

Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Monika Plachá, DiS.

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: **Monika Plachá**
Osobní číslo: **H13193**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a platné legislativy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HÁJKOVÁ, Vanda. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

MICHALÍK, Jan. Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním. Čáslav: Studio Press, 2012. ISBN 978-80-86532-28-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

7. prosince 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 7. prosince 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;
- 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;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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 poskytujícího 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 použilou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2014

Monika Plechová

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 Zveřejnění školních prací

2) Všechná díla, která studenté využívají k přípravě bakalářské a magisterské práce, a jejichž publikace není plánována, včetně poznatků zprůvodněných a výsledků obhajoby proměnitelně do veřejnosti (bakalářské práce), mohou být využity k nekomerčním účelům (tj. k nekomerčnímu využití) pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

(2) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odpracovaná uchazečem k obhajobě musí být řádně vypracována před pracovním dnem před
obhajobou odpracována k obhajobě uchazečem v době určené učebním plánem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v době
pracovního týdne školy, kde se má konat obhajoba práce. Učitel či osoba za nespokojenosti pracovníků na své náklady v případě výjezdu nebo
mimořádně.

(3) Před, či udevědání práce autor rozhodl se zúčastnit své práce podle svého záměru, že práce ani výsledky obhajoby.

2) zákon č. 172/2008 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve
znění pozdějších předpisů, § 35 odst. 2:

(3) Do práva autorského není zahrnuté škola nebo školská či vzdělávací zařízení, u něhož není za účelem přímého nebo nepřímého
hospodářského nebo obchodního prospěchu: a) výjezd nebo k ústavní práci při vyšetření tělesu nebo smrtelnosti, b) spíše školských nebo
maturitních povinností vyplývajících z toho, že práce ve škole nebo školské či vzdělávací zařízení školské dílo.

3) zákon č. 172/2008 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve
znění pozdějších předpisů, § 60 Školské dílo

(1) Škola nebo školská či vzdělávací zařízení mají za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu v rámci školního díla (§ 25 odst.
3). Odpovědnost autor školského díla učitel pracovní bez výděleku školství, mohou se tyto osoby účastnit ochrany občanských práv, jakožto právního
zájmu. Ústavem § 25 odst. 3 školního vzdělávání.

(2) Může-li školní dílo, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému fyzické, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy
nebo školské či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školská či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla a vyjádřil jim dovození o rozpracování
školského díla či poskytnutí licence podle odstavce 2 předchozího odstavce na ústavu školství, školské nebo vzdělávacího zařízení, a to podle
okolností až do jejich výše uvedených výše; přitom se přihlíží k výši výděleku školství nebo školské či vzdělávacího zařízení a učít
školského díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Teoretická část se podrobněji věnuje nejprve pojmům inkluze a integrace. Dále se zaměřuje na výhody a jistá úskalí, která s sebou inkluze přináší. V další kapitole je uvedena současná platná legislativa v rámci inkluzivního vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tato kapitola poukazuje na jednotlivá podpůrná opatření v inkluzivním vzdělávání a na funkci asistenta pedagoga. Praktická část potom zkoumá a vyhodnocuje jednotlivé názory pedagogů ze školního prostředí, jak na inkluzivní škole, anebo na škole běžné. Názory pedagogů byly zjišťovány dotazníkovou metodou. Cílem této práce bylo zjistit, jaké názory mají pedagogové na problematiku inkluzivního vzdělávání. Jaké rozdíly se objevují v jednotlivých názorech dle věku pedagogů, jak je ovlivňuje délka jejich praxe a zdali se odlišují názory na inkluzi pedagogů, kteří již měli možnost pracovat s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami od těch, kteří prozatím nemají s těmito žáky žádné zkušenosti.

Klíčová slova: inkluze, integrace, škola, podpůrná opatření, asistent pedagoga, rodič.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the views of teachers on inclusion education. Theoretical part is discussed in detail first term of inclusion and integration. Then it focuses on benefits and certain pitfalls which inclusion brings with its. In the next chapter is indicated present valid legislation within inclusion education. The last chapter is dedicated to the education of pupils who have special educational needs. This chapter shows the various support measures in inclusion education and to a function of teacher's aide. Practical part than examines and evaluates individual opinions of teachers from school environment, how to in inclusive school or in common school. The views of teachers were determined using questionnaires. The aim of this thesis was to find out which opinions teachers have on the issues of inclusion education. What differences appear in individual opinions by age of teachers, how teachers affect the length of their practice and whether their opinions on the inclusion are different of teachers who have already had the opportunity to work with pupil who have special educational needs from those who so far have these pupils no experience.

Keywords: inclusion, integration, school, support measures, teacher's aide, parents.

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za cenné připomínky, odborné rady a ochotu při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za podporu během mého studia.

Člověk nezískává obdiv a úctu jiného člověka svým vzhledem či vzděláním, ale bezprostředně kladným vztahem k němu.

William Henry Bragg

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 INKLUZE VS. INTEGRACE	14
1.2 VÝHODY INKLUZE	16
1.3 ÚSKALÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.4 INKLUZIVNÍ ŠKOLA	17
2 LEGISLATIVA V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 AKTUÁLNÍ LEGISLATIVA	21
2.2 ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (DÁLE JEN ZÁKON)	21
2.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	22
2.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	23
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PODPŮRNÝMI OPATŘENÍMI	25
3.1 PROFESE UČITELE	26
3.2 KOMPETENCE UČITELE	26
3.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	27
3.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V RÁMCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.5 KLIMA TŘÍDY	29
3.6 ASISTENT PEDAGOGA	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	33
4.2 CÍL VÝZKUMU	33
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	34
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	35
4.6 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT.....	35
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	36
5.1 ANALÝZA SOCIOMETRICKÝCH ÚDAJŮ.....	36
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	60
6.1 VYHODNOCENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ	60
7 DOPORUČENÍ	67
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM GRAFŮ	75
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Problematika inkluze je v současné době čím dál více diskutujícím se tématem, avšak tématem patrně citlivým. Naše společnost se navenek jeví spíše jako společnost méně konzervativní a zpravidla nerada se přizpůsobující jakýmkoli novým jevům. Pro okolní státy Evropy se řadíme mezi země, které mají svůj pravidelný řád a systém, který sice má své chyby, ale i přesto na našem území funguje. Nynější doba je však natolik otevřená, že i Česká republika začíná přistupovat na novinky, které s sebou 21. století přináší. Jednou z těchto novinek je právě inkluze a inkluzivní vzdělávání.

Dnešní svět se snaží být přístupnějším a otevřenějším, velkým trendem současné společnosti je radikální odpor vůči segregaci jedinců, kteří mají jakýkoli handicap. Segregací se rozumí vytlačování osob na tzv. okraj společnosti. Zpravidla osob, které trpí zdravotním, mentálním či jiným typem postižení, které je různým způsobem odlišuje od běžné lidské populace. Takovému vyčleňování brání inkluze a inkluzivní vzdělávání jedinců, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Důležitou složkou je snaha společnosti respektovat tyto jedince a umět jim co nejvíce pomoci a porozumět tak jejich potřebám. Vzájemná pomoc těm, kteří to potřebují, z nás dělá lidské osobnosti.

Na inkluzivní vzdělávání existuje nespočetné množství názorů a pohledů, jak z hledisek pedagogických, společenských, etických, tak z úhlů, jak se k takovému způsobu edukace staví rodiče dětí s nějakým typem handicapu či rodiče tzv. „zdravých“ dětí. Nadále i názory samotných dětí, kterých se tato oblast nejvíce týká. Inkluze s sebou může nést i riziko tzv. „nálepkování“. Dnešní děti si často neuvědomují své chování a velmi často bývají krutí a bohužel i zlomyslní. Děti se rády srovnávají ve svém vrstevnickém prostředí a uvědomění si, že jsou mezi nimi i tací, kteří se jistým způsobem od nich vymykají, je pro ně těžké.

V předložené bakalářské práci se pokusím najít odpovědi na otázky, jak pedagogové, zejména na základních školách vnímají problematiku inkluzivního vzdělávání. Teoretická část práce je zaměřena na základní terminologii a pojmy spojené s inkluzivním vzděláváním. První kapitola prezentuje pojmy inkluze a integrace, dále výhody a jistá možná úskalí inkluzivního vzdělávání. Také vysvětluje termín inkluzivní škola. Druhá kapitola nás seznamuje se současnou platnou legislativou, které se inkluzivní vzdělávání dotýká. Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Popisuje jednotlivá podpůrná opatření v rámci inkluzivního

vzdělávání, seznamuje nás s žáky se vzácnými onemocněními a v neposlední řadě s funkcí asistenta pedagoga jako nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Obecným cílem práce je výzkum a vyhodnocení názorů pedagogů na oblast inkluzivního vzdělávání. Jak na tuto oblast pohlížejí, jaké rozdíly v jejich názorech se objevují a co je v jejich názorovosti nejčastěji ovlivňuje. Zvolen byl kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření.

Cílem bakalářské práce není přímo vyřešit problém související s názory pedagogů k problematice inkluzivního vzdělávání. Jde pouze o snahu proniknout do dané oblasti a získat základní přehled o jednotlivých názorech respondentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V nynějším světě stále více nabírá na síle základní lidské právo a to být začleněn do běžných denních společenských aktivit včetně procesu vzdělávání. Obvodní školní úřady ve Velké Británii přijaly tzv. „zvyšování míry inkluze“ jako hlavní strategický cíl v rámci svých rozvojových plánů. V celém světě tak roste množství příkladů plné inkluze v hlavním vzdělávacím proudu. Rodiče dětí s nějakým typem postižení se stále více snaží o to, aby jejich děti byly umístěny do běžné školy mezi běžný kolektiv. Inkluzi vnímáme jako zákonitý cíl pro všechny děti a to převážně z těchto důvodů: jedná se o jejich základní lidské právo vzdělávat se v běžné škole s ostatními „zdravými“ dětmi. Dále v současné době se vytváří stále větší počet odborných výzkumů, které se zaměřují na tyto děti a výsledky, které z výzkumů vzejdou, poukazují na to, že děti s jistými potížemi mohou rozvíjet své schopnosti v oblasti poznávacího, akademického, jazykového a samozřejmě sociálního vývoje. Posledním důvodem je smysluplný život těchto jedinců. Z postižených dětí se jednou stanou dospělí lidé, kteří budou muset žít ve stejné společnosti jako ostatní. Tudíž inkluzivní forma vzdělávání má dlouhodobou perspektivu. (Newton, Wilson, 2013, s. 16 – 17).

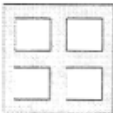

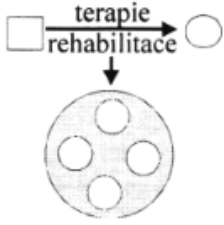
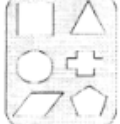
Jak uvádí Teplá (2015, s. 11) model inkluzivního vzdělávání se postupně akceptuje ve všech kulturách Evropských zemí včetně České republiky. U nás se tento trend začal postupně prosazovat přibližně před 25 lety a s postupem času nabývá novou kvalitou, která je vhodná pro mnohé skupiny žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi které se řadí zejména děti se zdravotním postižením, zdravotním oslabením, sociálním znevýhodněním, děti nadané, děti pocházející z jiných národů a etnických menšin, děti cizinců, azylantů apod.

„Inklúzia a inkluzívna pedagogika patria v súčasnosti vo sfére pedagogiky, špeciálnej i liečebnej, k najviac diskutovaným fenoménom. Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou anormálnosťou.“ (Seidler, Beliková a Dufeková, 2013, s. 8)

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 90) se inkluzivním vzděláváním rozumí vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směřující k sociálním souvislostem a inkluzí se pak rozumí vzdělávání, které může nabízet přiměřené vyučování a studium všem žákům a studentům

s přihlédnutím na jejich individualitu a vzájemný respekt vůči jejich vzdělávacím potřebám.

Uzlová (2010, s. 19) uvádí, že pro inkluzivní vzdělávání je typická snaha poskytnout dětem co nejkvalitnější úroveň vzdělání s ohledem na míru jejich schopností, dovedností, nadání či znevýhodnění. Důraz klade na rozsáhlou dostupnost vzdělání pro každého, zejména ve školách hlavního vzdělávacího směru. Odlišné vzdělávací potřeby žáků vnímá jako součást běžné společenské rozmanitosti a jsou realizovány prostřednictvím individuálních vzdělávacích programů.

Speciální vzdělávání	Hlavní vzdělávací proud	Integrované vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žáci se speciálními potřebami ➤ Speciální školy ➤ Speciální pedagogové 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Běžné děti ➤ Běžní učitelé ➤ Běžná škola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modifikace žáka, aby vyhovoval podmínkám ➤ Systém je neměnný, žák se musí adaptovat 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žáci s různorodými potřebami ➤ Všichni žáci jsou schopni se učit ➤ Rozdílný původ, jazyk, vyznání, schopnosti, pohlaví, věk ➤ Modifikace systému, aby vyhovoval žákovi

Obrázek č. 1 BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido. s 60 ISBN 978-80-7315-189-8.

V této kapitole jsme uvedli, co je to inkluzivní vzdělávání a jaká je podstata a význam inkluze ve školství.

1.1 Inkluze vs. Integrace

Pojmy inkluze a integrace se v našich slovnících začaly prosazovat po roce 1989 a to zejména v souvislosti s otevřením prostoru pro uplatňování základních lidských práv, ale také se změnou v porozumění a přístupu k různým postižením a jinakostem. (Uzlová, 2010, s. 17)

Termín inkluze pochází z latinského *inclusio*, které znamená začlenění, být součástí. Inkluze je založena na rovnocenném postavení jedinců, aniž by se jakýmkoli způsobem předpokládala jistá míra normality. V oblasti inkluze rozlišujeme dvě skupiny – inkluzi sociální a školní. V případě sociální inkluze je člověk vzhledem k své individualitě přijímán společností a je mu dána možnost do této společnosti se zapojit. Rozdílnost a rozmanitost jsou v oblasti sociální inkluze považovány jako obohacení pro skupinu. Právo na účast ve skupině se odůvodňuje sociální etikou. Školní inkluze se může rozumět jedno z přijatelných řešení, které školy nabízejí a v nichž jsou žáci vyučováni dle svých zájmů a jejich schopností. Zároveň je škola vede k prožívání zcela normálního života odpovídajícího jejich věku. (Anderliková, 2014, s. 42 – 43)

Jak uvádí Uzlová (2010, s. 18) pojem inkluze bývá mnohdy vnímán jako synonymum ke slovu integrace. Inkluze je však vnímána jako vyšší a kvalitnější stupeň integrace. Inkluze se týká všech žáků a studentů, ne pouze těch, kteří mají jisté speciální vzdělávací potřeby. Týká se i dalších lidí jako rodičů těchto žáků, učitelů, poradenských pracovníků, pedagogických asistentů a mnoha dalších. Pro inkluzi je zcela typické zaměření se na potřeby všech vzdělávaných, celkovou změnu atmosféry školy a kvalitní výuku pro všechny žáky a pedagogy. Největší podstatou je poskytnutí kvalitního vzdělání, které bude nezávislé na schopnostech žáků a jejich individuálních zvláštích. K inkluzi dále patří podpora, kooperace a spolupráce, vzájemná komunikace a respekt k odlišnostem.

Inkluzivním vzděláváním rozumíme spravedlivý a rovnocenný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Důraz je kladen na solidaritu, pospolitost, spolupráci, pomoc, spolupodílení se na seberozvoji a učení se pomocí podnětného prostředí a učebních situací. (Spilková, 2005, s. 123)

Inkluze podobně jako integrace spojuje chápání a porozumění rozdílů mezi žáky. Inkluze staví právě na těchto rozdílech. (Seidler, Beliková a Dufeková, 2013, s. 9) Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 88) je integrace způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních vzdělávacích proudů běžné školy. Hlavním cílem je

poskytnutí žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími zkušenost, která bude společná s jejich zdravými vrstevníky a zároveň přitom respektovat jejich specifické potřeby.

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

Termín integrace rovněž jako inkluze pochází z latiny a v doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku. Je užíván v nejrůznějších oblastech našeho života a to ve smyslu sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění apod. (Uzlová, 2010, s. 18)

„Důležité jsou nejen otázky vztahy majority k postiženému, ale i vztah postiženého k majoritě. Teprve tehdy, jsou-li vzájemné vztahy rovnoprávné, založené na vzájemném respektu k individuální hodnotě jednotlivce, lze pokládat integraci za úspěšnou.“ (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 33).

Podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je speciální vzdělávání zajišťováno:

- formou individuální integrace,
- formou skupinové integrace,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (tzv. speciální škola),
- kombinací výše uvedených forem.

Individuální integrací se dle téže vyhlášky rozumí vzdělávání dítěte v běžné škole, anebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciálních školách, které jsou určeny pro žáky s jiným typem zdravotního handicapu. (Michalík a kol., 2012, s. 11)

Integrací se věnoval teoretik a speciální pedagog Jesenský, který školskou integraci chápe jako: „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (Jesenský, 1995, s. 15). Jesenský v této definici poukazuje na vzájemnou kooperaci a adaptaci jedinců s postižením a intaktních jedinců. To je podstatou nejen integrace školské, ale současně i integrace v širším slova smyslu, respektive týkajících se všech oblastí lidského života.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 107) popisují v pedagogickém slovníku integrované vzdělávání jako vzdělávání, týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádějí, že hlavním cílem integrovaného vzdělávání je: „poskytnou i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“

Při úspěšné integraci dochází u jedince k rozvoji intelektuálních schopností a dovedností. Učí se práci v kolektivu, komunikaci s ostatními vrstevníky, rovněž tak i s dospělými a učí se celkovým sociálním dovednostem. (Rámcový vzdělávací program, 2005)

1.2 Výhody inkluze

Inkluze je požadavkem, který si vyžaduje změnu myšlení, změnu chování, postojů lidí, institucí a celé společnosti. Školy s inkluzivním vzděláváním vzdělávají děti se širokou škálou odlišností. Viditelné postižení je jen jednou z odlišností. Situace, kdy k inkluzi dochází, je jednou z nejnáročnějších chvílí, jelikož žák se zdravotním handicapem vstupuje do role, ve které má být přijatý jako rovnocenný žák. Inkluzivní vzdělávání rozvíjí sociální kompetence, rozšiřuje zkušenostní spektrum, prosazení se ve světě, nalezení přátel s postižením i bez postižení a schopnost vzájemně se integrovat. Jedná se o individuální a specializovanou podporu. (Seidler, Beliková, Dufeková, 2013, s. 11 – 15)

Podle Michalíka (2002, s. 4 – 7) je přínosné vzdělávat se v běžných třídách základních škole, jelikož žáci se speciálně vzdělávacími potřebami zde zažívají něco, co v prostředí speciálních škol nemohou zažít. Zejména jsou to možnosti identifikace, sebehodnocení, soutěžení se skupinou dětí, ve které je žák se speciálně vzdělávacími potřebami vzděláván.

V podmínkách a prostředí českého školství prozatím nelze očekávat, že by se integrace či inkluze např. u dětí s mentálním handicapem stala masovým jevem, i přesto je však hlavním cílem, aby docházelo ke snižování počtu žáků, kteří jsou vyčleňováni z hlavního vzdělávacího proudu do speciálních zařízení. Jedním z důvodů může být předpoklad, že díky brzké integraci v době dětství je poté větší úspěšnost při společenské integraci v dospělosti. (Bartoňová, 2005, s. 13)

Inkluzivní škola přijímá veškeré děti bez ohledu na jejich sociální situaci, náboženské vyznání, rodinnou situaci, postižení, barvu pleti, příslušnost k etnické menšině apod. Vzdělávání je zcela individuální na základě jejich potřeb. Různorodost je vnímána jako přínos a obohacení. (Co je inkluzivní vzdělávání, 2012)

Jak uvádí Uzlová (2010, s. 20) inkluzivní přístup ke vzdělávání přináší veliký význam i pro učitele. Umožňuje jim zažít různorodost, poznání, že každý žák disponuje jistými silnými stránkami, se kterými je možné pracovat a nutí je zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategiemi výuky. Hledat nové cesty a propouštět prostor pro tvořivost a kreativitu.

1.3 Úskalí inkluzivního vzdělávání

Na vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, jsou kladeny vyšší nároky na práci pedagogického pracovníka, na celkovou organizaci vyučovací hodiny a na uplatnění spektra veškerých podpůrných opatření. Tudíž je navrhováno, aby u různých typů škol, zejména v případě tzv. běžné školy, aby byl snížen celkový počet žáků ve třídě. (Společné vzdělávání, 2013 – 2016)

Dle Lechty (2010, s. 375) má inkluzivní vzdělávání své nevýhody a úkolem pedagogických pracovníků je na tyto nevýhody přijít. Inkluzivní myšlenky nelze vždy zavést do praxe snadným způsobem. Hájková a Strnadová (2010, s. 64) popisují nejčastější důvody, kdy inkluze ve školách nemusí správně fungovat. Může se jednat o nedostatečnou informovanost a zapojení veškerých subjektů, kterých se inkluze dotýká – učitelů, žáků a studentů a rodičů. Dále nemusí fungovat vzájemná komunikace mezi inkluzivními školami. Komunikace je důležitá pro předávání si informací, postřehů, názorů a doporučení. Samotní pedagogové nemusejí být dostatečným způsobem podněcováni k dosažení vyšších a kvalitnějších cílů ze strany vedení školy. Na škole nejsou dostačující zdroje k zabezpečení inkluze, anebo nejsou využity vůbec.

Bendová a Zikl (2011, s. 86) jsou názoru, že jednou z překážek pro rozvoj inkluzivního prostředí může být nepochopení dítěte učitelem, které pramení z toho, že učitelé nejsou dostatečně odborně připravováni.

1.4 Inkluzivní škola

Termín škola se řadí mezi nejméně frekventovaná slova ve všech světových jazycích. Profesor pedagogické psychologie Edward L. Thorndike vydal v roce 1927 knihu o frekvenci slov, jejíž základ se později stal základem výuky angličtiny. Měřením výsledků různých textů s celkovým rozsahem 4,5 milionu slov zjistil, že slovo „škola“ se řadí mezi prvních 1000 slov s nejčastějším výskytem v jazyce. Postupem času bylo toto zjištění stvrzeno i pro jiné jazyky zahrnující i češtinu. „Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální

instituce plní své specifické poslání (např. armáda zajišťuje obranu země, dopravní infrastruktura zajišťuje pohyby lidí a zboží na daném území atd.), škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí.“ (Průcha, 2009, s. 398)

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 221) definují školu jako společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytnout vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách dle jistých vzdělávacích programů. Pojetí i funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Je místem socializace žáků, které podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj. Přípravuje je na osobní život, pracovní i občanský.

Podle Uzlové (2010, s. 19 – 20) je v inkluzivním přístupu rozhodující postoj školy. Nejdůležitější složkou je vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, dále také připravenost prostředí, odborná způsobilost a vybavenost, pozitivní přístup pedagogů a jejich ochota vzdělávat se a zkoušet nové věci. Inkluzivní škola s odlišnostmi počítá, jsou vnímány jako dobrá zkušenost pro všechny. Setkávání se s odlišnostmi přináší dětem do budoucího života získávání respektu k sobě i k ostatním. Rozvíjí schopnost empatie, vzájemné tolerance, ohleduplnosti i odpovědnosti. Inkluzivní škola je vzdělávací institucí, která je schopná vyjít vstříc potřebám žáků, umí oceňovat rozdíly a pracovat s nimi. Škola se tak stává prostředím, ve kterém se záměrně pečuje o celkový růst a rozvoj žáků, nikoli strašákem, který vzbuzuje obavy, nechuť a trápení. V inkluzivní škole se klade důraz na samotný proces učení, který užívá takové formy práce, při kterých různorodost kolektivu je výhodou a přínosem. Žáci se navzájem doplňují a inspirují se k dosažení jejich osobního maxima, za něž je jim přiděleno náležité ohodnocení. Hájková a Strnadová (2010, s. 54) doplňují, že inkluzivní škola musí být genderově citlivou školou, která uznává a nepotlačuje rozdíly mezi chlapci a dívkami, zároveň usiluje o odstranění odlišností v přístupech ke vzdělávání oboupohlavních skupin (subkultur), které mohou vést k nerovnostem ve vzdělávání a spočívaly by v genderových stereotypech. Ve svém celkovém přístupu i jednotlivých aktivitách by se měla věnovat a soustředit se především na respektování individuálních předpokladů každého žáka nebo žákyně.

Dle portálu *nuov.cz* je Inkluzivní škola mimo jiné v oblasti praxi charakterizována:

- fungující spoluprací učitelů,
- sdílením poznatků a výukových postupů,
- diferencovanou nabídkou pro žáky s rozdílnými nadáními nebo handicapy,

- rozdílným hodnocením různých žáků a přiměřeným využíváním jejich sebehodnocení.

(Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele)

2 LEGISLATIVA V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Výchozí myšlenkou v otázce inkluzivního vzdělávání je právo na vzdělávání, které je univerzální a týká se každého. Jmenované právo je zakotveno v dokumentech, jako jsou Úmluva o právech dítěte (1989), Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením (1993), Salamanské usnesení (1994) a dále Dakarské usnesení (2000). Jedním z dalších dokumentů zabývajících se inkluzivním vzděláváním je Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Tento plán vychází především z dokumentu OSN Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Ten byl schválen v roce 2006. Česká republika ho ratifikovala v roce 2009. Národní plán se zaměřuje na snahu zabezpečení lepšího přístupu státu a celé společnosti k jedincům se zdravotním postižením. Dále chce zajistit rovnoprávnost a vzájemný respekt důstojnosti těchto jedinců a ochranu před veškerou diskriminací. V části věnující se vzdělávání a školství je kladen důraz především na realizaci principu inkluzivního vzdělávání. Zřetel se klade na právo vzdělávat se v hlavním proudu vzdělávání, které je právem každého dítěte. Cílem je i dosažení vyšší míry integrace dětí s lehkým mentálním postižením do škol běžného typu. Důležitou roli pak hraje podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v oblastech vzdělávání žáků a studentů s postižením v hlavním proudu vzdělávání, a mnohem více důslednější příprava budoucích pedagogických pracovníků, kteří se pohybují v této oblasti (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014, 2010).

Na výše jmenovaný Národní plán navazuje vznik Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který rovněž uplatňuje princip inkluzivního vzdělávání. Jeho úlohou je rovněž snaha přispívat k naplňování Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Dle této strategie je Česká republika zemí, která ze svého systému vyčleňuje velké procento dětí, žáků a studentů z hlavního vzdělávacího proudu. Poté je umisťuje do škol, které jsou samostatně zřízeny pro děti, žáky a studenty trpící zdravotním postižením. Cílem této strategie je především dosažení maximální možné míry rozvoje inkluzivního vzdělávání v této zemi. Dále preventivně působit proti sociální exkluzi jednotlivců i sociálních skupin a přispívat k zdatné integraci osob s postižením či znevýhodněním do světa společnosti (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze, 2010).

2.1 Aktuální legislativa

Jako jeden ze základních koncepčních dokumentů, jejichž obsah je inspirací pro pedagogické pracovníky v rámci oblasti speciálního vzdělávání patří dokument Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), která byla schválena mezinárodní organizací OSN v New Yorku dne 13.12.2006 s platností pro Českou republiku podle čl. 45 odst. 2 ode dne 28.10.2009.

2.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen zákon)

Vzdělávací systém v České republice je založen na struktuře vzájemně navazujících stupňů, které každému jedinci umožňují zvyšování jeho kvalifikace a vědomostní úrovně prakticky v průběhu celého jeho života. Tento systém upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění.

Prvním stupněm z pilíře vzdělávacího systému je vzdělávání v mateřských školách. Tento stupeň přímo navazuje na výchovu dítěte v rodině. Zpravidla se týká dětí od 3 do 6 let věku. Vzdělávání v mateřských školách není povinnou záležitostí. Obecně se však docházka do mateřské školy doporučuje. Vhodná je alespoň docházka rok před nástupem dítěte do prvního ročníku základní školy.

Druhým stupněm je stupeň základního vzdělávání. Základní vzdělávání je povinnou školní docházkou, která trvá 9 let. Povinná školní docházka se člení do dvou stupňů. První stupeň je vymezen 1. až 5. třídou. Druhý stupeň zahrnuje třídu 6. až 9. Druhý stupeň základního vzdělávání je možné absolvovat i na víceletém gymnáziu či konzervatoři. Dle školského zákona, je cílem základní školy vychovat všestranně nadané a tolerantní jedince, kteří budou motivováni k celoživotnímu učení. Dále budou umět řešit problémy, tvořivě myslet, komunikovat a spolupracovat s ostatními. Budou schopni uplatňovat získané vědomosti a dovednosti v jejich budoucím životě.

Po úspěšném absolvování povinné školní docházky mohou jedinci pokračovat v dalším stupni vzdělávání. Tento stupeň vzdělávání je nepovinný a jedinci do něj mohou vstoupit po úspěšném splnění přijímacího řízení. Jedná se o vzdělávání střední. Stupeň středního školství zahrnuje gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře. Studium na těchto školách je dlouhé zpravidla dva až čtyři roky. Absolventi po úspěšném

zakončení obdrží výuční list nebo maturitní vysvědčení. Dle školského zákona střední vzdělávání je navazující na stupeň základní a plně jej rozvíjí. Poskytuje obsahově širší učivo, které má všeobecný či odborný záměr.

Dalším stupněm ve vzdělávání je studium na vyšší odborné škole či vysoké škole.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Na základě usnesení vlády České republiky, vznikl dne 7. dubna 1999 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Ten je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento program formuje strategii vlády v oblasti vzdělávání. Odráží celospolečenské zájmy a podává konkrétní podněty k práci škol. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha uvádí: „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává Národní program vzdělávání, projednává jej s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji a předkládá jej vládě k projednání. Vláda předkládá Národní program vzdělávání Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ke schválení.

Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou kurikulární dokumenty na státní úrovni. Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro každý jednotlivý obor ve vzdělávání předškolním, základním, středním, uměleckém i jazykovém vzdělávání (Kurikulární dokumenty – neboli učební dokumenty).

RVP je založen na klíčových kompetencích, které jsou provázány se vzdělávacím obsahem a uplatněním obdržených dovedností a vědomostí v praktickém životě. Východisko tkví v koncepci celoživotního učení a formování očekávané úrovně vzdělání stanovené pro jednotlivé etapy vzdělávání. RVP dále podporuje tvorbu příznivého klimatu na školách, které je založeno na motivaci, kooperaci a aktivizačních metodách výuky takovým způsobem, aby byly oslabeny důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd i škol. Dle školského zákona „rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů – úroveň školní, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbou a posuzování učebnic a učebních textů“.

RVP pro základní vzdělávání uvádí jak charakteristiku základního vzdělávání, tak především pojetí a cíle základního vzdělávání. Dále jeho klíčové kompetence, které jsou

důležitou složkou pro budoucí uplatnění žáků. Jsou v něm obsaženy i vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán a vzdělávání žáků, kteří mají speciální potřeby, anebo jsou mimořádně nadaní. Na prvním stupni existuje vzdělávací oblast s názvem „Člověk a jeho svět“. V této oblasti je okruh nazvaný „Lidé kolem nás“. Dle tohoto okruhu se žáci učí význam a podstatu vzájemné tolerance a pomoci. Učí se vzájemné úctě, snášenlivosti a rovnocenného postavení mezi lidmi. Osvojují si a zároveň upevňují základy správného chování a jednání mezi lidmi. Všechny výše uvedené poznatky jsou předpokladem pro vytvoření kladného inkluzivního prostředí ve škole. Na ně pak navazuje výchova k toleranci a respektu lidských práv. Důležitou složkou je prevence xenofobních, rasistických, ale i extremistických postojů.

2.4 Individuální vzdělávací plán

Dokument Individuální vzdělávací plán je závaznou listinou, která vychází ze školního vzdělávacího programu. Stanovuje takovou organizaci a systematickosti vzdělávání, která bude souhlasit jak fyzickým, tak i časovým možnostem individuálně integrovaného žáka, popřípadě žáka skupinově integrovaného, anebo žáka speciální školy. IVP se zpracovává před nastoupením žáka do školského zařízení, popřípadě do jednoho měsíce po nástupu žáka. Upravován a aktualizován může však být v průběhu celého školního roku. Předpokladem pro stanovení IVP je, žák musí splňovat požadavky, které stanovuje rámcový vzdělávací program, tzn. že žák musí být hodnocen z obsahu učiva. Na jeho vytvoření, pravidelném vyhodnocování a úpravě spolupracují metodik školního vzdělávacího programu s třídním učitelem žáka, popřípadě s učiteli daných předmětů, ve kterých je dítě vzděláváno. Pravidelně 2x ročně vyhodnocuje školské poradenské zařízení jeho dodržování.

