní vzdělávání, zobrazuje graf č. 6. Na základě odpovědí, si pouze 1 (0,7 %) respondent myslí, že škola, na které působí, není vůbec připravena na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 14 (9,9 %) respondentů. Nejvíce respondentů 52 (36,9 %) uvedlo odpověď „částečně“ a bezprostředně na to, následovala odpověď „spíše ano“, kterou uvedlo 51 (36,2 %) respondentů. 23 (16,3 %) respondentů zvolilo odpověď „ano“.

Otázka č. 13: Co podle Vás chybí škole, na které působíte? (Možnost více odpovědí)

Graf č. 7: Absence komponentů pro zlepšení efektivity inkluzivního vzdělávání



Výsledky na otázku „Co podle Vás chybí škole, na které působíte?“ zaznamenává graf č. 7. Při tvorbě otázky č. 13 jsme částečně vycházeli z publikace „Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách“ Tato položka umožňovala respondentům zvolit více odpovědí. Na základě výsledků jsme zjistili, že školám nejvíce chybí bezbariérový přístup. Tuto odpověď zvolilo 77 (60,6 %) respondentů. Druhá nejpočetnější odpověď byla „finance“. Uvedlo tak 74 (58,3 %) respondentů. Absenci kompenzačních pomůcek uvedlo 53 (41,7 %) respondentů. Odpověď „Odstranění překážek v učení a zapojení všech studentů“ zvolilo 46 (36,2 %) respondentů. Respondentů, kteří zvolili odpověď „změna školní politiky, kultury a praxe s ohledem na různorodost studentů“ bylo 36 (28,3 %). 22 (17,3 %) respondentů uvedlo, že jejich škola postrádá možnost využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka. 8 (6,3 %) respondentů zvolilo také odpověď „jiné“, kde měli následně uvést konkrétní odpověď. Na základě kategorizace otevřených odpovědí můžeme konstatovat, že respondenti dále považují za problém nedostatečné vzdělání pedagogů (uvedli tak 2 respondenti) a absenci školního psychologa na jejich škole (tuto odpověď uvedli taktéž 2 respondenti).

Otázka č. 14: Je Vaše škola zapojena do projektu podporujícího inkluzivní vzdělávání v ČR (v případě odpovědi „Ne“ pokračujte otázkou č. 16)

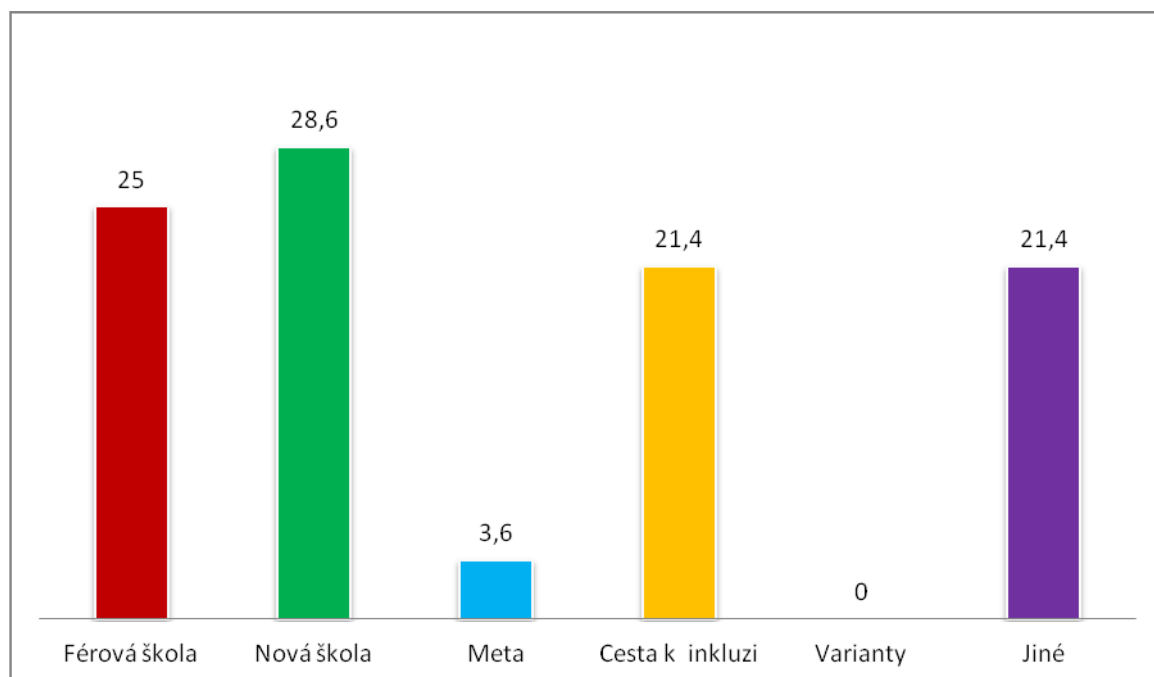
Tabulka č. 10: Zapojení škol do projektů podporujících inkluzivní vzdělávání

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	28	19,9 %
Ne	113	80,1 %
Celkem	141	100 %

Tabulka č. 10 zjišťuje, zda je škola, na které respondenti působí, zapojena v nějakém projektu podporující inkluzivní vzdělávání. Pouze 2 (19,9 %) respondentů zvolilo odpověď „ano“. Možnost „ne“ uvedlo 113 (80,1 %) respondentů.

Otázka č. 15: V jakém projektu na podporu inkluzivního vzdělávání je Vaše škola zapojena?

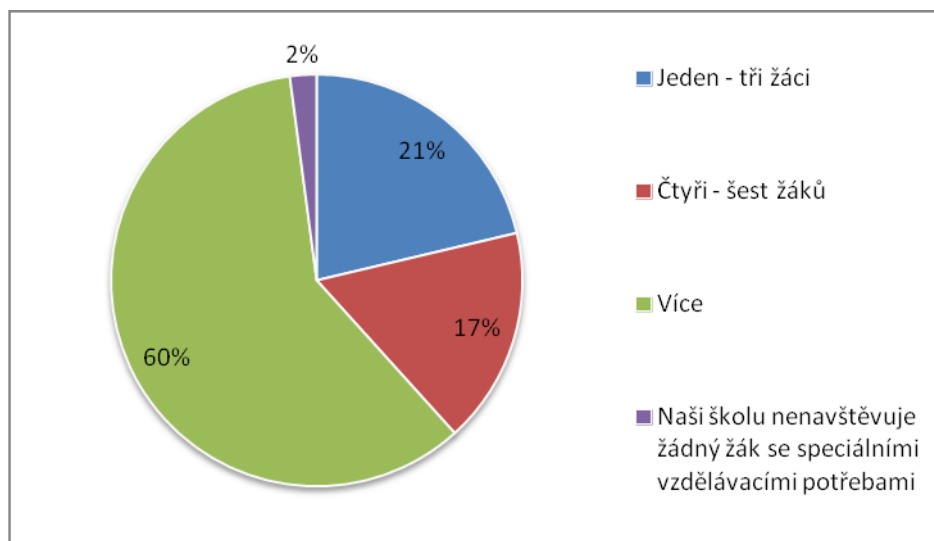
Graf č. 8: Projekty, ve kterých jsou dané školy zapojeny



Otázka č. 15 navazuje na otázku č. 14. V případě že respondenti na otázku č. 14 odpověděli „ano“ měli zvolit v jakém projektu je jejich škola zapojena. 7 (25 %) respondentů uvedlo, že jejich škola je zapojena v projektu „Férová škola“. Jako kontrolní položka byla uvedena „Nová škola“. 8 (28,6 %) respondentů uvedlo, že jejich škola je zapojena v projektu „Nová škola“. Nicméně prostřednictvím e-mailu byla kontaktována zástupkyně projektu „Nová škola“, která uvedla, že v tomto projektu není zapojena žádná škola z Jihomoravského kraje. Projekt „Nová škola“ pořádá řadu seminářů, kterých se mohou školy zúčastnit. Otázkou tedy zůstává, zda respondenti jsou obeznámeni se zapojením jejich škol do projektu podporujícího inkluzivní vzdělávání. Odpověď „Meta“ zvolil pouze 1 (3,6 %) respondent. Projekt „Cesta k inkluzi“ zvolilo 6 (21,4 %) respondentů. Nulové zastoupení měl projekt „Varianty“. 6 (21,4 %) respondentů zvolilo odpověď „jiné“, kde měli respondenti uvést konkrétní odpovědi. V rámci kategorizace otevřených odpovědí můžeme uvést, že mezi nejčastější otevřenou odpověď patřila odpověď „nevím“ z čehož vyplývá, že respondenti pravděpodobně nejsou dostatečně informováni. Tuto odpověď uvedli 3 respondenti.