Obsah IVP:

- informace o obsahu, celkovém rozsahu, průběhu a způsobu poskytnutí individuální speciálně pedagogické či psychologické péče žákovi včetně odůvodnění,
- data o cíli vzdělávání žáka, obsahovém i časovém rozvrhnutí látky, zvolení pedagogických postupů, způsobu zadávání, naplňování úkolů plus jejich vyhodnocení,
- seznam učebních pomůcek, speciálních učebnic i didaktických podkladů,

- jmenovité stanovení pedagogického pracovníka školské poradenské instituce, se kterým škola bude v kontaktu v průběhu zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- navržení případného možného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, ve které je žák vzděláván,
- závěrečná ustanovení pedagogických, eventuálně psychologických vyšetření.

(Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.)

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PODPŮRNÝMI OPATŘENÍMI

Dnešní společnost klade velký důraz na vzdělání. Žijeme v různorodé společnosti, tudíž je zcela běžné setkávání se v běžném životě s handicapovanými lidmi a dětmi. Pro zdárně úspěšnou inkluzi je stanovena řada podmínek, které by se měly splňovat. Jako jednu z primárních podmínek úspěšné inkluze můžeme považovat financování. Méně důležitou podmínkou může být vztah učitele a dítěte, a naopak. Průběh výuky by měl být směřován na individuální výkony žáka, soutěživost. Rovněž tak by měla být upřednostňována práce v kolektivu a brání na zřetel rozdíly ve výkonu jednotlivých žáků. Vláda České republiky schválila dne 15. 3. 2010 dokument nesoucí název Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož cílem bylo realizovat již připravená a schválená konkrétní opatření, která podporují inkluzivní vzdělávání u předškolního, primárního, sekundárního a terciárního stupně. Jedná se o dosažení maximálního rozvoje inkluzivního vzdělávání v našem vzdělávacím systému. Jako další velmi důležitý dokument považujeme RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální. Ten stanoví, za jakých předpokladů lze úspěšným způsobem vzdělávat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Jedná se převážně o níže uvedené podmínky:

- *Prostorové a materiální předpoklady* (řadíme zde učebnice, kmenové třídy pro každou učebnu, které jsou vybaveny funkčním zařízením, dispozice pro zájmové aktivity po vyučování, místo pro společné stravování, prostory pro osobní hygienu, šatny, místnosti pro samotnou přípravu učitelů na vyučování, apod.)
- *Personální předpoklady* (pedagogičtí zaměstnanci, kteří disponují odpovídající mírou odborné způsobilosti a nutnými profesními dovednostmi, nezbytné pro výkon povolání, odborná nápomoc žákům – asistent pedagoga, školní psycholog, a jiné)
- *Psychosociální podmínky* (snaha o propojení vzdělávání s praktickými zkušenostmi, respekt, vzájemná tolerance, kooperace a spolupráce, nápomoc druhým, úcta ke každému jedinci, empatie a uznání, atd.)
- *Podmínky organizační* (podíl všech pedagogů na přípravě a uskutečnění ŠVP, optimální řád života školy společně s potřebami žáků, možnosti řešení projednávání problémů,...)

- *Předpoklady vzájemné spolupráce školy s rodiči žáků* (fungující informací systém, místo pro setkávání učitelů s rodiči žáků, poradenství pro rodiče, možnost účasti rodičů při výuce, apod.)
(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální RVP ZŠS, VÚP Praha 2008)

3.1 Profese učitele

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) je profese učitele definována jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizace a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“. Vzdělávacím procesem se rozumí proces, který pojímá činnost učení na straně žáků a činnost vyučování na straně pedagoga.

Dle Holoušové (in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 127) je učitel iniciátor výchovného procesu, který pečuje o tělesný, rozumový a citový rozvoj vychovávaného jedince.

3.2 Kompetence učitele

Každý učitel by měl být vybaven odbornými znalostmi a dovednostmi, které jsou nezbytně nutné pro jeho práci s dětmi a žáky, rovněž tak potřebné v edukačním procesu. Podle Prášilové (2006) je kompetenční rozvoj z širší části postavený na tzv. emoční inteligenci – emocionalitě. Ta se může rozvíjet až do vysokého věku. Za kompetentního považuje uživatele vzájemné kompatibility mozkových hemisfér a vlastníka mentálních map, které vznikají díky jeho prožitkům a zkušenostem. Každá kompetence je souhrou obou potencií. Je postavena na rozvojové prospěšnosti, která je měřena lidskými vztahy, tudíž i praktickým důsledkem.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) vymezují kompetence učitele jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými učitel má být vybaven, aby směl efektivně vykonávat svou profesi. Za hlavní kompetence bývají převážně uváděny kompetence osobnostní a profesní. Osobnostními kompetencemi rozumíme zodpovědnost, schopnost řešit vyskytlé problémy, kreativita, týmová spolupráce, reflektivnost a sociální vnímavost. Mezi ty profesní kompetence zahrnujeme obsahovou složku výkonu profese tzv. znalost předmětu. Dnes však zdůrazňujeme kompetence řídicí, diagnostické a komunikativní.

Podle Kyriacoua (2012, s. 76) jsou kompetence učitele logicky na sebe navazující činnosti učitele, které podporují učení žáka. Za první důležitý prvek těchto dovedností považuje vědomosti, zahrnující poznatky učitele, které se týkají daného oboru, žáků a vyučovacích metod. Druhým prvkem je rozhodování, zahrnující uvažování i rozhodování, které se zaměřuje na co nejvíce možné dosažení vzdělávacích cílů. Za třetí prvek můžeme uvést činnosti projevující se zvenčí jako pozorovatelné chování učitele. Pedagogické dovednosti učitele jsou považovány za jádro pedagogických kompetencí.

Pedagog by měl disponovat kladnými povahovými vlastnostmi, měl by být teoreticky, ale i prakticky připraven na výuku v učebně s integrovaným žákem. Pro inkluzi je důležité, aby byl učitel schopen dokázat vytvořit co nejpříznivější klima, měl by rozpoznat skutečné vědomosti a dovednosti žáka a z nich pak vycházet. Motivuje žáka k činnosti a citlivě reaguje na jeho potřeby. Jedná se o trpělivé a empatické pojetí učitele k žákům, které je podmíněno jeho láskou k lidem a práci s nimi. (Lechta, 2010, s. 335). Myschker in Mühlpachr (2010, s. 154) vymezuje „předpoklad pro úspěšnou integraci je, aby také učitelé základní školy disponovali základními speciálně – pedagogickými znalostmi a byli schopni rozpoznat lehčí poruchy a vhodně s nimi pedagogicky pracovat tak, aby zabránili jejich rozvinutí v těžší postižení.“

3.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Integrační vzdělávání v naší republice upravoval dříve Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání. Školský zákon nabyl platnosti od 1. Ledna 2005. Na tento zákon postupně navazovaly vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. (Pipeková, 2006, s. 164)

Nejdůležitější koncepční změnou ve stanovisku inkluzivního vzdělávání nastalo po roce 1989. Až do tohoto období bylo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami působištěm především speciálního školství. Právo na vzdělávání jedinců se SVP na školách hlavního proudu poprvé legislativně zakotveno v zákoně České národní rady č. 390/1991 Sb., o předškolních a školních zařízeních. Radikálním posunem směrem k inkluzivnímu vzdělávání bylo až vydání školského zákona č. 561/2004 Sb. (Bartoňová, M. Vítková M., 2010, s. 42)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nabrala účinnosti od 1. 9. 2016, upravuje tak vyhlášku č. 103/2014 Sb., a ruší vyhlášku č. 73/2005 Sb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podle školského zákona považujeme za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami děti, žáky, studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Jedná se tedy o žáky vyžadující při svém vzdělávání speciální vzdělávací metody a postupy, které pomáhají těmto žákům překonávat jejich handicap. Mohou tak dosáhnout nejvyššího možného vzdělání, sociálního začlenění a samostatnosti. (Školský zákon)

Zdravotním postižením rozumíme – tělesné, smyslové (zrakové, sluchové, vady řeči) mentální, autismus, lehčí formy zdravotních poruch, které způsobují poruchy chování a učení.

Zdravotním znevýhodněním rozumíme – zdravotní oslabení, dlouhodobá onemocnění, lehčí formy zdravotních poruch, které rovněž způsobují poruchy učení a chování.

Sociálním znevýhodněním míníme – nízkou sociokulturní pozici rodiny, ohrožující sociálně patologické jevy, nařízenou ústavní výchovu (ochrannou výchovu), znevýhodnění z důvodu příslušnosti k jiné národnostní skupině či etniku. (Bartoňová, M. Vítková M., 2010, s. 43)

Podle Mühlprachra (2010, s. 8) je cílem školství ČR je možnost umožnit všem žákům vzdělání odpovídajícího stupně a možnost rozvíjet jejich individuální předpoklady. Pro zdárné vzdělávání žáků se SVP je nutné v běžné škole zajistit vhodné podmínky, jako je realizace vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura pro všechny ročníky základního vzdělávání, odstranit architektonické a dispoziční bariéry, vhodné učební pomůcky a materiály, respektování jednotlivých potřeb žáka, zkvalitňování připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s těmito dětmi, možnost umožnění působení pozice asistenta pedagoga, zajištění spolupráce s okolními školami, u kterých rovněž probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Mühlpachr, 2010, s. 54 – 57)

3.4 Podpůrná opatření v rámci inkluzivního vzdělávání

Dle novely školského zákona by principy speciálního vzdělávání a podpory neměly být předností pouze u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měly by připadat každému dítěti do takové míry, jaká je nezbytná pro naplnění jeho práva na vzdělání.

Každé dítě by mělo mít právo na podporu, která je přiměřená jeho nadání, vědomostem, schopnostem a dovednostem. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání vyžaduje podpůrná opatření. Od členění podpůrných opatření se nadále odvíjí rozdělení speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření se rozdělují do pěti stupňů a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Tato klasifikace odpovídá i pro naši zemi Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF). (Teplá, 2015, s. 11)

„Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.“ (MKF)

3.5 Klima třídy

Termín klima školní třídy je jevem dlouhodobým, který trvá několik měsíců až let. Je typickým pro žáky jisté třídy a pro učitele, kteří v této třídě vyučují. Jejím obsahem jsou sociálně – psychologické aspekty, které je spoluvytvářejí. Žáci a učitelé je vnímají a poté hodnotí. Opakem klimatu třídy je pojem atmosféra školní třídy. Tento jev je krátkodobým, proměnlivým a situačně podmíněným. Je proměnlivý v závislosti na vyučovací den, někdy i v průběhu jedné vyučovací hodiny či pouze přestávky. (Klima školní třídy. Dotazník pro žáky, 2012)

3.6 Asistent pedagoga

Za mezník v historii tohoto povolání v České republice je možné považovat rok 1997, kdy vzešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Díky této vyhlášce bylo umožněno zaměstnat dva souběžně pracující učitele do jedné třídy a to dalo za vznik právě pozici asistenta pedagoga. Termín asistent pedagoga se tak stal součástí českého školství, i když v té době byl tento termín nedořešený a problematický, bez podpory v zákoně. První změnou pak byl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), který se o asistentu pedagoga zmiňuje v § 16 odst. 9 (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 37).

Na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, je asistent pedagoga definován jako pedagogický pracovník. Jedná se o zaměstnance mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy

působící ve třídě, ve které je vzděláváno dítě či děti, žák či žáci nebo student či studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Poukazuje na nový způsob podpůrné služby a ta umožňuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, větší možnost uplatnění na trhu práce a celkové zlepšení kvality života těchto jedinců.

Dle metodického portálu RVP je asistent pedagoga definován jako *„nová profese v našem školství – je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.“*

Zatímco Němec in Průcha (2009, s. 424) vymezuje v pedagogické encyklopedii asistenta pedagoga jako „pomocníka pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka“.

Internetový portál MŠMT uvádí, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, prostřednictvím něhož dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření u vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem jeho působení je podpora práce pedagoga v průběhu práce se žáky, kteří vyžadují zvýšenou měřítko podpory ve vzdělávání. Jeho funkce je jedním z podpůrných a vyrovnávacích opatření, dle vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je nápomocen učitelům v průběhu organizace a realizaci vzdělávacího procesu ve školní třídě. Dále podporuje samostatnost žáků, jejich aktivní zapojení do všech činností v rámci vzdělávacího procesu. (Funkce asistenta pedagoga, 2012)

Povolání asistenta pedagoga je v případě inkluzivního vzdělávání velmi důležitou součástí, nicméně úspěšné vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními bude pouze tehdy, bude-li vzájemná spolupráce mezi vedením školy, učiteli, asistentem pedagoga, poradenským pracovištěm a v neposlední řadě s rodinou žáka. Celý tým by měl v rámci inkluzivního vzdělávání tvořit jeden spolupracující celek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části této práce jsme uvedli východiska, související s inkluzivním vzděláváním, základní terminologii této oblasti, vymezení termínů jako je inkluze a integrace. Nastínili jsme její výhody i patrná úskalí, popsali jsme pojem inkluzivní škola. Ve druhé kapitole jsme nastínili základní legislativu, ve které je inkluze zakotvena. Třetí kapitola poukazuje na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a na funkci asistenta pedagoga v procesu vzdělávání. Praktickou část této práce se snažíme propojit s uvedenými teoretickými poznatky.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výzkum názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Záměrem a cílem výzkumného šetření bude zjistit názory pedagogů základních škol na inkluzivní vzdělávání. Konkrétně bude zjišťováno, jaké názory zastávají pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání, jakým způsobem jsou připravováni pro inkluzivní vzdělávání. V neposlední řadě zjištění, jak je připravena samotná škola pro inkluzivní vzdělávání.

Problematika inkluzivního vzdělávání je v současné době velmi často diskutujícím se tématem, objevuje se v médiích a tato myšlenka se pomalu ale jistě dostává do povědomí celé populace. Diskutují se zejména změny, které nastaly v souvislosti se Školským zákonem č. 82/2015 Sb., resp. s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, od 1.9.2016. Těmito právními normami je zaveden systém podpůrných opatření o 5 stupních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výše uvedená vyhláška popisuje Podpůrná opatření 1. stupně, jako opatření, která představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována žákovi, který se projevuje potřebami úprav ve vzdělávání či školských službách a zapojení do kolektivu ostatních žáků. Podpůrná opatření prvního stupně nejsou normována finanční náročností a financují se v režii každé školy. Podpůrná opatření 2. – 5. stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka či zákonného zástupce žáka. Financování těchto stupňů zajišťuje škola ze státního rozpočtu. (www.nuv.cz)

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém této bakalářské práce se zabývá názorem pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Přínosem bakalářské práce je zjištění faktů, jak pedagogové ve Zlínském kraji vnímají inkluzi a inkluzivní vzdělávání. Poznatky bakalářské práce mohou být užitečné pro další zkvalitňování vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními, vyplnění mezer a nedostatků v inkluzivním vzdělávání.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání. V souvislosti s hlavním výzkumným cílem jsme si stanovili **dílčí výzkumné cíle**:

- Zjistit, jakým způsobem jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání, jaké jsou jejich kompetence.
- Zjistit, jaké mají pedagogové doposud zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a zdali se setkali s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a s dětmi s podpůrnými opatřeními během své pedagogické praxe.
- Zjistit, jak je naopak škola připravena na inkluzivní vzdělávání, jaké jsou její principy v inkluzivním vzdělávání.
- Identifikovat názory na důležitost a potřebnost asistenta pedagoga ve výuce.

Dle Gavory (2000, s. 11) se výzkumem rozumí systematický přístup řešení problémů, dle kterého se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují, anebo naopak vyvracejí dosavadní poznatky či se získávají poznatky zcela nové.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě stanovení výše uvedeného hlavního výzkumného cíle byly formulovány výzkumné otázky, které nám pomohou výzkum vést v souladu s těmito výzkumnými cíli. Jsou stanoveny tak, aby respondentovi poskytly dostatečně široký prostor pro jeho odpověď.

Ve výzkumu jsem se zaměřila na následující otázky:

- Jaké jsou názory pedagogů na problematiku inkluzivního vzdělávání?
- V jaké míře se pedagogové cítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání?

- Do jaké míry vnímají své kompetence k inkluzivnímu vzdělávání?
- Jaké zkušenosti mají doposud s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami?
- Setkali se s podpůrnými opatřeními v průběhu své pedagogické praxe?
- Jaká charakteristika vystihuje školu z hlediska inkluzivního vzdělávání?
- Jaké jsou názory na funkci asistenta pedagoga?

4.4 Výzkumná metoda

Na základě stanoveného cíle byl zvolen kvantitativní výzkum. K získání požadovaných údajů jsem zvolila jako výzkumnou metodu dotazník. Dotazník je vymežován jako možnost písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora in Chráška, 2007, s. 163). Byl zvolen z důvodu rychlého získání informací od velkého množství respondentů.

Jako výzkumný nástroj byl dotazovaným skupinám předložen dotazník, který obsahoval celkem 20 položek (příloha č.1). V úvodní části jsme respondenty seznámili s tématem a cílem, kterému má dotazník sloužit. Na úvod dotazníku jsem zařadila položky pro zjištění základních údajů o respondentech, jako pohlaví a věk dotazovaných. Třetí a čtvrtá otázka zjišťuje etapu profesního rozvoje dotazovaného pedagoga a jeho nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání. Pátá a šestá otázka se zabývá zjišťováním zkušeností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Sedmá až desátá otázka zjišťuje kompetence pedagogů a jejich další vzdělávání na akreditovaných školeních zaměřujících se na inkluzi. Jedenáctá a dvanáctá otázka se zabývá samotnou školou a její charakteristikou z pohledu inkluzivního vzdělávání. Třináctá, čtrnáctá a patnáctá otázka zjišťuje samotné názory pedagogů na děti s podpůrnými opatřeními a co je třeba ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání. Šestnáctá a sedmnáctá otázka se ptá na funkci asistenta pedagoga a jeho přítomnost ve třídě. Osmnáctá otázka poukazuje na názor na připravenost pedagogů ke vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními. Předposlední otázka zjišťuje, jak často dle pedagogů jsou děti s podpůrnými opatřeními vylučovány z kolektivu žáků. Poslední otázka poukazuje na celkový názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání, který je ovlivněn jejich získanými zkušenostmi s inkluzí. Závěrečná část obsahovala poděkování respondentům za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku. Vzor dotazníku jsme přiložili jako součást příloh bakalářské práce.

4.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základní výzkumný soubor tvoří pedagogové základních škol ve Zlínském kraji. Pro výběr výzkumného souboru byla použita metoda kvantitativního výzkumu, a to formou dotazníkového šetření. Dotazník je nejčastější metodou pro zjišťování hromadných údajů a je tak možné během krátké doby získat velké množství informací (Gavora, 2010, s. 121). Výběr respondentů byl zvolen náhodný. V rámci výzkumného šetření jsme se snažili oslovit co nejvíce pedagogů prostřednictvím přímého oslovení na emailových adresách pedagogů. Bylo rozdáno celkem 155 dotazníků, z nichž se vrátilo pouze 113 dotazníků. Procento návratnosti bylo 72,90%.

4.6 Způsob vyhodnocení dat

Data získaná z dotazníkového šetření byla zaznamenána za pomoci čárkovací metody dle Chrásky. Následně jsme u nich vypočítali absolutní četnost společně s četností relativní. Ty byly zaznamenány do tabulek četností a převedeny na procenta. Absolutní četností jsme zjišťovali přesné množství respondentů, kteří se vyjadřovali k položeným otázkám. Záměrem relativní četnosti bylo poukázat na procentuální podíl odpovědí z uvedených absolutních četností. Získaná data byla zpracována popisnou statistikou. Takto zpracovaná jsou uvedeny v tabulkách a grafech s doplňujícími komentáři.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následující části bakalářské práce provedeme analýzu dat, vyplývající z odpovědí získaných od respondentů, z uskutečněného dotazníkového šetření. Jednotlivé otázky budeme vyhodnocovat v závislosti na pořadí v dotazníku. Vypracovaný dotazník v podobě, jaké byl rozeslán respondentům, je uveden v příloze bakalářské práce. Pro přehlednější znázornění získaných dat z dotazníkového šetření, použijeme u každé jednotlivé otázky tabulku četností, absolutních i relativních. Analýza dat zahrnuje grafické zpracování formou výsečových 3D grafů, na které u každé otázky navazuje interpretace.

5.1 Analýza sociometrických údajů

Úvodní část dotazníku jsme věnovali otázkám, které mají za úkol identifikovat respondenty z hlediska pohlaví, věku, etapy profesního rozvoje učitele a nejvyššího stupně dosaženého vzdělání. Získané sociometrické údaje budeme analyzovat ve vztahu k vybraným otázkám z dotazníkového šetření. Pro komparaci a přehlednost jsme uvedli u těchto otázek vyhodnocení v absolutní i relativní četnosti uvedených v tabulkách, následně i v grafickém znázornění.

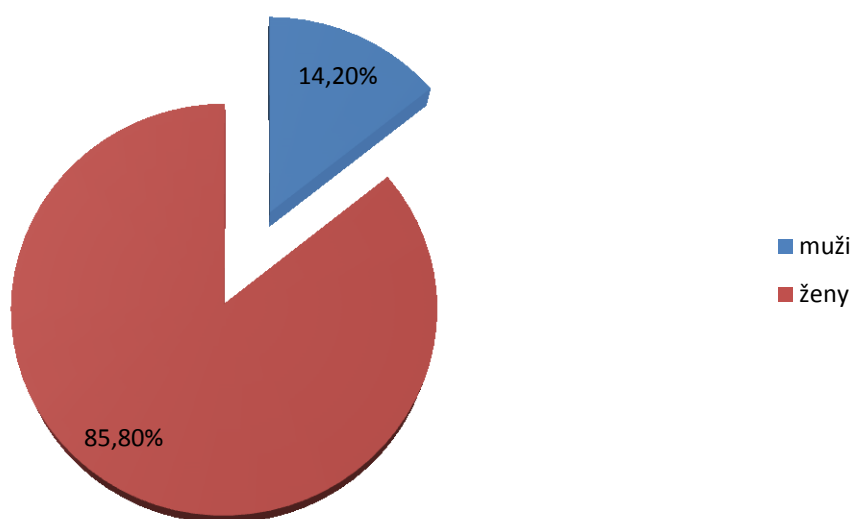
5.2 Výsledky výzkumu

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka č. 1 Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
muž	16	14,20
žena	97	85,80
Celkem	113	100

Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví



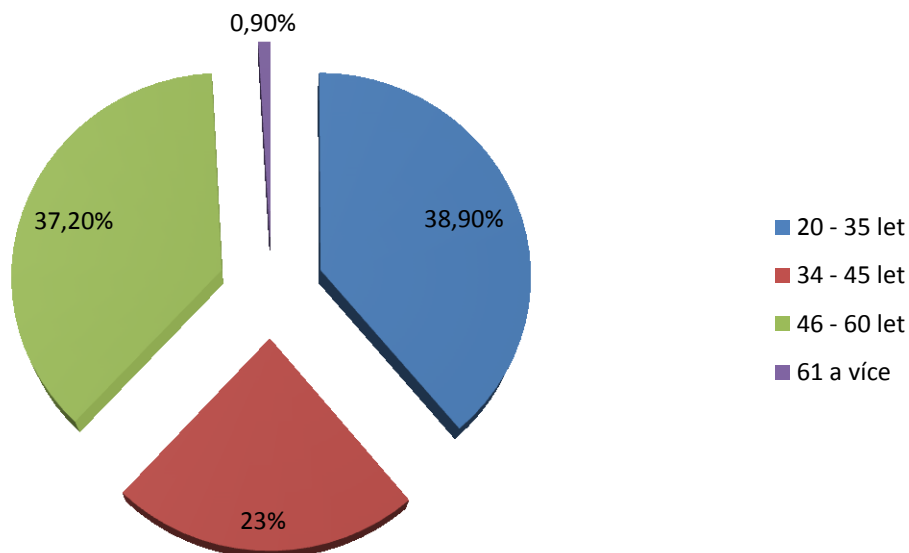
Cílem úvodní položky dotazníku bylo zjistit složení respondentů dle pohlaví. Výzkumu se zúčastnilo celkem 113 respondentů, z toho 97 žen (85,80%) a pouze 16 mužů (14,20%).

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Tabulka č. 2 Věk

Věkové rozmezí	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
20 – 35 let	44	38,90
36 – 45 let	26	23,00
46 – 60 let	42	37,20
61 a více	1	0,90
Celkem	113	100

Graf č. 2 Věkové složení výzkumného vzorku



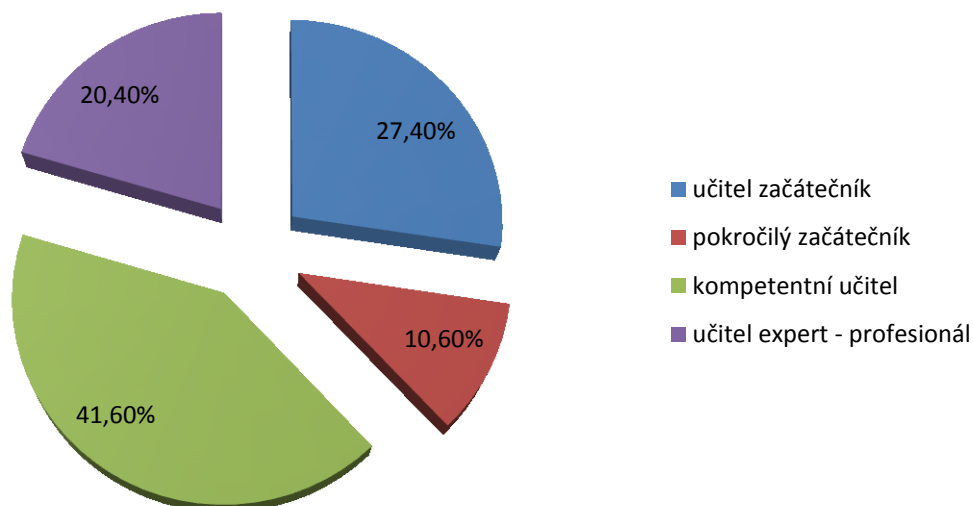
Druhá položka dotazníku zjišťovala věkové složení pedagogů. V grafu můžeme vidět, že z věkového složení pedagogů bylo 44 dotazovaných ve věku 20 – 35 let (38,90%), 26 ve věku 36 – 45 let (23,00%) a 42 pedagogů ve věku 46 – 60 let (37,20%). Pouze 1 pedagog zastupuje věkovou skupinu 61 a více (0,90%).

Otázka č. 3: Do které etapy svého profesního rozvoje byste se zařadil/a?

Tabulka č. 3 Profesní rozvoj

Etapa profesního rozvoje	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Učitel začátečník	31	27,40
Pokročilý začátečník	12	10,60
Kompetentní učitel	47	41,60
Učitel expert - profesionál	23	20,40
Celkem	113	100

Graf č. 3 Etapa profesního rozvoje pedagogů



Většina pedagogů na výše zmíněnou otázku odpověděla tak, že většina pedagogů 47 (41,60%) se považuje za kompetentního učitele, 31 (27,40%) pedagogů se pokládají za učitele začátečníky, jako učitelé experti (profesionálové) se cítí celkem 23 (20,40%) dotazovaných a nejméně respondentů označilo položku - pokročilý začátečník 12 (10,60%).

Otázka č. 4: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

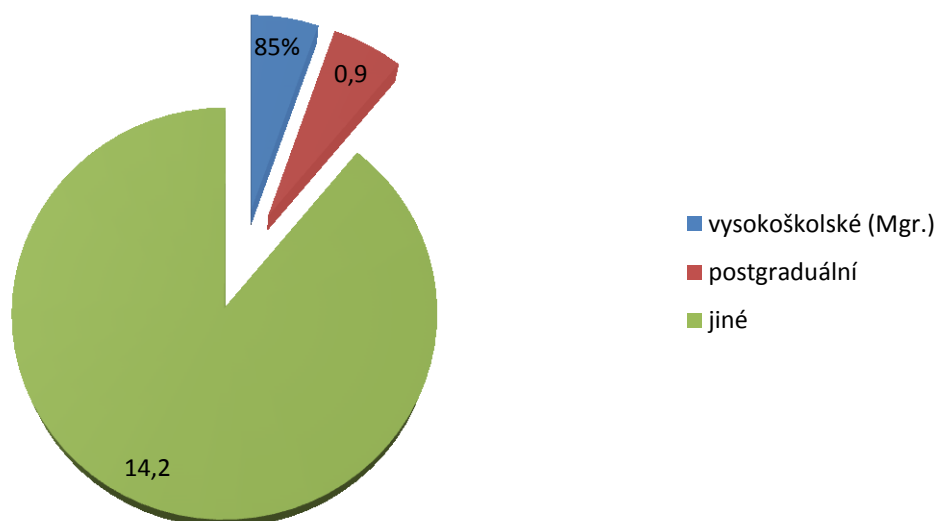
Tabulka. č. 4 Vzdělání

Stupeň dosaženého vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Vysokoškolské (Mgr.)	96	85,00
Postgraduální	1	0,90
Jiné	16	14,20
Celkem	113	100

Tabulka č. 5 Jiný stupeň dosaženého vzdělání

Stupeň dosaženého vzdělání	Počet odpovědí
Vysokoškolské (Bc.)	8
Vysokoškolské (Ing.) + pedagogické minimum	1
Středoškolské	7

Graf č. 4 Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných



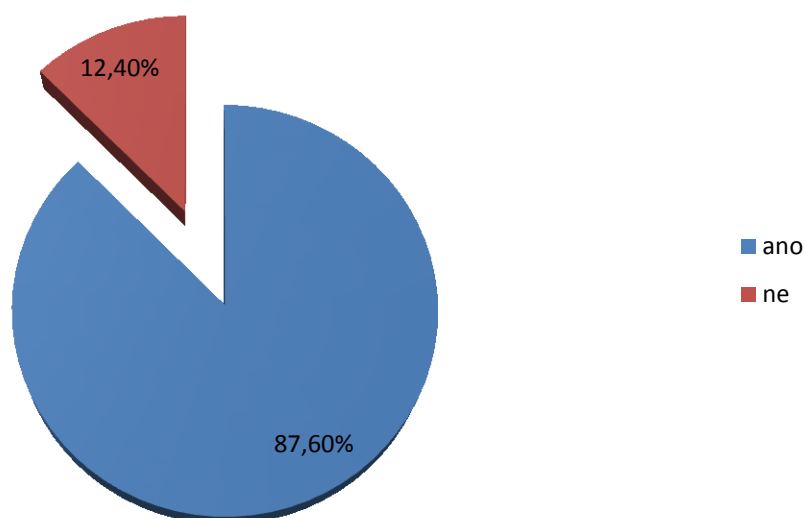
V pořadí čtvrtá položka dotazníku byla zaměřena na zjištění nejvyššího dosaženého stupně vzdělání respondentů. Z výsledku výzkumu je zřetelné, že více než polovina dotazovaných má vysokoškolské magisterské vzdělání, konkrétně celkem 99 pedagogů (87,60%). Celkem 16 dotázaných (14,20%) uvedlo jiný stupeň dosaženého vzdělání a o jaký stupeň se jedná, je uvedeno v tabulce č. 5. Ta uvádí, že celkem 8 pedagogů jmenovalo vzdělání vysokoškolské bakalářské. 7 respondentů uvedlo vzdělání středoškolské a jeden z dotázaných dosáhl vysokoškolského vzdělání s titulem Ing. společně s pedagogickým minimem. Možnost b) postgraduální vzdělání označil pouze 1 respondent (0,90%).