Otázka č: 16: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje Vaši školu? (v případě odpovědi „Naši školu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Pokračujte otázkou č. 19)

Graf č. 9: Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole



Graf č. 9: znázorňuje počet žáků, navštěvujících běžné základní školy. 30 (21,3 %) respondentů uvedlo, že jejich školu navštěvuje jeden – tři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondentů, jejichž školu navštěvují čtyři – šest žáků bylo 24 (17 %). Největší zastoupení měla odpověď „více“. Tuto odpověď zvolilo 84 (59,6 %) respondentů. Pouze 3 (2,1 %) respondenti uvedli, jejich školu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 17: Máte možnost vyučovat tohoto/tyto žáka/y?

Tabulka č. 11: Možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	123	89,1 %
Ne	15	10,9 %
Celkem	138	100 %

Otázka č. 17 se odvíjela od otázky č. 16. Zjišťovali jsme, zda učitelé mají možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto nám znázorňuje tabulka č. 11. Většina respondentů 123 (89,1 %) zvolila odpověď „ano“. Pouze 15 (10,9 %) respondentů uvedlo, že nemají možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 18: Jaké stupně podpůrných opatření mu/jim Vaše škola poskytuje?

Tabulka č. 12: Typ podpůrných opatření poskytovaných školou

Kategorizace otevřených odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neodpověděli (X)	4	3,1 %
Žádná	1	0,8 %
Nevím	4	3,1 %
1. stupeň	16	12,3 %
1. – 2. stupeň	33	25,4 %
2. stupeň	6	4,6 %
2. – 3. stupeň	3	2,3 %
1. – 3. stupeň	11	8,4 %
3. stupeň	1	0,8 %
1. – 4. stupeň	3	2,3 %
3. – 4. stupeň	4	3,1 %
4. stupeň	1	0,8 %
Individuální vzdělávací plán	11	8,4 %
Asistent pedagoga	17	13,1 %
Kompenzační pomůcky	7	5,4 %
Spolupráce s odbornými institucemi	3	2,3 %
Žáci doposud nebyli diagnostikováni dle nové vyhlášky	5	3,8 %
Celkem	130	100 %

Otázka č. 18 byla otevřená. Respondenti měli uvést, jaké stupně podpůrných opatření poskytuje jejich škola žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako nejpočetnější odpověď byla „1. a 2. stupeň“ podpůrných opatření. Uvedlo tak 33 (25,4 %) respondentů. Několik respondentů uvádělo konkrétní typ podpory, ovšem ve většině případů byla tato odpověď odůvodněna, že žáci nebyli doposud diagnostikováni podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Největší zastoupení u respondentů měla odpověď „asistent pedagoga“. Tuto odpověď uvedlo 17 (13,1 %) respondentů.

Na základě odpovědí respondentů na otázku č. 16 jsme se mohli dozvědět, že 3 respondenti uvedli, že jejich školu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále 15 respondentů v otázce č. 17 uvedlo, že nemají možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, proto jsme se rozhodli označit otázku č. 18 jako nepovinnou.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů? (Z dílčí výzkumné otázky č. 3 vycházejí otázky č. 19 – 21)

Otázka č. 19: Myslíte si, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivní klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu?

Tabulka 13: Vliv žáka na klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Ne	1	28,2	- 27,2	26,2
Spíše ne	9	28,2	- 19,2	13,1
Nevím	4	28,2	- 24,2	20,8
Spíše ano	82	28,2	53,8	102,6
Ano	45	28,2	16,8	10
Celkem	141	141		172,8

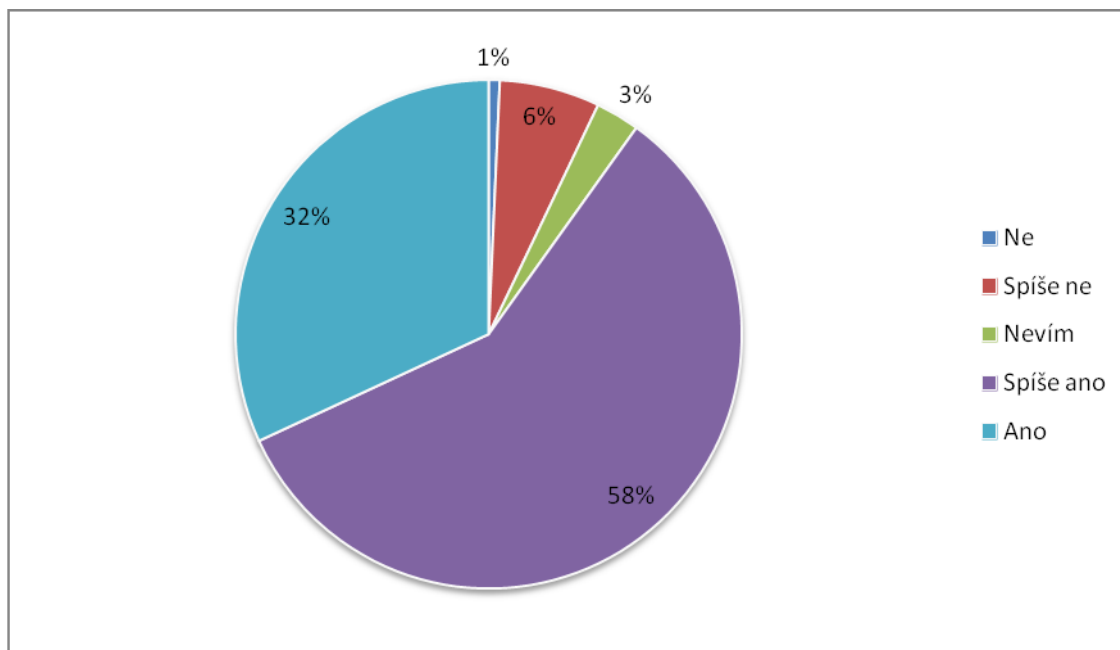
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na to zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivní klima třídy, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na to zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivní klima třídy, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 172,8$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 10: Vliv žáka na klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu



Názory učitelů na to, zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivní klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu, znázorňuje graf č. 10. Pouze 1 (0,7 %) respondent odpověděl „ne“. 9 (6,4 %) respondentů uvedlo odpověď „spíše ne“. Odpověď „nevím“ zvolili 4 (2,8 %) respondentů. Respondenti nejvíce volili odpověď „spíše ano“. Tuto odpověď zvolilo 82 (58,2 %) respondentů. Respondentů, kteří zvolili odpověď „ano“, bylo 45 (31,9 %).

Otázka č. 20: Jaké výhody vidíte ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy?