Otázka č. 5: Máte zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 6 Zkušenosti s dětmi se SVP

Zkušenosti	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ano	99	87,60
ne	14	12,40
Celkem	113	100

Graf č. 5 Zkušenosti pedagogů s dětmi se SVP



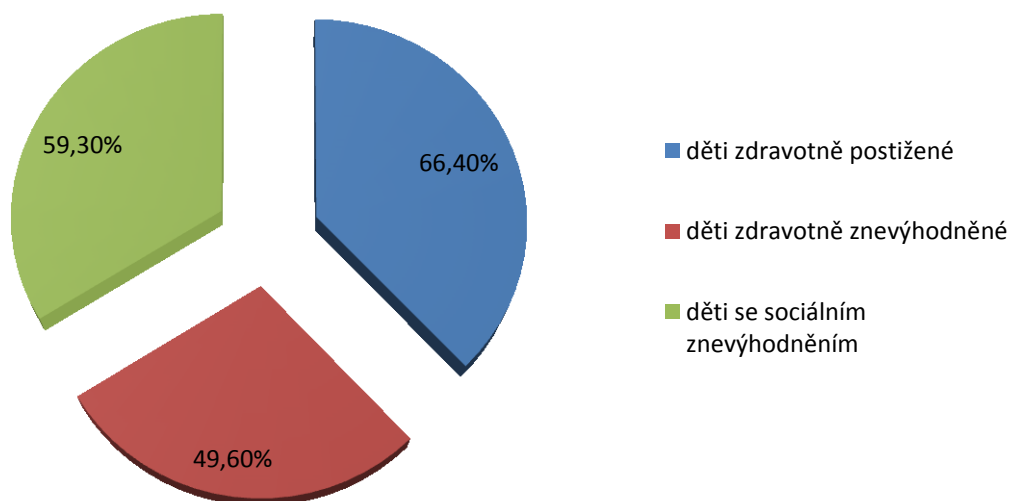
Otázka číslo 5 byla sestavena za účelem zjištění, zda respondenti doposud mají nějaké zkušenosti s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, či nikoliv. Při vyhodnocení otázky odpovědělo 99 pedagogů (87,60%), že má zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem 14 dotazovaných (12,40%) doposud nemá žádné zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Z grafu jednoznačně vyplývá, že nejpočetnější skupinu tvoří pedagogové, kteří zkušenosti s těmito dětmi mají.

Otázka č. 6: Se kterými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se doposud setkal/a?

Tabulka č. 7 Setkání s dětmi se SVP

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Děti zdravotně postižené	75	66,40
Děti zdravotně znevýhodněné	56	49,60
Děti se sociálním vyloučením	67	59,30
Celkem	113	100

Graf č. 6 Děti se speciálně vzdělávacími potřebami



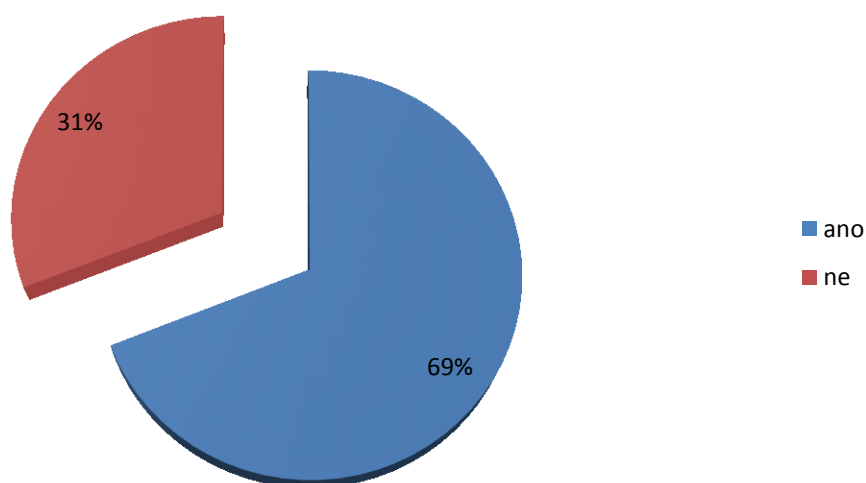
U otázky číslo 6 mohli pedagogové označit více možností, proto je součet vyšší než 100%. V grafu můžeme vidět, že nejvíce pedagogů označilo možnost a) děti zdravotně postižené. Konkrétně to bylo 75 respondentů (66,40%). Celkem 67 pedagogů (59,30%) se setkala s dětmi se sociálním znevýhodněním a s dětmi zdravotně znevýhodněnými se doposud potkalo 56 dotazovaných (49,60%).

Otázka č. 7: Absolvoval/a jste během své pedagogické praxe akreditované školení zaměřené na inkluzivní vzdělávání?

Tabulka č. 8 Školení zaměřující se na inkluzivní vzdělávání

Účast	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ano	78	69,00
Ne	35	31,00
Celkem	113	100

Graf č. 7 Účast na akreditovaných školeních zaměřujících se na inkluzivní vzdělávání



Graf číslo 7 nám hodnotí, že většina pedagogů, celkem 78 (69,00%) absolvovala akreditované školení zaměřené na inkluzivní vzdělávání. Ostatní dotazovaní 35 (31,00%) se zatím nezúčastnili žádného školení zabývajícím se inkluzivního vzdělávání.

Otázka č. 8: Na jaké téma bylo toto školení zaměřeno?

V této otázce měli pedagogové na výběr více možností. Jejich odpovědi si zobrazíme v následující tabulce.

Tabulka č. 9 Odborná školení a jejich zaměření

Zaměření	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Principy podpůrných opatření	41	36,60
Úprava metod a forem vzdělávání žáka	42	37,50
Individuální vzdělávací plán	38	33,90
Další pedagogický pracovník – asistent pedagoga, školní psycholog	15	13,40
Jiné	30	26,80
Celkem	113	100

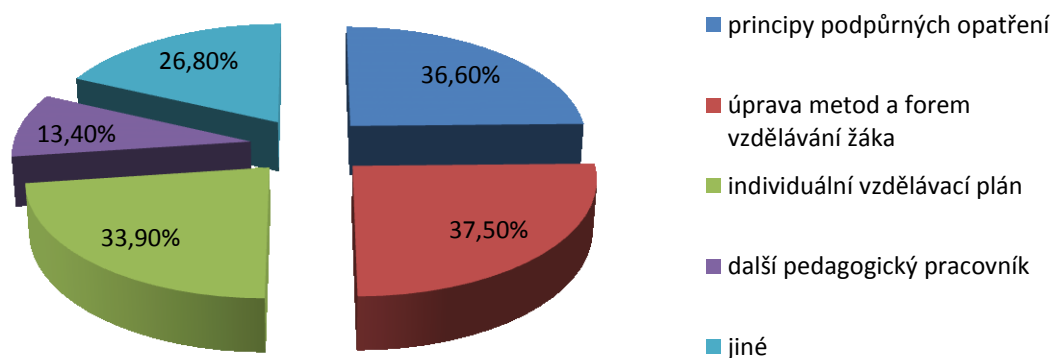
Nejčastěji se pedagogové zúčastňovali školení, které bylo zaměřeno na úpravu metod a forem vzdělávání žáka, konkrétně takové školení absolvovalo celkem 42 pedagogů (37,50%). V těsném závěsu za tímto počtem je účast pedagogů na školeních týkajících se principů podpůrných opatření, celkem 41 pedagogů (36,60%). O něco menší počet s výsledkem 38 odpovědí, uvedlo možnost Individuálního vzdělávacího plánu (33,90%). Celkem 30 pedagogů (26,80%) označilo volbu jiné s možností konkretizování či dopsání slovně, že se doposud neúčastnili žádného odborného školení na toto téma. Možnost „jiné“ je rozepsána v následující tabulce číslo 10. Zbylých 15 dotazovaných (13,40%) uvedlo odpověď školení týkající se dalšího pedagogického pracovníka – asistent pedagoga či školní psycholog.

Tabulka č. 10 Jiná odborná školení

Téma školení	Počet odpovědí
Školení teprve proběhne	1
Inkluze ve vzdělávání - administrativa	1
Centra podpory inkluzivního vzdělávání – projekt MŠMT ČR	1
Rizikové chování dětí a mládeže, Klima školy a třídy a jeho vliv na žáky se SVP	1
Školení se nezúčastnilo	23
Chybná odpověď – roční kurz reedukace	1

1 respondent doplnil do odpovědi s možností uvést jiné školení účast na ročním kurzu reedukace před 15ti lety. Tuto otázku vyhodnocujeme jako chybnou, jelikož se netýká výše položené otázky.

Graf č. 8 Témata odborných školení

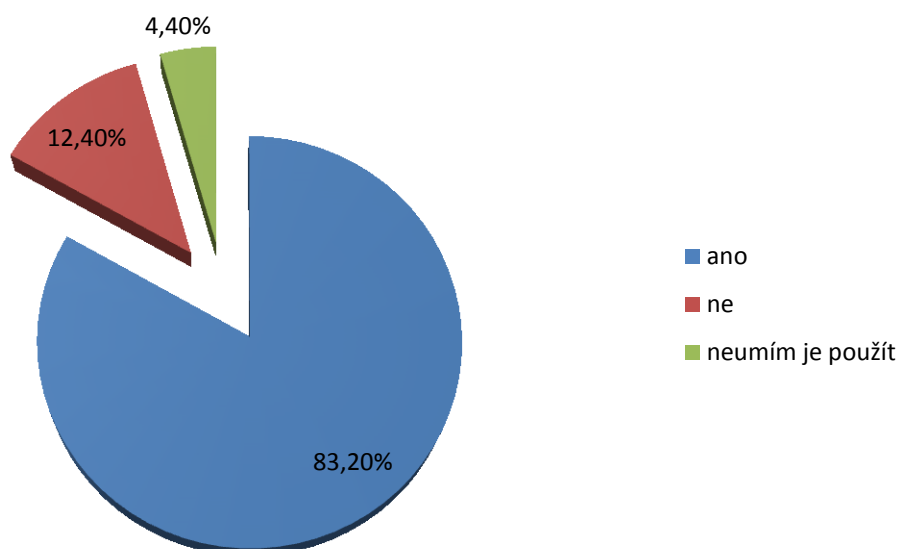


Otázka č. 9: Využíváte poznatky z odborných školení ve své pedagogické praxi?

Tabulka č. 11 Využití poznatků ze školení

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ano	94	83,20
Ne	14	12,40
Neumím je použít	5	4,40
Celkem	113	100

Graf č. 9 Využívání poznatků z odborných školení v pedagogické praxi



Prostřednictvím otázky číslo 9 jsme zkoumali, zda pedagogové, kteří se zúčastnili odborných školení zaměřených na inkluzivní vzdělávání, využívají své získané poznatky v průběhu své pedagogické praxe. Většina, konkrétně 94 dotazovaných (83,20%) využívá poznatky získané na odborných školeních. Naopak 14 respondentů (12,40%) tyto poznatky nevyužívá. Velmi malá část dotazovaných, konkrétně celkem 5 pedagogů (4,40%) tyto poznatky má, ale v praxi je neumí použít.

Otázka č. 10: Na kolik se cítíte být připraveni (kompetentní) k inkluzivnímu vzdělávání? (1 – velmi dobře připraveni, 2 - dobře připraveni, 3 – neutrální, 4 – spíše nepřipraveni, 5 – vůbec nepřipraveni)“

Tabulka č. 12 Připravenost - pocity pedagogů

Velmi dobře připraveni 1	2	3	4	Vůbec nepřipraveni 5
6 respondentů	25 respondentů	43 respondentů	29 respondentů	10 respondentů
5,3%	22,1%	38,1%	25,7%	8,8%

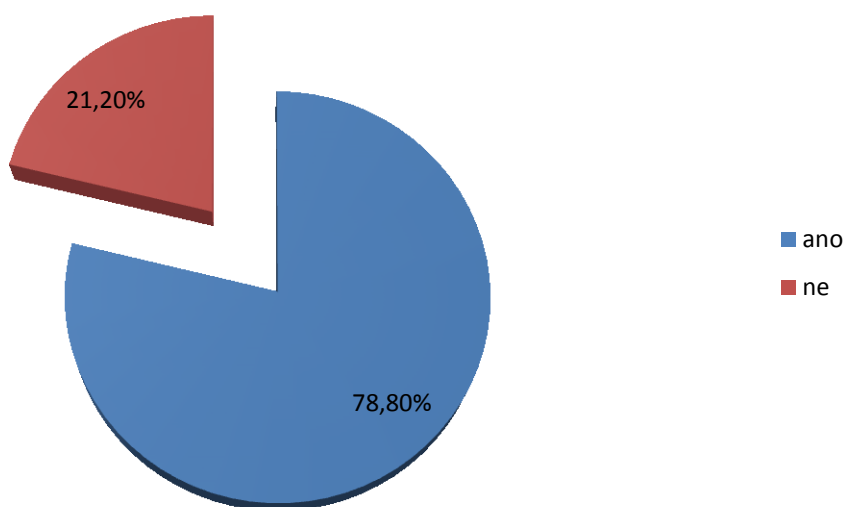
Z výše uvedené tabulky můžeme rozpoznat, že jako neutrální odpověď na uvedené škále číslo 3 označilo celkem 43 pedagogů (38,10%). Číslo 2, tedy možnost dobře připraveni se cítí být celkem 25 pedagogů (22,10%) a za velmi dobře připravené se považuje pouze 6 dotázaných (5,30%). Možnost číslo 4 na výše uvedené škále označilo 29 respondentů (25,70%) a jako vůbec nepřipraveni k inkluzivnímu vzdělávání se cítí celkem 10 respondentů (8,80%).

Otázka č. 11: Patří Vaše škola mezi inkluzivní školy?

Tabulka č. 13 Inkluzivní školy

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ano	89	78,80
Ne	24	21,20
Celkem	113	100

Graf č. 10 Inkluzivní škola



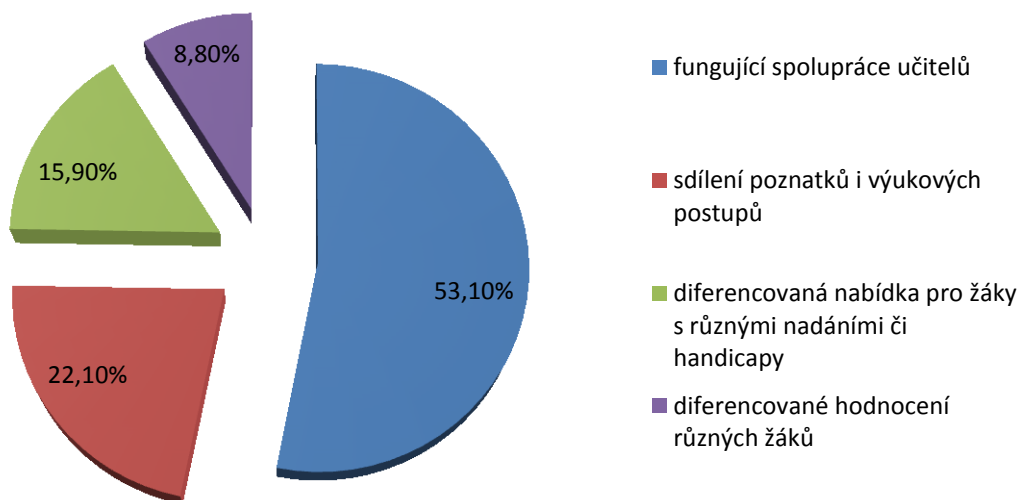
V položce číslo 11 se měli respondenti vyjádřit k tomu, zda škola, na které působí, patří mezi inkluzivní školy. Z celkového přehledu jasně vidíme, že většina 89 základních škol (78,80%) patří mezi inkluzivní školy. Velmi malý počet 24 dotazovaných (21,20%) uvedl, že jejich škola nepatří mezi inkluzivní školy.

Otázka č. 12: Co nejvíce dle Vás charakterizuje Vaši školu?

Tabulka č. 14 Povahopis školy

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Fungující spolupráce učitelů (rovněž spolupráce s vedením školy)	60	53,10
Sdílení poznatků i výukových postupů	25	22,10
Diferencovaná nabídka pro žáky s různými nadáními či handicapu	18	15,90
Diferencované hodnocení různých žáků a adekvátní hodnocení jejich sebehodnocení	10	8,80
Celkem	113	100

Graf č. 11 Charakteristika školy



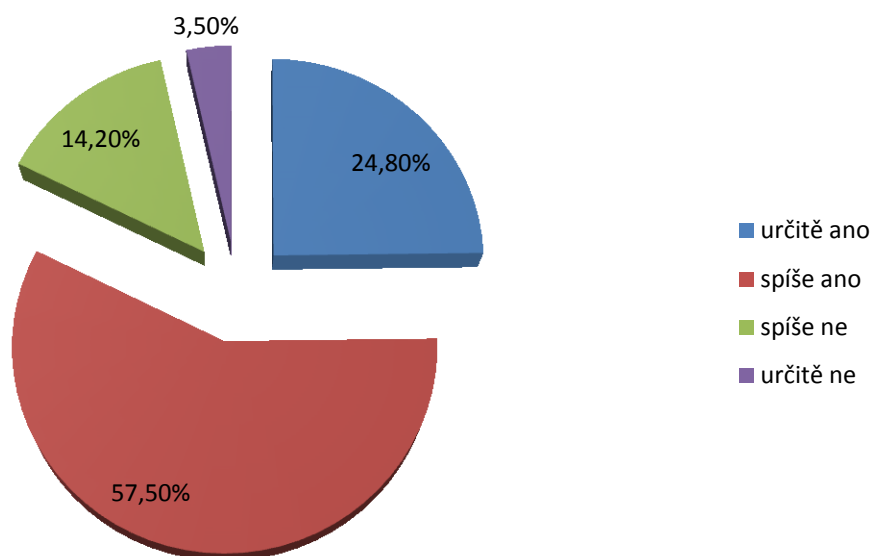
Z odpovědí respondentů, které se vztahovaly k názorům, co nejvíce charakterizuje jejich školu, byly zjištěny následující hodnoty. Výše zmíněný graf uvádí, že celkem 60 pedagogů (53,10%) odpovědělo na tuto otázku zvolením možnosti a) fungující spolupráce učitelů (rovněž spolupráce s vedením školy). Možnost b) sdílení poznatků i výukových postupů uvedlo celkem 25 pedagogů (22,10%). Celkem 18 respondentů (15,90%) odpovědělo, že nejvíce jejich školu charakterizuje možnost c) diferencovaná nabídka pro žáky s různými nadáními či handicapy. Poslední a zároveň čtvrtou možnost uvedlo pouze 10 pedagogů (8,80%).