Tabulka 14: Výhody ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách

Kategorizace otevřených odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevyplnilo	8	4,5 %
Žádné	36	20,2 %
Nevím	4	2,2 %
Začlenění do kolektivu	35	19,7 %
Nelze specifikovat, záleží na konkrétním případě	10	5,6 %
Rovné šance na vzdělávání	6	3,4 %
Vzdělávání v místě bydliště	7	3,9 %
Motivace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se lépe vzdělávat	7	3,9 %
Vzájemná spolupráce	14	7,9 %
Intaktní žáci se učí empatii a toleranci	18	10,1 %
Respektování rozdílností	33	18,5 %
Celkem	178	100 %

Otázka č. 20 byla otázka otevřená. Tabulka č. 14 zaznamenává výhody, které učitelé spatřují v inkluzivním vzdělávání. Respondenti nejčastěji uvedli odpověď „žádné“. Uvedlo tak 36 (20,2 %) respondentů. Na druhém místě byla odpověď „začlenění do kolektivu“. Odpovědělo tak 35 (19,7 %) respondentů. Jako další výhodu respondenti

uváděli „respektování rozdílností“, toto uvedlo 33 (18,5 %) respondentů. Mezi další výhody respondenti řadí např. vzájemnou spolupráci mezi žáky, intaktní žáci se učí empatii a toleranci, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat v místě bydliště a jsou motivováni k lepší výsledkům. Tyto odpovědi měly u respondentů již nižší zastoupení.

Otázka č. 21: Jaké nevýhody vidíte ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy?

Tabulka 15: Nevýhody ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách

Kategorizace otevřených odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žáci se SVP brzdí intaktní žáky a omezují je	36	18 %
Nepřípravenost škol a pedagogů	37	18,5 %
Časová náročnost	33	16,5 %
Špatná spolupráce s rodiči	5	2,5 %
Špatné začlenění do kolektivu (obět' šikany)	19	9,5 %
Snížení úrovně vzdělávání	12	6 %
Vliv na klima třídy	18	9 %
Nelze specifikovat, záleží na konkrétním případě	9	4,5 %
Žák se SVP se cítí méněcenný	16	8 %
Nevím	5	2,5 %
Mnoho nevýhod	2	1 %
Nevyplnilo	8	4 %
Celkem	200	100 %

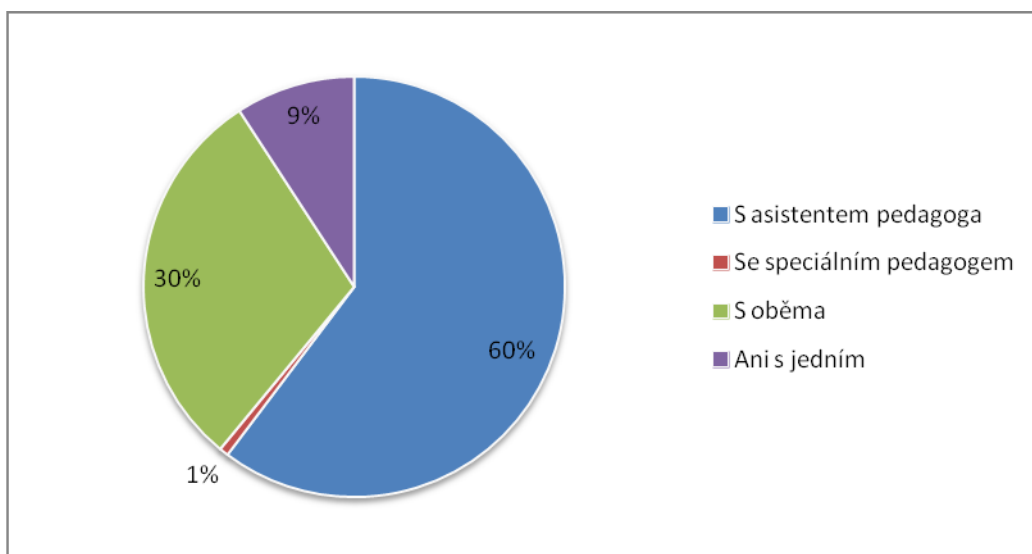
Otázka č. 21 byla rovněž otázka otevřená. Na základě odpovědí respondentů můžeme určit, že jako největší nevýhodu respondenti vidí nedostatečnou připravenost škol a pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Uvedlo tak 37 (18,5 %) respondentů. Jako druhou největší nevýho-

du respondenti vidí to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami brzdí a omezují intaktní žáky. Tuto odpověď uvedlo 36 (18 %) respondentů. 33 (16,5 %) respondentů uvedlo jako nevýhodu časovou náročnost. Učitelé nemají dostatek času na intaktní žáky a příprava na výuku je také mnohem časově náročnější. Ostatní odpovědi u respondentů neměly již tak početné zastoupení. Nicméně mezi další nevýhody řadili např. špatné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu, snížení úrovně vzdělávání, vliv na klima třídy nebo to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou cítit méněcenní atd.

Dílčí výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou názory učitelů na profesi asistenta pedagoga, speciálního a sociálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání? (Z dílčí výzkumné otázky č. 4 vycházejí otázky č. 22 – 27.)

Otázka č. 22: Měl/a jste již možnost spolupracovat s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem? (V případě odpovědi „Ani s jedním“ pokračujte otázkou č. 24.)

Graf č. 11: Možnost spolupráce respondentů s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem



Graf č. 11 znázorňuje možnost spolupráce učitelů s asistentem pedagoga či speciálního pedagoga. Na základě výběru odpovědí respondentů můžeme určit, že respondenti mají možnost spolupracovat nejvíce s asistentem pedagoga. Odpověď „s asistentem pedagoga“ zvolilo 85 (60,3 %) respondentů. 1 (0,7 %) respondent uvedl, že má možnost spolupracovat pouze se speciálním pedagogem. Odpověď „s oběma“ zvolilo 42 (29,8 %) respondentů a 13 (9,2 %) respondentů uvedlo, že neměli možnost spolupracovat ani s jedním z pracovníků.

Otázka č. 23: Jak hodnotíte případnou spolupráci s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem?

Tabulka 16: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Velmi pozitivně	48	25,6	22,4	19,6
Pozitivně	56	25,6	30,4	36,1
Neutrálně	19	25,6	- 6,6	1,7
Negativně	5	25,6	- 20,6	16,6
Velmi negativně	0	25,6	- 25,6	25,6
Celkem	128	128		99,6

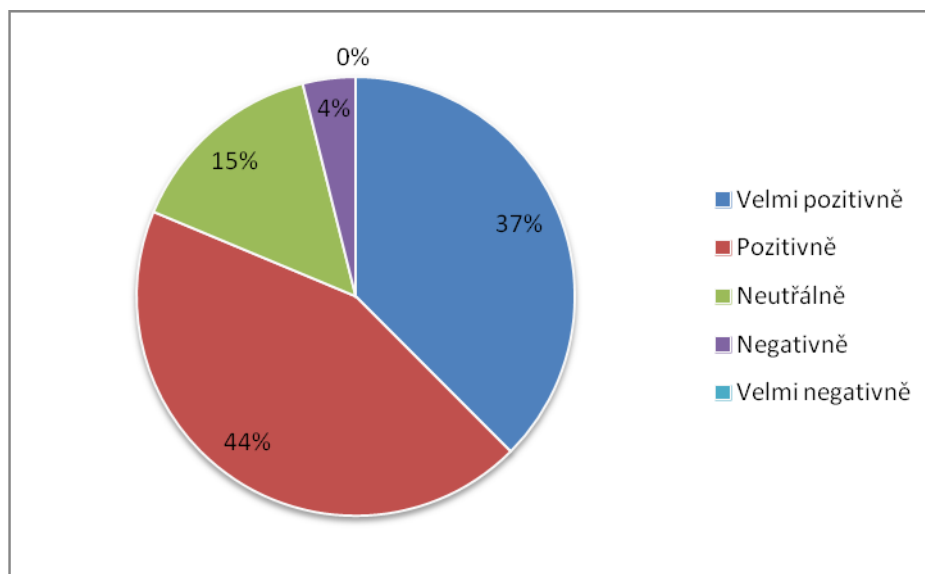
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem, existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 99,6$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