Otázka č. 13: Zastáváte názor, že by děti s podpůrnými opatřeními měly být vyučovány pouze na speciálních a praktických školách?

Tabulka č. 15 Názor na vyučování dětí s podpůrným opatřením

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Určitě ano	28	24,80
Spíše ano	65	57,50
Spíše ne	16	14,20
Určitě ne	4	3,50
Celkem	113	100

Graf č. 12 Názor pedagogů na vyučování dětí s podpůrnými opatřeními



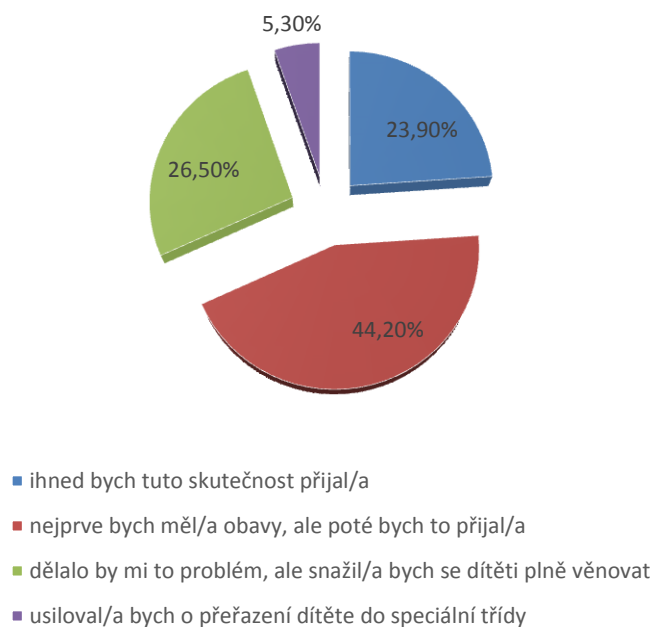
Otázka číslo 13 nám měla prokázat, zda pedagogové zastávají názor, že by děti s podpůrnými opatřeními měli být spíše vyučovány na speciálních a praktických školách. Podle výzkumu 65 pedagogů (57,50%) zaujímá názor spíše ano, že by děti s podpůrnými opatřeními měly být vyučovány pouze na speciálních a praktických školách. Názor určitě ano na tuto otázku uvedlo celkem 28 pedagogů (24,80%).

Otázka č. 14: Jaká by byla Vaše reakce, kdyby do Vašeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě s podpůrným opatřením?

Tabulka č. 16 Reakce

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ihned bych tuto skutečnost přijal/a	27	23,90
Nejprve bych měl/a obavy, ale poté bych to přijal/a	50	44,20
Dělalo by mi to problém, ale snažil/a bych se dítěti plně věnovat	30	26,50
Usiloval/a bych o přeřazení dítěte do speciální třídy	6	5,30
Celkem	113	100

Graf č. 13 Reakce pedagogů na začlenění dítěte s podpůrným opatřením do třídního kolektivu



Z hodnot uvedených v grafu jednoznačně plyne, že nejvíce dotazovaných by mělo zprvu obavy z příchodu dítěte s podpůrným opatřením do kolektivu třídy, ale poté by tuto situaci přijali. Konkrétně tak odpovědělo celkem 50 pedagogů (44,20%). Celkem 30 dotázaných pedagogů (26,50%) by tato skutečnost dělala problémy, ale snažili by se dítěti plně věnovat. O něco méně pedagogů a to celkem 27 (23,90%) odpovědělo, že by tuto situaci přijali okamžitě a jen 6 pedagogů (5,30%) by usilovalo o přeřazení dítěte s podpůrným opatřením do jiné třídy.

Otázka č. 15: Co je podle Vás na Vaší škole zapotřebí ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání? (možnost uvést více odpovědí)

Tabulka č. 17 Zkvalitnění inkluzivního vzdělávání

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Finanční zabezpečení	27	23,90
Zajištění kvalifikovaného personálu	70	61,90
Zajištění asistenta pedagoga	68	60,20
Spolupráce s poradenskými centry	44	38,90
Podpora ze strany vedení školy	34	30,10
Spolupráce s rodiči dítěte s podpurným opatřením	79	69,90
Vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků na škole	71	62,80
Jiné	7	6,20
Celkem	113	100

U otázky číslo 15 mohli pedagogové označit více možností, proto je součet vyšší než 100%. V grafu můžeme vidět, že nejvíce pedagogů volilo možnost f) spolupráce s rodiči dítěte s podpurným opatřením, celkem tuto možnost označilo 79 respondentů (69,90%). Druhou nejčastěji volenou možností je vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků na škole, takto odpovědělo 71 respondentů (62,80%). Těsně za touto odpovědí je možnost zajištění kvalifikovaného personálu, tak odpovědělo 70 respondentů (61,90%). Poměrně velká část respondentů, konkrétně 68 (60,20%) uvedlo zajištění asistenta pedagoga jako potřebnost ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání na školách. 44 pedagogů (38,90%) označilo spolupráci s poradenskými centry. Dále 34 dotázaných (30,10%) odpovědělo možnostmi, podpora ze strany vedení školy. 27 respondentů pokládá za zkvalitnění inkluzivního vzdělávání finanční zabezpečení a celkem 7 dotázaných označilo možnost jiné a jaké možnosti uvedli, jsou rozepsány v následující tabulce.

Tabulka č. 18 Jiné možnosti ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání

Odpovědi	Počet respondentů
Snížení počtu žáků ve třídě	3
Vzdělávání učitelů	1
Skupinová inkluze	1
Materiální podmínky, speciální didaktické pomůcky, prostorové podmínky	1
Absolutní nesouhlas s inkluzivním vzděláváním	1

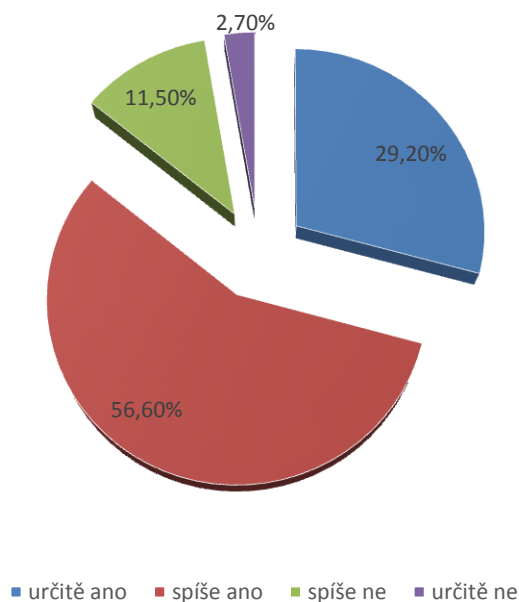
Jako možnost jakým způsobem zkvalitnit inkluzivní vzdělávání na školách, kde pedagogové působí, se celkem 3 respondenti shodli, že by bylo vhodné snížit počty žáků ve třídách, nesnažit se tak za každou cenu zařadit všechny žáky do běžných tříd. Jeden z dotázaných se domnívá, že by ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání na jeho škole mohlo přispět vzdělávání učitelů. 1 respondent zaujímá postoj o skupinové inkluzi, do dotazníkového šetření uvedl, že inkluzivní vzdělávání v běžných základních školách je vždy na úkor ostatních dětí a je tak ovlivněna kvalita výuky. Další jeden z respondentů považuje za možnost zkvalitnění inkluzivního vzdělávání otázky materiálního zabezpečení školy, její materiální podmínky, zajištění speciálních didaktických pomůcek, materiálně dispoziční řešení školy. Poslední respondent uvedl, že s inkluzivním vzděláváním absolutně nesouhlasí.

Otázka č. 16: Myslíte, že je nezbytně nutné, aby žák s podpurným opatřením měl k dispozici asistenta pedagoga?

Tabulka č. 19 Nutnost přítomnosti asistenta pedagoga

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Určitě ano	33	29,20
Spíše ano	64	56,60
Spíše ne	13	11,50
Určitě ne	3	2,70
Celkem	113	100

Graf č. 14 Názor pedagogů na přítomnost asistenta pedagoga u žáka s podpůrným opatřením



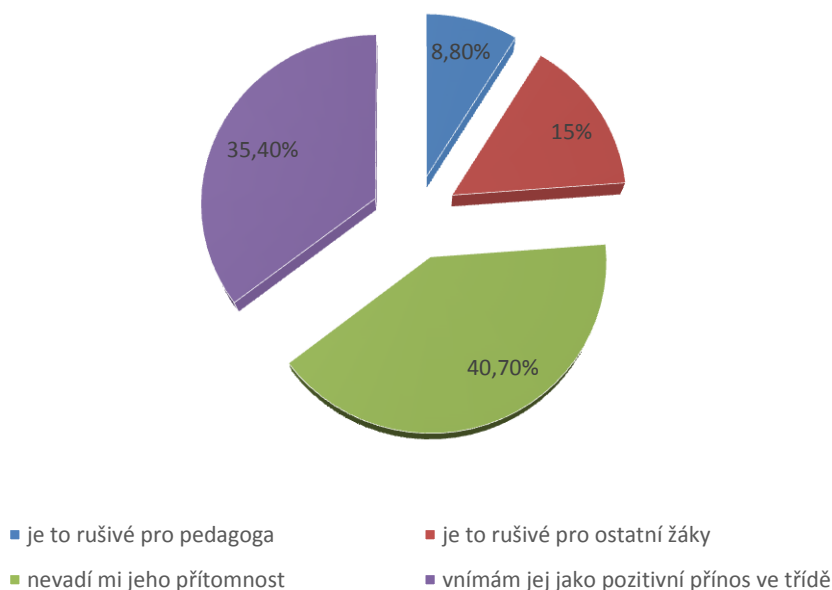
Otázka číslo 16 se dotazovala respondentů, zda pedagogové zaujmají názor, že by žák s podpůrným opatřením měl mít k dispozici asistenta pedagoga. Výše zmíněný graf je jednoznačný. Velká většina pedagogů, celkem 64 (56,60%) zaujímá názor, že by žák s podpůrným opatřením spíše měl mít k dispozici asistenta pedagoga. Možnost odpovědi určitě ano odpovědělo celkem 33 pedagogů (29,20%). Možnost c) spíše ne uvedlo 13 respondentů (11,50%) a odpověď určitě ne zastávají pouze 3 z dotazovaných pedagogů (2,70%).

Otázka č. 17: Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?

Tabulka č. 20 Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Je to rušivé pro pedagoga	10	8,80
Je to rušivé pro ostatní žáky	17	15,00
Nevadí mi jeho přítomnost	46	40,70
Vnímám jej jako pozitivní přínos ve třídě	40	35,40
Celkem	113	100

Graf č. 15 Jak pedagogové vnímají přítomnost asistenta pedagoga ve třídě



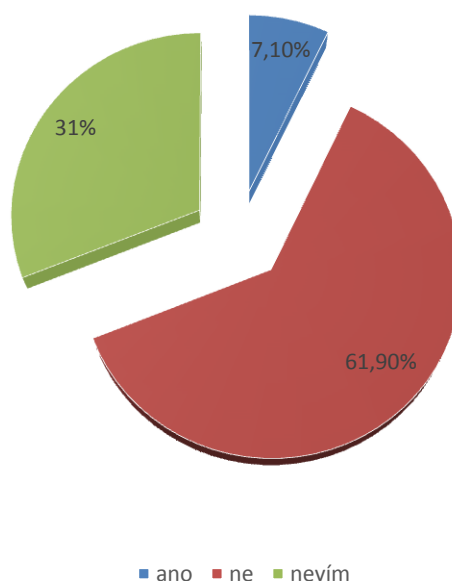
V otázce číslo 17 se pedagogové měli vyjádřit k tomu, jak vnímají přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Z grafu je patrné, že pedagogové jsou vcelku tolerantní a většině z nich nevadí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Konkrétně tuto možnost zvolilo celkem 46 respondentů (40,70%). Celkem 40 pedagogů (35,40%) odpovědělo na výše položenou otázku tak, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vnímají jako pozitivní přínos pro třídu. 17 pedagogů (15,00%) se domnívá, že přítomnost asistenta pedagoga je rušivá pro ostatní žáky a celkem 10 dotázaných (8,80%) vnímá, jako rušivý element pro samotného pedagoga.

Otázka č. 18: Jsou podle Vás pedagogové plně připraveni na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními?

Tabulka č. 21 Připravenost pedagogů

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Ano	8	7,10
Ne	70	61,90
nevím	35	31,00
Celkem	113	100

Graf č. 16 Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními



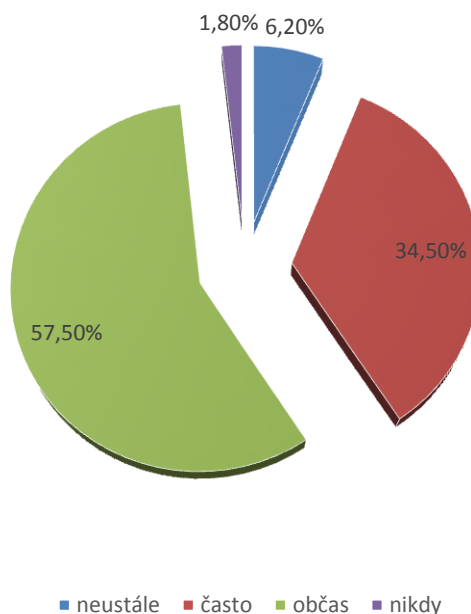
Cílem otázky číslo 18 bylo zjistit názory na připravenost pedagogů na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že většina respondentů zastává názor, že pedagogové nejsou plně připraveni na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Konkrétně možnost b) ne uvedlo celkem 70 pedagogů (61,90%). Nejmenší počet respondentů a to pouze 8 z dotázaných (7,10%), si myslí, že pedagogové jsou plně připraveni na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Možnost c) nevím uvedlo celkem 35 pedagogů (31,00%).

Otázka č. 19: Jak často podle Vás žáci s podpůrnými opatřeními trpí vyloučením z třídního kolektivu?

Tabulka č. 22 Vyloučení žáků s podpůrnými opatřeními z kolektivu žáků

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Neustále	7	6,20
Často	39	34,50
Občas	65	57,50
Nikdy	2	1,80
Celkem	113	100

Graf č. 17 Názor pedagogů na vyloučení žáků s podpůrnými opatřeními z třídního kolektivu



U otázky číslo 19 měli respondenti na výběr ze čtyř možností. Většina pedagogů se shodla, na tom, že žáci s podpůrnými opatřeními trpí občas vyloučením z třídního kolektivu. Konkrétně možnost občas zodpovědělo celkem 65 pedagogů (57,50%). Celkem 39 pedagogů si myslí, že žáci s podpůrnými opatřeními trpí často vyloučením z třídního kolektivu. 7 dotázaných (6,20%) se domnívá, že tito žáci trpí neustále vyloučením z třídního kolektivu a pouze 2 pedagogové (1,80%) uvedla, že žáci s podpůrnými opatřeními nikdy netrpí vyloučením z třídního kolektivu.

Otázka č. 20 Vlivem získaných zkušeností, které máte s inkluzí, se přikláníte k názoru:

Tabulka č. 23 Názor na inkluzi

	Absolutní čet- nost	Relativní četnost [%]
Inkluze je pozitivním přínosem pro handicapované dítě	12	10,60
Inkluze je přínosem pro celý kolektiv žáků	17	15,00
Pro handicapované děti je lepší vzdělávání na speciálních školách	70	61,90
Nemám prozatím žádné zkušenosti s inkluzí	14	12,40
Celkem	113	100

Graf č. 18 Názor na inkluzi vlivem získaných zkušeností



Na poslední otázku dotazníkového šetření se většina, a to celkem 70 dotazovaných (61,90%) přiklání k názoru že, pro handicapované děti je lepší vzdělávání na speciálních školách. Názor, že inkluze je přínosem pro celý kolektiv žáků zastává 17 pedagogů (15,00%). Celkem 14 pedagogů zúčastněných v dotazníkovém šetření (12,40%) doposud

nemá žádné zkušenosti s inkluzí. A pouze 12 dotazovaných (10,60%) zastává názor, že inkluze je pozitivním přínosem pro handicapované dítě.

Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že pedagogové jsou připravováni na inkluzivní vzdělávání, účastní se akreditovaných školení zaměřené na inkluzi, mají základní ponětí o vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Šetřením bylo zjištěno, že názory pedagogů na inkluzi se odlišují, ne však výrazným způsobem

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

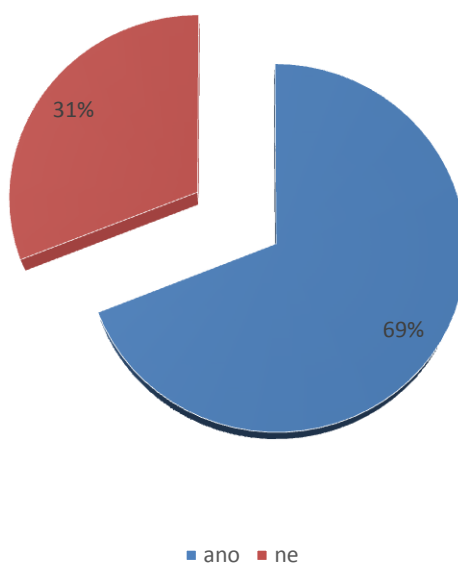
6.1 Vyhodnocení dílčích cílů

V následující části bakalářské práce se zaměříme na vyhodnocení dílčích cílů výzkumu, které jsme si stanovili před zahájením výzkumu. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Jelikož problematika inkluzivního vzdělávání zahrnuje velké množství témat značného rozsahu, pro vypracování jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle. Celkem byly zvoleny 4 dílčí cíle. Nyní si je jednotlivě popíšeme a znázorníme v grafech.

1. dílčím cílem je zjistit, jakým způsobem jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání a jaké jsou jejich kompetence.

K tomuto cíli nám poslouží otázka číslo 7. Absolvoval/a jste během své pedagogické praxe akreditované školení zaměřené na inkluzivní vzdělávání? Rovněž i otázka číslo 9. Využíváte poznatky z odborných školení ve své pedagogické praxi? K cíli slouží i otázka číslo 10. Na kolik se cítíte být připraveni (kompetentní) k inkluzivnímu vzdělávání?

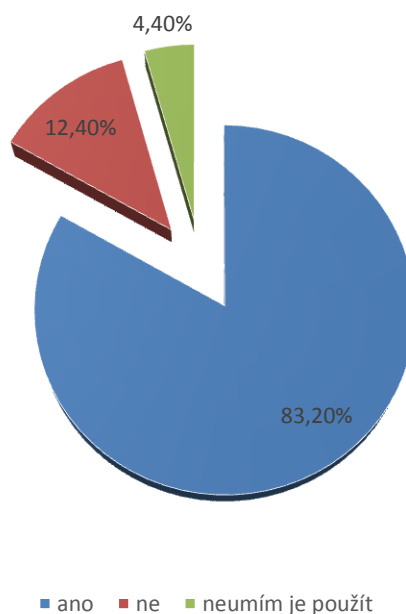
Graf č. 19 Připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání



Z grafu můžeme vidět, že celkem 78 pedagogů (69,00%) odpovědělo na výše zmíněnou otázku, možnost a) ano a celkem 35 pedagogů (31,00%) volilo možnost b) ne. Toto zjištění

můžeme brát jako velmi pozitivní, jelikož pedagogové jsou připravováni na inkluzivní vzdělávání, účastní se různých školení týkajících se inkluze a rozšiřují si tak své obzory a kompetence v oblasti vzdělávání handicapovaných dětí.

Graf č. 20 Využívání poznatků z odborných školení v průběhu své pedagogické praxe



Celkem 94 pedagogů (83,20%) odpovědělo na otázku číslo 9 kladně. 14 pedagogů (12,40%) odpovědělo, že nevyužívají poznatky z odborných školení v praxi. 5 pedagogů (4,40%) neumí získané poznatky z odborných školení použít ve své praxi.

Tabulka č. 24 Připravenost pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

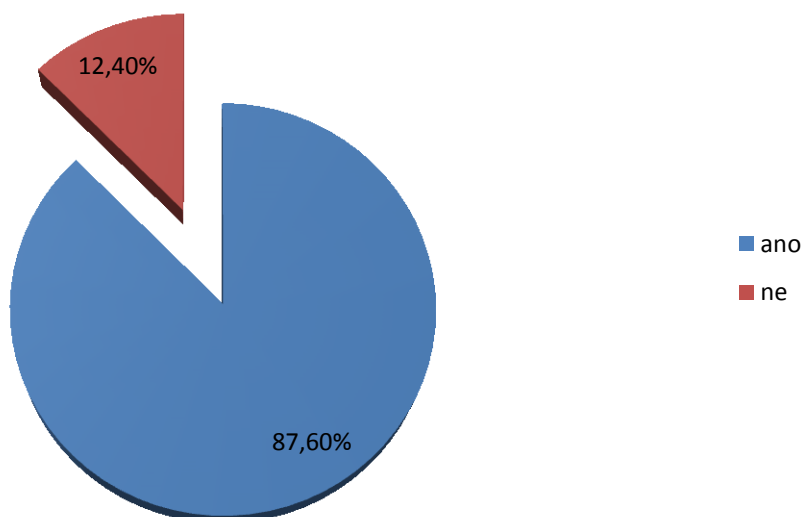
Velmi dobře připraveni 1	2	3	4	Vůbec nepři- praveni 5
6 respondentů	25 respondentů	43 respondentů	29 respondentů	10 respondentů
5,3%	22,1%	38,1%	25,7%	8,8%

Z výše uvedené tabulky můžeme vidět, že jako neutrální odpověď na uvedené škále označilo číslo 3 celkem 43 respondentů (38,10%). Číslo 2, tedy možnost dobře připraveni se cítí být celkem 25 pedagogů (22,10%) a za velmi dobře připravené se považuje pouze 6 dotázaných (5,30%). Možnost číslo 4 na výše uvedené škále označilo 29 respondentů (25,70%) a jako vůbec nepřipraveni k inkluzivnímu vzdělávání se cítí celkem 10 respondentů (8,80%).

2. dílčím cílem je zjistit, jaké mají pedagogové doposud zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a zdali se setkali s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a s dětmi s podpůrnými opatřeními během své pedagogické praxe.

Ke zjištění tohoto cíle budeme volit otázku číslo 5. Máte zkušenosti s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami? A otázka číslo 6. Se kterými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se doposud setkala?

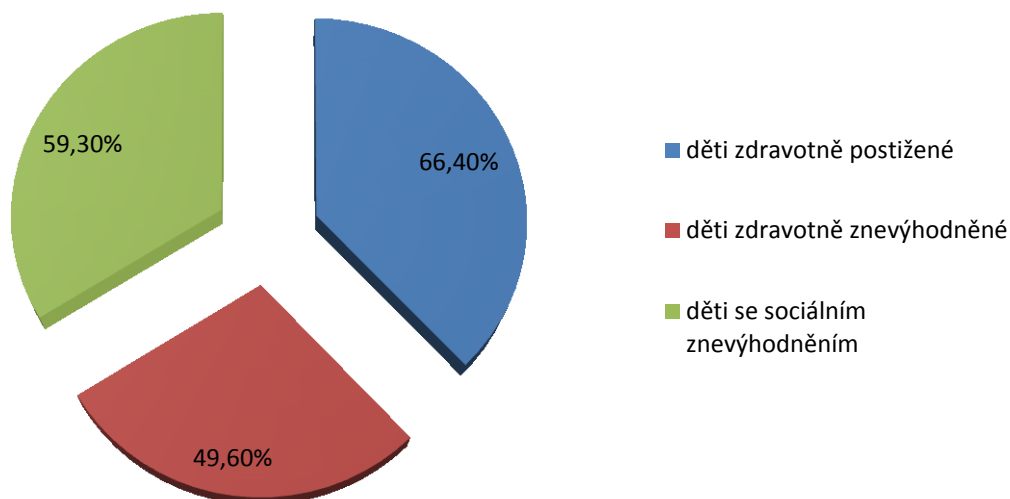
Graf č. 21 Zkušenosti s dětmi se SVP



Z grafu můžeme jasně vidět, že více než většina dotazovaných 99 pedagogů (87,60%) odpověděla, že má zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem 14 dotazovaných (12,40%) doposud nemá žádné zkušenosti s dětmi se speciálními

vzdělávacími potřebami. Z grafu jednoznačně vyplývá, že nejpočetnější skupinu tvoří pedagogové, kteří zkušenostmi s těmito dětmi mají.

Graf č. 22 Členění dětí se SVP

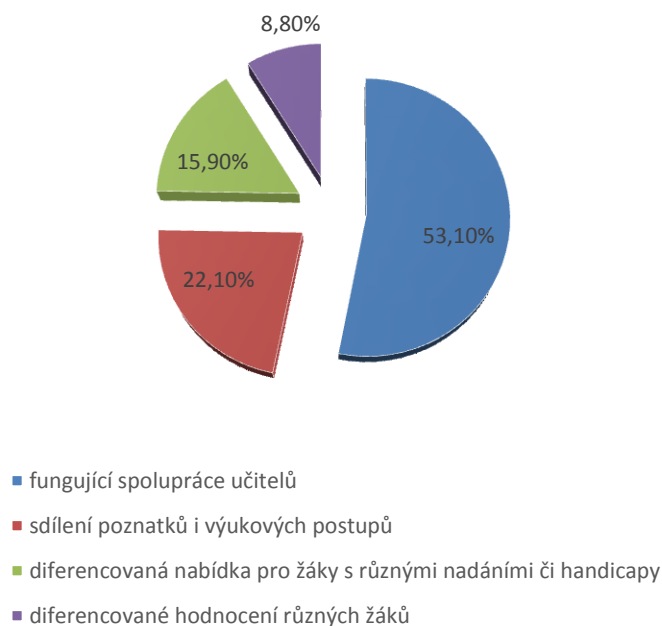


Na otázku číslo 6, mohli pedagogové uvést více než jednu odpověď, tudíž součet je u této otázky vyšší než 100%. V grafu můžeme vidět, že nejvíce pedagogů označilo možnost a) děti zdravotně postižené. Konkrétně to bylo 75 respondentů (66,40%). Celkem 67 pedagogů (59,30%) se setkala s dětmi se sociálním znevýhodněním a s dětmi zdravotně znevýhodněnými se doposud potkalo 56 dotazovaných (49,60%).

3. dílčím cílem je zjistit, jak je naopak škola připravena na inkluzivní vzdělávání, jaké jsou její principy v inkluzivním vzdělávání.

K tomuto cíli nám poslouží otázka číslo 12. Co nejvíce dle Vás charakterizuje Vaši školu? Rovněž také otázka číslo 15. Co je podle Vás na Vaší škole zapotřebí ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání? (možno uvést více odpovědí).

Graf č. 23 Charakter školy

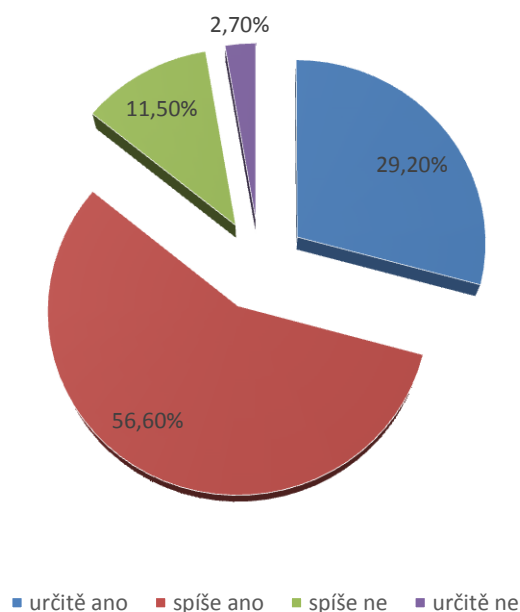


Z grafu je patrné, že většina pedagogů má za to, že jejich školu nejvíce charakterizuje fungující spolupráce učitelů, rovněž tak spolupráce s vedením školy. Celkem tak odpovědělo 60 pedagogů (53,10%). 25 pedagogů (22,10%) má za to, že pro jejich školu je nejvíce typické sdílení poznatků i výukových postupů. 18 pedagogů (15,90%) odpovědělo na tuto otázku možností c) diferencovaná nabídka pro žáky s různými nadáními či handicapy. Pouze 10 z dotázaných pedagogů (8,80%) se domnívá, že jejich školu nejvíce charakterizuje diferencované hodnocení různých žáků a adekvátní hodnocení jejich sebehodnocení. Otázkou pak zůstává, zda pedagogové vyučují na inkluzivní škole či na škole, která inkluzivní není. Tato skutečnost je zjišťována v otázce číslo 11.

4. dílčím cílem je identifikovat názory na důležitost a potřebnost asistenta pedagoga ve výuce.

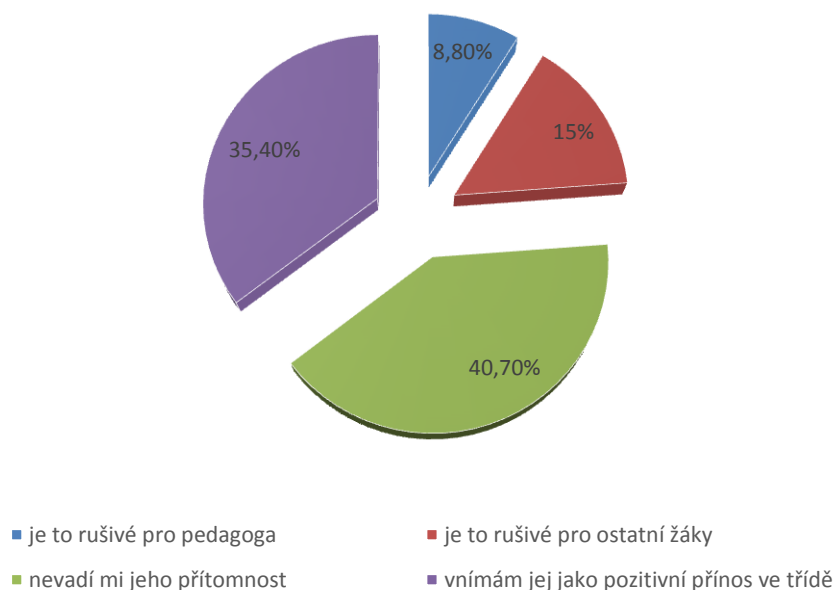
Ke zjištění tohoto cíle budeme volit otázku číslo 16. Myslíte, že je nezbytně nutné, aby žák s podpurným opatřením měl k dispozici asistenta pedagoga? Společně s navazující otázkou číslo 17. Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?

Graf č. 24 Asistent pedagoga ve třídě



Z grafu je patrné, že většina pedagogů je názoru, že by žák s podpůrným opatřením spíše měl mít k dispozici asistenta pedagoga. Celkem tak odpovědělo 64 pedagogů (56,6%). 33 pedagogů (29,2%) je názoru, že by jej měl mít určitě. 13 pedagogů (11,5%) se přiklání k názoru, že žák s podpůrným opatřením asistenta pedagoga spíše nepotřebuje a 3 pedagogové (2,7%) jsou pevně rozhodnuti, že jej určitě nepotřebuje. Tyto odpovědi mohou být ovlivněny zkušenostmi pedagogů s inkluzí a s úlohou asistenta pedagoga, zda se s nimi setkali, či prozatím neměli žádnou zkušenost.