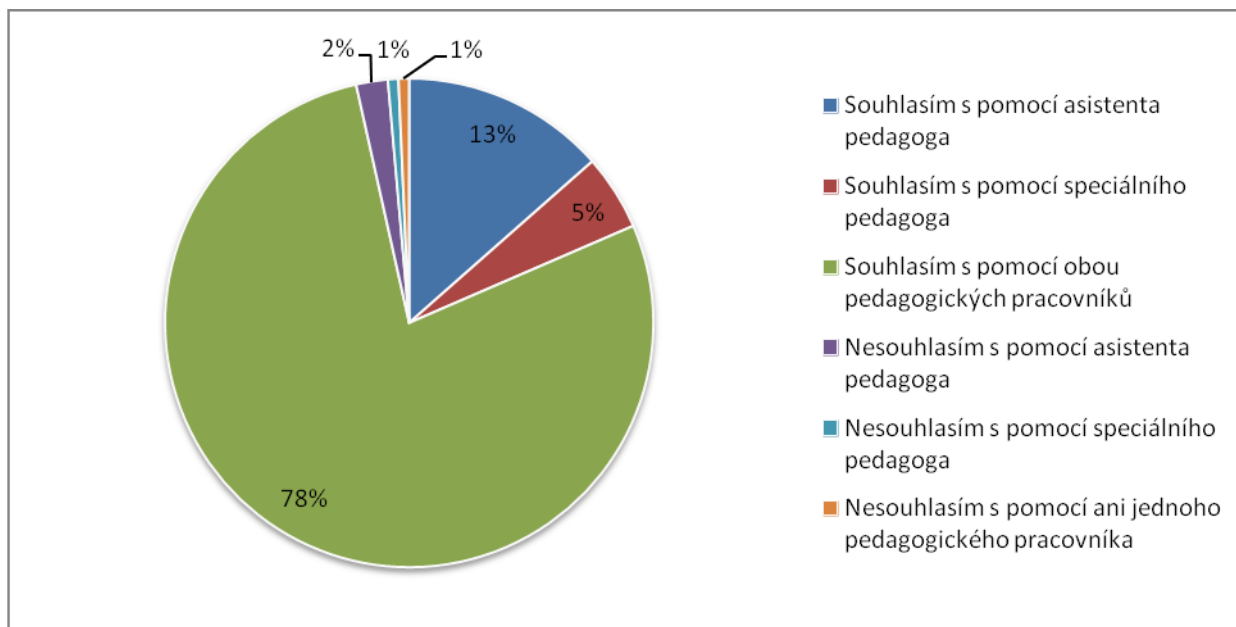
Graf č. 12: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem



Otázka č. 23 se odvíjí od otázky č. 22. V případě, že respondenti měli alespoň nějakou možnost spolupracovat s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem odpovídali na otázku č. 23. 48 (37,5 %) respondentů hodnotí spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky velmi pozitivně. Největší zastoupení u respondentů měla odpověď „pozitivně“. Uvedlo tak 56 (43,8 %) respondentů. 19 (14,8 %) respondentů hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem neutrálně. Pouze 5 (3,9 %) respondentů hodnotí spolupráci s těmito pracovníky negativně. Žádný respondent neuvedl odpověď „velmi negativně“.

Otázka č. 24: Myslíte si, že je dobré v procesu vzdělávání využívat pomoc asistenta pedagoga či speciálního pedagoga?

Graf č. 13: Názory respondentů na důležitost dalších pedagogických pracovníků v procesu vzdělávání



Názory respondentů na roli asistenta pedagoga a speciálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání znázorňuje graf č. 13. Z celkového počtu 141 respondentů, zvolilo odpověď „souhlasím s pomocí obou pedagogických pracovníků“ 110 (78 %) respondentů. Respondentů, kteří souhlasí pouze s využitím asistenta pedagoga, bylo 19 (13,5 %). 7 (5 %) respondentů zvolilo odpověď „souhlasím s pomocí speciálního pedagoga“. Respondenti, kteří nesouhlasí s pomocí asistenta pedagoga, byli 3 (2,1 %). Pouze 1 (0,7 %) respondent uvedl, že nesouhlasí s pomocí speciálního pedagoga. Odpověď „nesouhlasím s pomocí ani jednoho pedagogického pracovníka“ uvedl 1 (0,7 %) respondent.

Otázka č. 25: Setkal/a jste se již s profesí sociální pedagog? (v případě odpovědi „Ne“ pokračujte otázkou č. 27)

Tabulka č. 17: Obeznamenost respondentů s profesí sociální pedagog

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	59	41,8 %
Ne	82	58,2 %
Celkem	141	100 %

Informovanost respondentů o profesi sociálního pedagoga znázorňuje tabulka č. 17. Kladně se vyjádřilo 59 (41,8 %) respondentů. Záporné stanovisko zaujalo 82 (58,2 %) respondentů.

Otázka č. 26: Pokud ano, myslíte si, že je jeho role v procesu inkluzivního vzdělávání důležitá?

Tabulka 18: Důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání

Výpovědi	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Rozhodně ne	1	11,8	- 10,8	9,9
Spíše ne	2	11,8	- 9,8	8,1
Nevím	13	11,8	1,2	0,1
Spíše ano	21	11,8	9,2	7,2
Rozhodně ano	22	11,8	10,2	8,8
Celkem	59	59		34,1

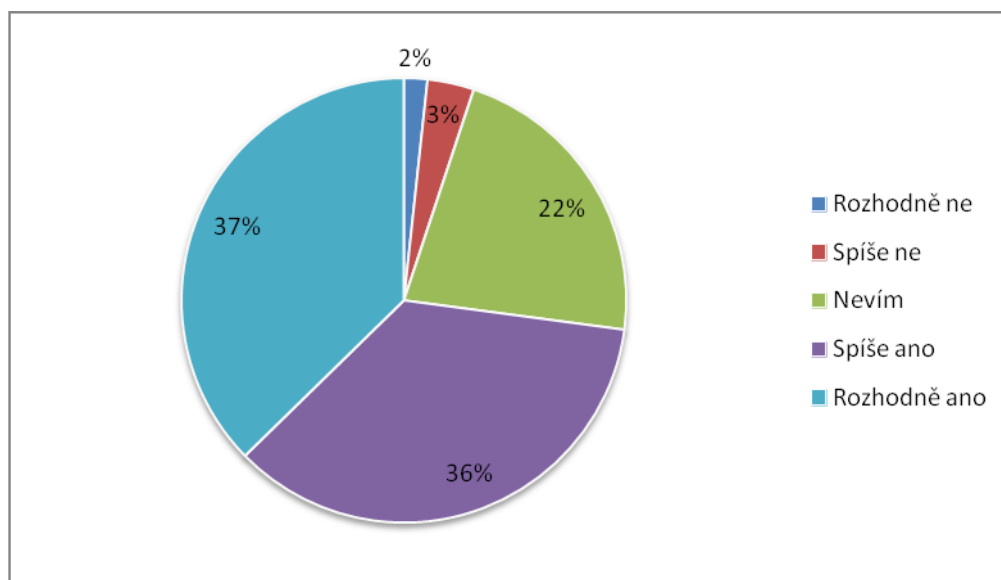
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 34,1$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05(4)} = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 14: Důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání



Pokud respondenti v předchozí otázce uvedli, že se již setkali s profesí sociální pedagog, pokračovali otázkou č. 26, kde měli uvést svůj názor na roli sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. Z celkového počtu respondentů 59, pouze 1 (1,7 %) zvolil odpověď „rozhodně ne“. 2 (3,4 %) respondenti zvolili odpověď „spíše ne“. Respondentů, kteří zvolili odpověď „nevím“ bylo 13 (22 %). Odpověď „spíše ano“ zvolilo 21 (35,6 %) respondentů a odpověď „rozhodně ano“ uvedlo 22 (37,3 %) respondentů.