Graf č. 25 Asistent pedagoga



Rozsáhlejší většina pedagogů zde odpověděla kladně. Za odpověď c) nevadí mi jeho přítomnost, označilo celkem 46 pedagogů (40,70%). Další kladnou odpověď, a to možnost d) vnímám jej jako pozitivní přínos ve třídě, uvedlo celkem 40 pedagogů (35,40%). Záporně odpovědělo 17 pedagogů (15,00%), že je přítomnost asistenta pedagoga rušivá pro ostatní žáky a 10 pedagogů (8,80%) se domnívá, že je jeho přítomnost rušivá pro pedagoga. I tyto odpovědi nám mohou ukázat, jak se zřejmě mohou lišit názory pedagogů, kteří se s inkluzí již setkali od těch, kteří prozatím nemají žádné zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Někteří pedagogové mohou mít různé obavy a předsudky z nynějších metod a inovací se vzděláváním, s tím související i povolání asistenta pedagoga. Je důležité vnímat inkluzi jako přirozenou věc nynější doby, která s sebou přináší nové výukové postupy a možnosti vnímat handicapované děti jako součást našeho života.

7 DOPORUČENÍ

Jak správně nahlížet na inkluzi a inkluzivní vzdělávání nelze jednoznačně určit. Každý pedagog je individualita se svým vlastním názorem, postojem a pohledem na vzdělávání dětí, jak dětí „zdravých“ tak dětí s různým typem nějakého handicapu. Vždy by však měl vycházet z Listiny základních práv a svobod, která říká, že každý jedinec má právo na vzdělávání. V této oblasti již existuje řada odborných publikací, ve kterých pedagogové mohou nalézat cenné informace a jejich nastudováním mohou více danou problematiku pochopit. V dnešní společnosti jsou samozřejmě i pedagogové, kteří ani nechtějí své zaryté názory a chutě tzv. „pustit se do něčeho nového“ změnit, s tím se však musíme smířit, anebo se alespoň snažit tyto jedince posunout dál.

Domníváme se, že je vhodné co nejvíce oblast inkluzivního vzdělávání rozšiřovat např. v médiích, neustále o ní mluvit a snažit se přijmout ji jako něco pozitivního, co může přinést nové poznatky. Pedagogům nabídnout více školení týkající se inkluze a možnost rozšířit tak jejich současné dovednosti a schopnosti v pedagogické praxi.

Závěr našeho doporučení spočívá v tom, že se není třeba obávat inkluze jako takové, neboť strach může být špatný rádce. Každý pedagog by ve svém profesním životě měl být objektivní a přijímat nové věci jako možnost realizovat něco, co ještě nikdo před ním neudělal. A těchto nových věcí by v budoucnu měl využívat v dobrém, nikoli v tom negativním světle.

ZÁVĚR

V současné době se setkáváme s rozvojem inkluze a inkluzivního vzdělávání na základních školách, jež je obecně celou společností vnímáno různě. Lze uvést pořekadlo „sto lidí, sto chutí“ i v oblasti jako je inkluze. Dnešní moderní doba s sebou nese nejrozumnější inovace a nalézání nových vzdělávacích metod i postupů v této oblasti. Dalo by se říci, že inkluze je silně propojena s ostatními faktory, jako je snaha o nedělání rozdílů mezi lidmi, různé transformace lidí s postižením mezi běžnou společností atd. Inkluze se snaží o mazání rozdílů mezi lidmi a sjednotit tak společnost v jeden celek.

Bakalářská práce se zabývala názory pedagogů základních škol ve všech čtyřech okresech Zlínského kraje. V teoretické části bylo vysvětleno pár základních pojmů, které se v oblasti inkluzivního vzdělávání objevují. Byly zmíněny jisté výhody inkluze a naopak její možná úskalí. Teoretická část práce se zabývala i aktuální legislativou této oblasti, vymezili jsme si informace ze školského zákona, rámcového vzdělávacího programu a individuálního vzdělávacího plánu. V neposlední řadě jsme se zabývali osobností učitele, vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pozicí asistenta pedagoga ve výuce.

Praktická část byla realizována kvantitativním výzkumem. Cílem bylo zjistit, jaké názory zaujímají pedagogové na inkluzivní vzdělávání. Ze samotného výzkumu bylo zjištěno, že mezi názory pedagogů jsou podstatné rozdíly.

Ze získaných dat je zřejmé, že pedagogové mají zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a jsou na něj i připravováni formou různých odborných školení.

Zkusme si shrnout výsledky z celého dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnilo 113 pedagogů základních škol z toho 97 žen a pouze 16 mužů. Ve výzkumu jsme nedělali rozdíly mezi názory žen a mužů právě z důvodu velmi nízké účasti mužského pohlaví.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že většina pedagogů se považuje za připravené a kompetentní k inkluzivnímu vzdělávání, rovněž tak ve své pedagogické praxi využívá získaných poznatků ze zúčastněných odborných školení.

Dále bylo zjištěno, že převažující část dotázaných má zkušenosti s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Nejpočetnější skupinu těchto dětí zastoupili děti zdravotně postižené, v „závěsu“ jsou děti se sociálním znevýhodněním a poté děti zdravotně znevýhodněné. Můžeme se domnívat, že pedagogové mají velké zkušenosti s dětmi ze sociálně slabších rodin a etnických menšin, kterých je ve Zlínském kraji mnoho.

Bylo zjištěno i to, že většina pedagogů považuje za hlavní charakterový rys své školy fungující spolupráci mezi učiteli. Toto zjištění můžeme považovat za velmi pozitivní, neboť v inkluzivním vzdělávání je vzájemná spolupráce nesmírně důležitá. Rovněž tak pedagogové vnímají pozici asistenta pedagoga ve výuce jako pozitivního činitele vzdělávacího procesu.

Získaná data byla následně zpracována do tabulek četností, absolutních i relativních a následně znázorněna do výsečových grafů.

Úplným závěrem lze říci, že to, jakým způsobem bude zaujímat každý pedagog názor k inkluzivnímu vzdělávání, závisí pouze a jen na něm samotném. Každý jedinec je ovlivnitelný více či méně a samotné rozhodnutí, jak inkluzi přijme či nepřijme je pouze na něm. V tomto rozhodnutí už mu žádná odborná literatura nepomůže. Názor si každý musí udělat sám. Bude-li dobrý, bude i „konec“ dobrý.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bibliografické zdroje:

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami IV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-201-7.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [6] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [7] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7400-347-9.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 2002. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [9] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4. [
- [11] KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ, 2004. *Jak napsat a používat individuální a vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-887-2.
- [12] KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [13] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

- [14] MICHALÍK, Jan, 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.
- [15] MICHALÍK, Jan a kolektiv autorů, 2012. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. Pardubice: Studio press. ISBN 978-80-86532-28-8.
- [16] MÜHLPACHR, Pavel, 2010. *Speciální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií.
- [17] MYSCHKER, Ortmann in MÜHLPACHR, Pavel, 2010. *Speciální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií.
- [18] NEWTON, Colin a Derek WILSON, 2013. *Vytváření kruhů přátel o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi*. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-9-5.
- [19] NĚMEC, Jiří, 2009. *Asistenti pedagogů* in PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [20] PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- [21] PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-712-7.
- [22] PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [24] SEIDLER, Peter, Vladimíra BELIKOVÁ a Alena Dufeková, 2013. *[In]akosti v terciárním vzdělávání*. Nitra: Pedagogická Fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0477-4.
- [25] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [26] TEPLÁ, Marta, 2015. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashofer. ISBN 978-80-87963-15-9.
- [27] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

- [28] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

Právní předpisy, zákony, vyhlášky

- [29] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní škola speciální RVP, ZŠS, VÚP Praha 2008.
- [30] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.
- [31] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
- [32] Ústavní zákon č. 2/1193 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, v platném znění.

Internetové zdroje:

- [33] Co je inkluzivní vzdělávání. Inkluze.cz [online]. 2012 [cit. 2016-12-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzive.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>
- [34] Funkce asistenta pedagoga. [online]. 2012 [cit. 2017-1-6]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>
- [35] Klima školní třídy. Dotazník pro žáky. [online]. 2012 [cit. 2017-3-9]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- [36] Kurikulární dokumenty. [online]. [cit. 2017-1-23]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1411/podzim2004/MPMP071/um/struktura_kurikularnich_dokumentu_cr.pdf
- [37] Národní akční plán. [online]. 2010 – 2014 [cit. 2017-3-5]. Dostupné z: <http://www.inkluzive.upol.cz/portal/dokumenty/vzdelavani/>
- [38] Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele [online]. [cit. 2017-2-3].
- [39] Rámcové vzdělávací programy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, MŠMT [online]. [cit. 2017-1-12] Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

- [40] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. Teorie inkluzivní výuky. Inkluzivní vzdělávání. In: Inkluzivní škola [online]. Datum poslední aktualizace 04/11/2014 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/inkluzivni-vyuka>
- [41] Společné vzdělávání – otázky a odpovědi. Msmt.cz [online]. © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/spolecne-vzdelavani-otazky-a-odpovedi>
- [42] Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. [online]. [cit. 2017-2-6]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10775/umluva_info_160511.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné.
Atd.	A tak dále.
Apod.	A podobně.
Č.	Číslo.
ČR	Česká republika.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
Mgr.	Magistr.
MKF	Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability zdraví.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
Např.	Například.
NUOV	Národní ústav odborného vzdělávání.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
S.	Strana.
Sb.	Sbírky.
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
Tzv.	Takzvaně.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví	38
Graf č. 2 Věkové složení výzkumného vzorku	39
Graf č. 3 Etapa profesního rozvoje pedagogů.....	40
Graf č. 4 Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných	41
Graf č. 5 Zkušenosti pedagogů s dětmi se SVP	42
Graf č. 6 Děti se speciálně vzdělávacími potřebami	43
Graf č. 7 Účast na akreditovaných školeních zaměřujících se na inkluzivní vzdělávání ..	44
Graf č. 8 Témata odborných školení	46
Graf č. 9 Využívání poznatků z odborných školení v pedagogické praxi	47
Graf č. 10 Inkluzivní škola	49
Graf č. 11 Charakteristika školy	50
Graf č. 12 Názor pedagogů na vyučování dětí s podpůrnými opatřeními	51
Graf č. 13 Reakce pedagogů na začlenění dítěte s podpůrným opatřením do třídního kolektivu	52
Graf č. 14 Názor pedagogů na přítomnost asistenta pedagoga u žáka s podpůrným opatřením	55
Graf č. 15 Jak pedagogové vnímají přítomnost asistenta pedagoga ve třídě	56
Graf č. 16 Připravenost pedagogů na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními	57
Graf č. 17 Názor pedagogů na vyloučení žáků s podpůrnými opatřeními z třídního kolektivu	58
Graf č. 18 Názor na inkluzi vlivem získaných zkušeností	59
Graf č. 19 Připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání	61
Graf č. 20 Využívání poznatků z odborných školení v průběhu své pedagogické praxe ..	62
Graf č. 21 Zkušenosti s dětmi se SVP	63
Graf č. 22 Členění dětí se SVP	64

Graf č. 23 Charakter školy	65
Graf č. 24 Asistent pedagoga ve třídě	66
Graf č. 25 Asistent pedagoga	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Pohlaví	38
Tabulka č. 2 Věk	39
Tabulka č. 3 Profesní rozvoj	40
Tabulka č. 4 Vzdělání	41
Tabulka č. 5 Jiný stupeň dosaženého vzdělání	41
Tabulka č. 6 Zkušenosti s dětmi se SVP	42
Tabulka č. 7 Setkání s dětmi se SVP	43
Tabulka č. 8 Školení zaměřující se na inkluzivní vzdělávání	44
Tabulka č. 9 Odborná školení a jejich zaměření	45
Tabulka č. 10 Jiná odborná školení	46
Tabulka č. 11 Využití poznatků ze školení	47
Tabulka č. 12 Připravenost – pocity pedagogů	48
Tabulka č. 13 Inkluzivní školy	49
Tabulka č. 14 Povahopis školy	49
Tabulka č. 15 Názor na vyučování dětí s podpůrným opatřením	50
Tabulka č. 16 Reakce	51
Tabulka č. 17 Zkvalitnění inkluzivního vzdělávání	53
Tabulka č. 18 Jiné možnosti ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání	54
Tabulka č. 19 Nutnost přítomnosti asistenta pedagoga	54
Tabulka č. 20 Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce	55
Tabulka č. 21 Připravenost pedagogů	56
Tabulka č. 22 Vyloučení žáků s podpůrnými opatřeními z kolektivu žáků	57
Tabulka č. 23 Názor na inkluzi	59
Tabulka č. 24 Připravenost pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	62

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Brno: Paido. s 60 ISBN 978-80-7315-189-8.14

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Monika Plachá a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto Vás prosím o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce, jejímž tématem jsou názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Informace, které prostřednictvím dotazníku získám, jsou pro mne velmi cenné, proto Vás prosím o pravdivé odpovědi. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplňování Vám nezabere více než 15 minut. Pokud není uvedeno jinak, vyberte vždy prosím jen jednu odpověď. Předem děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku.

Monika Plachá, DiS.

1. Jaké je Vaše pohlaví? a) muž b) žena

2. Kolik je Vám let?

- a) 20 – 35 let d) 61 a více
- b) 36 – 45 let
- c) 46 – 60 let

3. Do které etapy svého profesního rozvoje byste se zařadil/a?

- a) učitel začátečník
- b) pokročilý začátečník
- c) kompetentní učitel
- d) učitel expert – profesionál

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) vysokoškolské (Mgr.)
- b) postgraduální
- c) jiné; jaké?

5. Máte zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) ano b) ne

6. Se kterými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se doposud setkal/a?

- a) děti zdravotně postižené
b) děti zdravotně znevýhodněné
c) děti se sociálním znevýhodněním

7. Absolvoval/a jste během své pedagogické praxe akreditované školení zaměřené na inkluzivní vzdělávání?

- a) ano b) ne

8. Na jaké téma bylo toto školení zaměřeno?

- a) principy podpůrných opatření
b) úprava metod a forem vzdělávání žáka
c) individuální vzdělávací plán
d) další pedagogický pracovník – asistent pedagoga, školní psycholog
e) jiné; jaké? _____

9. Využíváte poznatky z odborných školení ve své pedagogické praxi?

- a) ano b) ne c) neumím je použít

10. Na kolik se cítíte být připraveni (kompetentní) k inkluzivnímu vzdělávání?

velmi dobře připraveni vůbec nepřipraveni

1 2 3 4 5

11. Patří Vaše škola mezi inkluzivní školy?

- a) ano b) ne

12. Co nejvíce dle Vás charakterizuje Vaši školu?

- a) fungující spolupráce učitelů (rovněž spolupráce s vedením školy)

- b) sdílení poznatků i výukových postupů
- c) diferencovaná nabídka pro žáky s různými nadáními či handicapou
- d) diferencované hodnocení různých žáků a adekvátní hodnocení jejich sebehodnocení

13. Zastáváte názor, že by děti s podpůrnými opatřeními měly být vyučovány pouze na speciálních a praktických školách?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

14. Jaká by byla Vaše reakce, kdyby do Vašeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě s podpůrným opatřením?

- a) ihned bych tuto skutečnost přijal/a
- b) nejprve bych měl/a obavy, ale poté bych to přijal/a
- c) dělalo by mi to problém, ale snažil/a bych se dítěti plně věnovat
- d) usiloval/a bych o přeřazení dítěte do speciální třídy

15. Co je podle Vás na Vaší škole zapotřebí ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání? (možnost uvést více odpovědí)

- a) finanční zabezpečení
- b) zajištění kvalifikovaného personálu
- c) zajištění asistenta pedagoga
- d) spolupráce s poradenskými centry
- e) podpora ze strany vedení školy
- f) spolupráce s rodiči dítěte s podpůrným opatřením
- g) vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků na škole

16. Myslíte, že je nezbytně nutné, aby žák s podpůrným opatřením měl k dispozici asistenta pedagoga?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

17. Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?

- a) je to rušivé pro pedagoga
- b) je to rušivé pro ostatní žáky
- c) nevadí mi jeho přítomnost
- d) vnímám jej jako pozitivní přínos ve třídě

18. Jsou podle Vás pedagogové plně připraveni na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

19. Jak často podle Vás žáci s podpůrnými opatřeními trpí vyloučením z třídního kolektivu?

- a) neustále
- b) často
- c) občas
- d) nikdy

20. Vlivem získaných zkušeností, které máte s inkluzí, se přikláníte k názoru:

- a) inkluze je pozitivním přínosem pro handicapované dítě
- b) inkluze je přínosem pro celý kolektiv žáků
- c) pro handicapované děti je lepší vzdělávání na speciálních školách
- d) nemám prozatím žádné zkušenosti s inkluzí