Otázka č. 27: Myslíte si, že je na Vaší škole potřeba pracovník, který by např. komunikoval a spolupracoval s rodiči žáků, jinými pedagogickými pracovníky či odborníky. Věnoval se organizačním aktivitám a tvorbě metodických materiálů?

Tabulka 19: Role odborného pracovníka v běžné základní škole

Výpovědi	Relativní četnost	Očekávaná četnost	P-O	$(P-O)^2/O$
Rozhodně ne	3	28,2	- 25,2	22,5
Spíše ne	24	28,2	- 4,2	0,6
Nevím	19	28,2	-9,2	3
Spíše ano	62	28,2	33,8	40,5
Rozhodně ano	33	28,2	4,8	0,8
Celkem	141	141		67,4

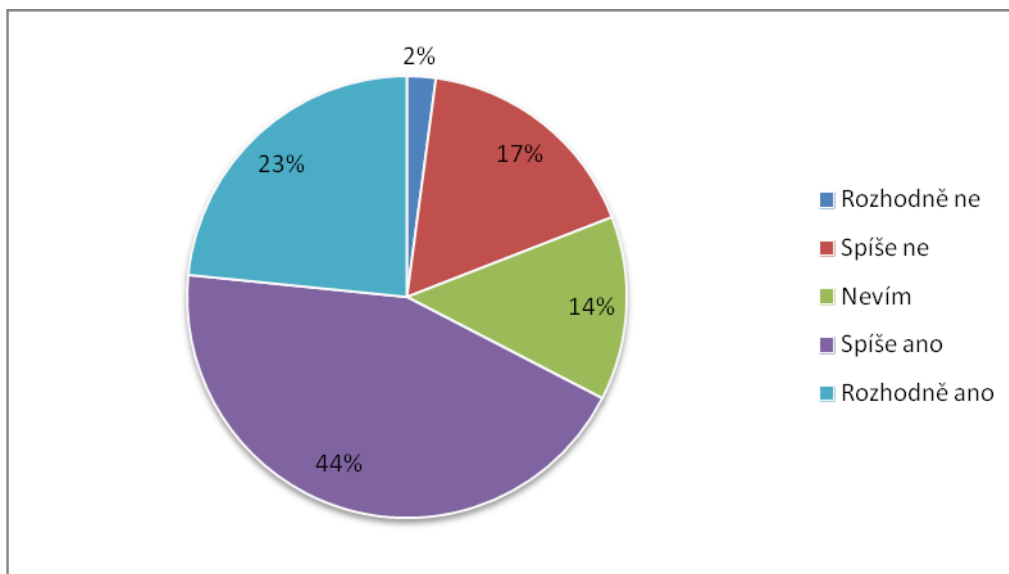
Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na roli odborného pracovníka na běžné základní škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na roli odborného pracovníka na běžné základní škole existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 67,4$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě toho přijímáme alternativní hypotézu, a proto můžeme konstatovat, že mezi názory respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 15: Role odborného pracovníka v běžné základní škole



Pro tvorbu otázky č. 27 byla zvolena definice sociálního pedagoga od Krause (Kraus, 2014, s. 199, 200). Tato otázka byla určena především pro respondenty, kteří se s profesí sociálního pedagoga nesetkali. Cílem otázky č. 27 bylo zjistit, zda by potřebovali pracovníka, který by v podstatě zastával funkci právě sociálního pedagoga. Pouze 3 (2,1 %) respondenti uvedli, že v jejich škole rozhodně není potřeba pracovník, který by např. komunikoval a spolupracoval s rodiči žáků, jinými pedagogickými pracovníky či odborníky. Věnoval se organizačním aktivitám a tvorbě metodických materiálů. 24 (17 %) respondentů zvolilo odpověď „spíše ne“. Respondentů, kteří zvolili odpověď „nevím“, bylo 19 (13,5 %). Největší zastoupení u respondentů měla odpověď „spíše ano“. Uvedlo tak 62 (44 %) respondentů. 33 (23,4 %) respondentů, zvolilo odpověď „rozhodně ano“.

Otázka č. 28: Jelikož se jednalo o internetový dotazník, byla otázka č. 28 využita jako forma poděkování a prostor pro případné komentáře a dotazy.

5.2 Interpretace výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory učitelů z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Na základě hlavního výzkumného cíle byly vytvořeny čtyři dílčí výzkumné cíle. K dílčím výzkumným cílům byly stanoveny dílčí výzkumné otázky. Pro zodpovězení dílčích výzkumných otázek jsme vytvořili dotazník, který obsahoval 28 položek.

První čtyři položky v dotazníku se zaměřovaly na charakteristiku respondentů. Z celkového počtu 141 respondentů se výzkumného šetření se zúčastnilo 112 (79,4 %) žen a 29 (20,6 %) mužů. Největší zastoupení ve výzkumu měli respondenti 74 (52,5 %), jejichž délka praxe se pohybuje v časovém rozpětí 5 – 25 let. Respondentů, jejichž délka praxe je 26 let a více, bylo 54 (38,2 %). 7 (5%) respondentů mělo délku praxe 1 rok. Nejmenší zastoupení měli respondenti 6 (4,2 %), jejichž délka praxe se pohybuje v časovém rozpětí 2 – 4 roky. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že výzkumu se zúčastnilo 81 (57,4 %) respondentů, kteří působí na škole nacházející se ve vesnici a 60 (42,6 %) respondentů, kteří působí na škole nacházející se ve městě. Z celkového počtu respondentů se výzkumného šetření zúčastnilo 65 (46,1 %) respondentů působících na 1. stupni základní školy a 76 (53,9 %) respondentů, kteří působí na 2. stupni základní školy.

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky:

První dílčí výzkumnou otázkou jsme zjišťovali **názor učitelů na jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**. Můžeme konstatovat, že 69 (48,9 %) respondentů s inkluzivním vzděláváním žáků v běžných základních školách spíše nesouhlasí. Podle výpočtu Testu dobré shody Chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi četnostmi odpovědí respondentů, na inkluzivní vzdělávání žáků v běžných školách existuje statisticky významný rozdíl. Následně na to 71 (50,4 %) respondentů uvedlo, že nejvhodnější způsob začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání je podle nich integrace. Na základě výpočtu Testu dobré shody Chí-kvadrát jsme přijali alternativní hypotézu, což znamená, že mezi odpověďmi respondentů na nejvhodnější způsob zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl. Většina respondentů 132 (93,6 %) má se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zkušenosti. Zjišťovali jsme, na kolik se učitelé cítili být kompetentní pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

v době, kdy byli děleni podle staré legislativy. Nejvíce respondentů 43 (30 %) se uvedlo odpověď, že cítili být kompetentní vzdělávat žáky se sociálním znevýhodněním. Naopak nejméně kompetentní se cítili při vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Dále jsme zkoumali, jak se učitelé cítí být připraveni vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, když jsou podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů děleni podle stupně podpůrných opatření, která mu škola poskytuje. Podle výpovědí respondentů se učitelé cítí být nejvíce připraveni vzdělávat žáky, kterým škola poskytuje první stupeň podpůrných opatření. Odpověď „zcela připraven“ uvedlo 74 (52 %) respondentů. Naopak odpověď „zcela nepřipraven“ učitelé nejčastěji uváděli u podpůrných opatření pátého stupně. Uvedlo tak 56 (40 %) respondentů. Při zjišťování faktu, zda mají respondenti znalosti v oblasti inkluzivního vzdělávání, byla respondenty 37 (26,2 %) nejčastěji volena odpověď „zúčastnila jsem se kurzu“, nicméně druhá nejpočetnější odpověď byla „nemám“ Uvedlo tak 33 (23,4 %) respondentů. Velkému počtu respondentů 83 (58 %) je v zaměstnání umožněno dále se vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání a této možnosti využívají.

Jak jsme již v teoretické části zmínili, Svozil a Foist (2016, s. 17) uvádí, že v České republice má pouze malý počet učitelů odborné vzdělání v oblasti inkluze, bohužel většina pedagogů je zvyklá vést výuku tradičním způsobem. Ze získaných odpovědí můžeme tvrdit, učitelé na inkluzivní vzdělávání příliš připraveni nejsou.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zjišťovala, **jaké jsou názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání.** 52 (36,9 %) respondentů uvedlo, že škola, na které působí je připravena částečně. Mezi četnostmi odpovědí respondentů na připravenost jejich školy, na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami existuje statisticky významný rozdíl. Jako nejčastěji chybějící komponent uvedli bezbariérový přístup. Uvedlo tak 77 (60,6 %) respondentů. Druhou nejčastěji zvolenou odpovědí 74 (58,3 %) byla odpověď finance. Při zjišťování, zda je škola, na které respondenti působí zapojena v projektu podporující inkluzivní vzdělávání, jsme zjistili, že pouze 28 (19,9 %) respondentů uvedlo odpověď „ano“. V případě, že respondenti zvolili odpověď „ano“, měli uvést v jaké projektu je jejich škola zapojena. Respondenti nejčastěji (8 respondentů, 28,6 %) nejčastěji uváděli odpověď „Nová škola“. Nicméně jak již bylo výše uvedeno, v projektu „Nová škola“ není zapojena žádná škola v Jihomoravském kraji. Můžeme si tedy položit otázku, zda jsou respondenti dostatečně informováni o zapojení jejich škol do projektů, které podporují in-

kluzivní vzdělávání. 7 (25 %) respondentů uvedlo, že je jejich škola zapojena v projektu „Férová škola“. Ve výzkumném šetření 84 (59,6 %) respondentů uvedlo, že jejich školu navštěvuje více než šest žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a 123 (89,1 %) respondentů odpovědělo, že mají možnost tyto žáky vzdělávat. Při zjišťování jaká podpůrná opatření jsou žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována respondenti 34 (26,1 %) uváděli 1. - 2. stupeň podpůrných opatření. Někteří respondenti uváděli konkrétní typ podpory. Nicméně ve většině případů byla tato odpověď odůvodněna tím, že žáci nebyli doposud diagnostikováni podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Jak uvádí Tannenbergerová (2016, s. 35, 36), inkluzivní vzdělávání mění pohled na žáka, který selhává ve vzdělávacím systému. Je důležité hledat bariéry v systému, který není potřebám žáka dostatečně otevřený, nikoli je nacházet u žáka samotného. Z výzkumného šetření vyplývá, že školy stále nejsou dostatečně připraveny na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a i tento faktor může ovlivňovat postoj učitelů.

Třetí dílčí výzkumnou otázkou jsme zkoumali, **jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, Müller (2001, s. 8) uvádí, že právě běžná základní škola je místo, které spolu sdílejí žáci, kteří se určitým způsobem odchyľují od normy a intaktní žáci. Je jasné, že žáci se SVP budou v průběhu vzdělávání zdrojem určitých „obtíží“, ale to by nemělo vést k jejich zatracování. Důležitou roli hrají pedagogové. Dobrý pedagog by měl žáka se SVP v běžné třídě chápat jako obohacení nejen sebe samotného, ale i klimatu třídy. Výsledky výzkumného šetření se s tímto výrokiem příliš neztotožňují. Při dotazování, zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivní klima třídy, 82 (58,2 %) respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“. Na základě výpočtu Testu dobré shody Chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi četnostmi odpovědí respondentů na to, zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivní klima třídy, existuje statisticky významný rozdíl. 36 (20,2 %) respondentů nevidí v inkluzivním vzdělávání žádné výhody, ale 35 (19,7 %) respondentů uvedlo, že výhodou společného vzdělávání může být začlenění do kolektivu. Jako nejčastější nevýhodu společného vzdělávání 37 (18,5 %) respondentů uvádí „nepřipravenost škol a pedagogů“ a 36 (18 %) respondentů jako nevýhodu uvádí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami brzdí intaktní žáky a omezují je.

Názory učitelů na profesi asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání jsme zjišťovali čtvrtou dílčí výzkumnou otázkou. Výzkumné šetření ukázalo, že 85 (60,3 %) respondentů mělo možnost spolupracovat jen s asistentem pedagoga. 48 (37,5 %) respondentů hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem velmi pozitivně a 56 (43,8 %) pozitivně. Mezi četnostmi odpovědí respondentů, na hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem existuje statisticky významný rozdíl. 110 (78 %) dotazovaných souhlasí s pomocí obou pedagogických pracovníků v procesu vzdělávání. Při zjišťování, zda se respondenti již setkali s profesí sociální pedagog 59 (41,8 %) zvolilo odpověď „ano“. Respondenti, kteří se již setkali s profesí sociální pedagog, měli uvést, zda si myslí, že je jeho role v procesu inkluzivního vzdělávání důležitá. 22 (37,3 %) respondentů zvolilo odpověď „rozhodně ano“ a 21 (35,6 %) uvedlo odpověď „spíše ano“. Na základě výpočtu Testu dobré shody Chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi četnostmi odpovědí respondentů na důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl. Otázkou č. 27 jsme zjišťovali, zda by učitelé přivítali pomoc dalšího odborného pracovníka. Při tvorbě této otázky jsme využili definici sociálního pedagoga od Krause (Kraus, 2014, s. 199, 200). 62 (44 %) respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“. Zjistili jsme, že mezi četnostmi odpovědí respondentů na roli odborného pracovníka na běžné základní škole existuje statisticky významný rozdíl.

Andelik (2014, s. 41) uvádí, že pokud je spolupráce učitele a asistenta dobrá, dochází ke změně postavení integrovaného dítěte a to především z toho důvodu, protože všechny děti ze třídy někdy potřebují pomoc a tím se napomáhání stává normální. Naše výsledky se s tímto tvrzením ztotožňují. Většina respondentů hodnotí spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem pozitivně a souhlasí s pomocí těchto pracovníků.

Hlavní výzkumná otázka zjišťovala názory učitelů z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina učitelů s inkluzí spíše nesouhlasí a přiklání se spíše k integraci i přes to, že většina respondentů má se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zkušenosti. I přes to se cítí být připraveni pracovat s žáky, kterým je poskytován první stupeň podpory. Učitelé získali znalosti o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami díky kurzu. Pozitivum je, že poměrně velkému počtu učitelů je v rámci zaměstnání umožněno se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání a učitelé této možnosti využívají. Co se týče připravenos-

ti školy na inkluzivní vzdělávání, respondenti uvádí, že je jejich škola připravena částečně či spíše ano. Ovšem nejčastěji jejich škole chybí bezbariérový přístup a finance. Pouze malé procento škol je zapojeno v projektu, který podporuje inkluzivní vzdělávání. I přes to, že připravenost škol na inkluzivní vzdělávání není stoprocentní, velký počet respondentů uvedl, že jejich školu navštěvuje více jak šest žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji jsou jim poskytována podpůrná opatření 1. – 2. stupně. Velký počet respondentů uvádí, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivní klima třídy. Respondenti často uvádí, že nevidí žádnou výhodu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, maximálně tak začlenění těchto žáků do kolektivu intaktních žáků. Jako nevýhoda je často uváděna nepřipravenost školy a pedagogů, či to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami brzdí a omezují ostatní žáky. Respondenti mají spíše zkušenosti s asistentem pedagoga a vzájemnou spoluprací hodnotí pozitivně. Téměř většina respondentů souhlasí s pomocí jak asistenta pedagoga, tak speciálního pedagoga. Necelá polovina respondentů se již setkala s profesí sociálního pedagoga a většinou je jeho role v procesu inkluzivního vzdělávání považována za důležitou. Velký počet respondentů souhlasí s pomocí dalšího pedagogického pracovníka v procesu inkluzivního vzdělávání. Jak již bylo zmíněno výše, otázka byla formulována pomocí definice sociálního pedagoga od Krause (Kraus, 2014, s. 199, 200) tudíž můžeme konstatovat, že respondenti v podstatě souhlasí s pomocí sociálního pedagoga.

5.3 Doporučení pro praxi

Jak uvádí řada autorů. Inkluze je dlouhotrvající proces, proto nemůžeme očekávat, že se situace změní ze dne na den. Než začne inkluzivní vzdělávání fungovat na sto procent, může to trvat i řadu let.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé na základních školách nepohlíží na inkluzivní vzdělávání příliš pozitivně. Nesmíme opomenout, že to může být způsobeno i nedostatečnou připraveností učitelů samotných. Z tohoto důvodu doporučujeme, aby do pregraduálního vzdělávání učitelů byly více zařazovány předměty týkající se inkluzivního vzdělávání. Díky takovým předmětům budou budoucí učitelé na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami více připraveni a skutečnost, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou součástí škol hlavního vzdělávacího proudu, budou brát jako samozřejmost.

Další prvek podporující inkluzivní praxi by mohlo být vytvoření nových pracovních pozic. Na tyto pracovní pozice by mohli být dosazováni např. sociální pedagogové, kteří by učitelům pomáhali například s administrativou inkluzivního procesu, která je časově velmi náročná. Právě administrativní náročnost uvádí respondenti jako jednu z nevýhod inkluzivního vzdělávání v otázce č. 21. Sociální pedagog by dále mohl komunikovat s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, odborníky či sociálními pracovníky.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou inkluzivního vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit názory učitelů z vybraných škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část je koncipována tak, aby byla v souladu s praktickou částí a podala nám základní informace o společném vzdělávání.

V první kapitole jsou vymezeny důležité pojmy související s problematikou inkluzivního vzdělávání. Součástí této kapitoly jsou dvě podkapitoly, z nichž se jedna zabývá historickým vývojem inkluzivního vzdělávání a není opomenuta ani legislativa týkající se této problematiky, která je vymezena v druhé podkapitole. Jelikož se inkluzivní vzdělávání netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jsme se v druhé kapitole zabývali aktéry inkluzivního vzdělávání. Zde se zaměřujeme jak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak na jejich rodinu, ale také na učitele a ředitele škol. Nedílnou součástí inkluzivního procesu jsou také další odborní pedagogičtí pracovníci, na které se v jedné z podkapitol rovněž zaměřujeme. Třetí kapitola bakalářské práce se zaměřuje na aktuální stav inkluzivního vzdělávání v České republice. Jsou zde popsána podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také vybrané projekty, které se zaměřují na podporu inkluze.

Empirická část bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit názory učitelů základních škol v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání. Pro zpracování výzkumného šetření byla využita metoda kvantitativního výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Jak již bylo uvedeno, výzkumným vzorkem byli učitelé základních škol v Jihomoravském kraji. Dotazník byl tvořen 28 položkami, které se odvíjely od námi stanovených dílčích výzkumných cílů.

Z výzkumného šetření vyplývá, že postoj učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání není příliš pozitivní. Na základě odpovědí respondentů jsme zjistili, že negativní postoj ke společnému vzdělávání může být způsoben nejen nedostatečnou připraveností samotných učitelů, ale také nedostatečnou připraveností školy. Jak uvádí Anderlik (2014, s. 39, 67), aby inkluze byla úspěšná, musí být splněna řada požadavků, a to i přes to, že je cesta k integraci nebo inkluzi otevřená, je stále velmi trnitá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online], [cit. 2016-12-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- 2) ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 4) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.
- 5) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.
- 6) BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- 7) BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Praha: Rytmus o. s. [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>
- 8) ČERMÁK, Michal. *Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva*. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-903473-8-0.
- 9) ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: zakonyprolidi.cz © [cit. 2016-19-9]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- 10) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

- 11) HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.
- 12) HAVEL, Jiří, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Olga KUSÁ a Josef LUKAS a Marie NAJMONOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů* [online]. 2016. [cit. 2016-12-02]. ISBN 978-80-87414-30-9. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/inkluzivni-vzdelavani-v-pregradualni-priprave-ucitelu/>
- 13) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7
- 14) CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
- 15) JANEBOVÁ-KUČEROVÁ, Eva et al. *Otevírání školy všem dětem: Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi* [online]. Praha: O.S. AISIS, 2008 [cit. 2016-07-26]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluzie.pdf
- 16) KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
- 17) Kdo jsme. *Nová škola, o.p.s. 2013*. [online]. 25.9.2016 [cit. 2016-09-25]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme/>
- 18) KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.
- 19) KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.

- 20) KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- 21) KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- 22) LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-82-8.
- 23) LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-103-4.
- 24) LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 25) LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 26) *Manuál pro vedoucí pracovníky škol: 3. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Škola jako úřad, 2015 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://swissconsulting.cz/files/SjU/3.-Integrace-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.pdf>
- 27) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4654-7.
- 28) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015b. ISBN 978-80-87456-57-6.
- 29) MŠMT, 2015. *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>.

- 30) MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- 31) NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
- 32) *Varianty: Člověk v tísní, o.p.s.* [online]. 2013 [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/index.php>
- 33) Odborná spolupráce. *ČOVIS – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: <http://cosiv.cz/cs/odborna-spoluprace/>
- 34) OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1.
- 35) PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 36) POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
- 37) PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- 38) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- 39) *SKAV: Stálá konference asociací ve vzdělávání* [online]. s. 22 [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2016/07/SKAV_zpravodaj_9_final.pdf
- 40) Škola „All Inclusive“. *Novinky ze světa společného vzdělávání* [online]. 2015, č. 3 [cit. 30.11.2016]. Dostupní z: <http://www.inkluzie.upol.cz/newsletter7/flipviewerxpress.html>

- 41) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- 42) SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv, 2016 [cit. 2016-07-26]. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: llp.cz/wp-content/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
- 43) ŠVINGALOVÁ, Dana, Ilona PEŠATOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky ve vztahu k sociální práci: distanční text*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-775-6.
- 44) TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, 2010. Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.
- 45) TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- 46) TRACY L. RILEY. *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. Waco, TX: Prufrock Press, 2011. ISBN 9781593637040.
- 47) UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- 48) Úvod. *Cesta k inkluzi*. [online]. 25.9.2016 [cit. 2016-09-25]. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/informace-projektu/uvod/>
- 49) VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- 50) 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.

SEZNAM ZKRATEK A POUŽITÝCH SYMBOLŮ

Apod. – a podobně

Aj. – a jiné

APIV – Akční plán inkluzivního vzdělávání

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

EU – Evropská unie

Et al. – a kolektiv

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

PNO - postižení, narušení, ohrožení

RVP – Rámcový vzdělávací program

S. – strana

Sb. - sbírka

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Tj. – to jest

Tzv. – tak zvaný

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI 1: Dotazník

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.....	44
Graf č. 2: Kompetentnost učitelů vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dle dřívější legislativy).....	47
Graf č. 3: Připravenost učitelů vzdělávat žáky s jednotlivým stupněm podpůrných opatření (dle aktuální legislativy).....	48
Graf č. 4: Znalosti učitelů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	50
Graf č. 5: Možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání	51
Graf č. 6: Názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání	53
Graf č. 7: Absence komponentů pro zlepšení efektivity inkluzivního vzdělávání	54
Graf č. 8: Projekty, ve kterých jsou dané školy zapojeny	56
Graf č. 9: Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole	57
Graf č. 10: Vliv žáka na klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu	62
Graf č. 11: Možnost spolupráce respondentů s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem.....	67
Graf č. 12: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem	69
Graf č. 13: Názory respondentů na důležitost dalších pedagogických pracovníků v procesu vzdělávání	70
Graf č. 14: Důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání	72
Graf č. 15: Role odborného pracovníka v běžné základní škole.....	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů.....	41
Tabulka č. 2: Délka praxe	41
Tabulka č. 3: Místo výskytu školy, na které učitel působí.....	42
Tabulka č. 4: Stupeň základní školy, na které učitel působí.....	42
Tabulka 5: Postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.....	43
Tabulka 6: Nejvhodnější způsob začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	45
Tabulka č. 7: Nejvhodnější způsob začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	46
Tabulka č. 8: Zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	46
Tabulka 9: Názory učitelů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání	52
Tabulka č. 10: Zapojení škol do projektů podporujících inkluzivní vzdělávání	55
Tabulka č. 11: Možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	58
Tabulka č. 12: Typ podpůrných opatření poskytovaných školou	59
Tabulka 13: Vliv žáka na klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu.....	61
Tabulka 14: Výhody ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách	63
Tabulka 15: Nevýhody ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách	65
Tabulka 16: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem.....	68
Tabulka č. 17: Obeznamenost respondentů s profesí sociální pedagog	71
Tabulka 18: Důležitost role sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání.....	71
Tabulka 19: Role odborného pracovníka v běžné základní škole	73

PŘÍLOHA PI 1: DOTAZNÍK

Inkluzivní vzdělávání žáků pohledem učitelů základních škol

Inkluzivní vzdělávání žáků pohledem učitelů základních škol

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika a ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník zjišťuje Váš názor na inkluzivní vzdělávání v základní škole. Tento dotazník byl sestaven jako výzkumný nástroj mé závěrečné bakalářské práce na téma: Inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů základních škol. Vámi svěřené informace budou zcela anonymní a budou využity pouze pro potřeby mé práce. V dotazníku zatrhněte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Neexistují dobré ani špatné odpovědi.

Předem Vám děkuji za ochotu a Váš čas.

Adriana Tesárková

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
 Muž

2. Jaká je Vaše délka praxe?

- 1 rok
 2 - 4 roky
 5 - 25 let
 26 let a více

3. Kde se nachází škola, na které působíte?

- Na vesnici
 Ve městě

4. Jaký je stupeň základní školy, na které působíte?

1. stupeň základní školy
 2. stupeň základní školy

5. Jaký postoj zaujímáte k inkluzivnímu vzdělávání žáků v běžných školách?

- Naprosto souhlasím
 Spíše souhlasím
 Nevím
 Spíše nesouhlasím
 Naprosto nesouhlasím

6. Jaký je podle Vás nejvhodnější způsob začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání?

- Naprosté oddělení speciálního a běžného vzdělávání.
 Integrace - jakož to proces začleňování jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, přičemž žák se z velké míry musí přizpůsobovat školnímu prostředí, nikoli škola žákovi.
 Inkluze - jakož to proces, díky kterému jsou všechny děti začleněny do škol hlavního vzdělávacího proudu a jsou jim připraveny takové podmínky, které do co nejvyšší míry podporují jejich rozvoj.

7. Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Ano
 Ne

U otázek 8 a 9 prosím zakroužkujte číslo, které nejlépe vystihuje Váš názor na každou položku, podle toho do jaké míry se cítíte být kompetentní spolupracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zcela připraven = 1, připraven = 2, nemám vyhraněný názor = 3, nepřípraven = 4, zcela nepřípraven = 5

Dle dřívější legislativy byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami děleni do 3 skupin. Osoba se zdravotním postižením, osoba se zdravotním znevýhodněním, osoba se sociálním znevýhodněním

8. Na kolik jste se cítili být doposud kompetentní pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

	1	2	3	4	5
Isem schopný pracovat pouze s žáky se zdravotním postižením	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Isem schopný pracovat pouze s žáky se zdravotním znevýhodněním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Isem schopný pracovat pouze s žáky se sociálním znevýhodněním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nyní dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají podle stupně podpůrných opatření, která jsou žákům poskytována na základě jejich individuálních potřeb.

9. Nakolik se cítíte být připraven/á pracovat s žáky s jednotlivým stupněm podpůrných opatření?

	1	2	3	4	5
Podpůrná opatření prvního stupně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpůrná opatření druhého stupně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpůrná opatření třetího stupně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpůrná opatření čtvrtého stupně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpůrná opatření pátého stupně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Máte znalosti v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Nemám
- Mám vystudovaný obor sociální pedagogika
- Mám vystudovaný obor speciální pedagogika
- Vzdělání jsem získal/a v rámci studia jiného oboru
- Zúčastnil/a jsem se kurzu
- Jiné (vypište)

11. Je Vám v rámci zaměstnání umožněno se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání?

- Ano, je a využívám této možnosti
- Ano, je, ale této možnosti nevyžívám
- Ne, není, ale ocenil/a bych tu možnost
- Ne, není a ani nepovažuji za nutnost se dále vzdělávat
- Vzdělávám se sám/sama na vlastní náklady ve volném čase

12. Myslíte si, že je škola, na které působíte dostatečně připravená na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (pokud zaškrtnete odpověď "Ano" pokračujte otázkou č. 14)

- Vůbec
- Spíše ne
- Částečně
- Spíše ano
- Ano

13. Co podle Vás chybí škole na které působíte? (Možnost více odpovědí)

- Bezbariérový přístup
- Možnost využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka
- Finance
- Kompenzační pomůcky
- Odstranění překážek v učení a zapojení všech studentů
- Změna školní politiky, kultury a praxe s ohledem na různorodost studentů
- Jiné

14. Je Vaše škola zapojena do projektu podporujícího inkluzivní vzdělávání v ČR? (v případě odpovědi "Ne" pokračujte otázkou č. 16)

- Ano
- Ne

15. V jakém projektu na podporu inkluzivního vzdělávání je Vaše škola zapojena?

- Férová škola
- Nová škola
- Meta
- Cesta k inkluzi
- Varianty
- Jiné

16. Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje Vaši školu? (v případě odpovědi "Naši školu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami." pokračujte otázkou č. 19)

- Jeden - tři žáci
- Čtyři - šest žáků
- Více
- Naši školu nenavštěvuje žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

17. Máte možnost vyučovat tohoto/tyto žáka/y?

- Ano
- Ne

18. Jaké stupně podpůrných opatření mu/jim Vaše škola poskytuje?

19. Myslíte si, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivní klima třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu?

- Ne
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Ano

20. Jaké výhody vidíte ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy?

21. Jaké nevýhody vidíte ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy?

22. Měl/a jste již možnost spolupracovat s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem? (V případě odpovědi "Ani s jedním" pokračujte otázkou č. 24.)

- S asistentem pedagoga
- Se speciálním pedagogem
- S oběma
- Ani s jedním

23. Jak hodnotíte případnou spolupráci s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem?

- Velmi pozitivně
- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně
- Velmi negativně

24. Myslíte si, že je dobré v procesu inkluzivního vzdělávání využívat pomoc asistenta pedagoga či speciálního pedagoga? (Možno více odpovědí)

- Souhlasím s pomocí asistenta pedagoga
- Souhlasím s pomocí speciálního pedagoga
- Souhlasím s pomocí obou pedagogických pracovníků
- Nesouhlasím s využitím asistenta pedagoga
- Nesouhlasím s využitím speciálního pedagoga
- Nesouhlasím s pomocí ani jednoho pedagogického pracovníka

25. Setkal/a jste se již s profesí sociální pedagog? (v případě odpovědi "Ne" pokračujte otázkou č. 27)

- Ano
 Ne

26. Pokud ano, myslíte si, že je jeho role v procesu inkluzivního vzdělávání důležitá?

- Rozhodně ne
 Spíše ne
 Nevím
 Spíše ano
 Rozhodně ano

27. Myslíte si, že je na Vaší škole potřeba pracovník, který by např. komunikoval a spolupracoval s rodiči žáků, jinými pedagogickými pracovníky či odborníky. Věnoval se organizačním aktivitám a tvorbě metodických materiálů?

- Rozhodně ne
 Spíše ne
 Nevím
 Spíše ano
 Rozhodně ano

28. Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku. Zde je prostor pro případné komentáře a poznámky: