

Názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji

Martina Lysáková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina Lysáková**

Osobní číslo: **H130191**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vymezení žákovské diverzity, přípravy učitelů na žákovskou diverzitu a sociokulturní diferenciaci.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DEVARAKONDA, Chandrika. Diversity: an introduction. Singapore: SAGE, 2013, x, 189 pages. ISBN 08-570-2851-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7452-034-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá Názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji. Teoretická část vysvětluje pojem inkluze versus integrace a jejich legislativní ukotvení. Ve druhé kapitole se zaměřuje na profesi učitele v základní škole a jeho působení ve vzdělávacím procesu, roli v inkluzivním vzdělání a kompetence, které jsou důležité pro jeho působení ve vyučovacím prostředí. Třetí kapitola se již orientuje na pojem diverzita a její synonyma. Snaží se upozornit na klady a zápory diverzity ve školním prostředí, zároveň však i malou informovanost a problémy, které mohou být spojeny s tímto pojmem. Poslední kapitola teoretické části je shrnutím dosavadních poznatků z předešlých kapitol.

V praktické části byla bakalářská práce zaměřena na názory učitelů na žákovskou diverzitu. Cílem bakalářské práce je analyzovat a obeznámit se s nedostatky nebo naopak s pozitivním přístupem v rámci žákovské diverzity ze strany pedagogů na základních školách. Objevit pozitivní úskalí žákovské diverzity a její dopady na základních školách ve Zlínském kraji.

Klíčová slova: diverzita, heterogenita, rozmanitost, různorodost, inkluze, integrace, kurikulum, pedagog, speciální vzdělávací potřeby, strategie, kompetence

ABSTRACT

This thesis deals with the views of teachers on pupil diversity in the Zlín region. The theoretical part explains the concept of inclusion versus integration and their legislative basis. The second chapter focuses on the teaching profession in primary school and his work in the educational process, role in inclusive education and skills, which are important for his work in the learning environment. The third chapter is focused on the concept of diversity and its synonyms. It seeks to highlight the pros and cons of diversity in the school environment, while also low awareness levels and issues that may be associated with this notion. The last chapter is a summary of current knowledge from previous chapters.

The practical part of the thesis is focused on the views of teachers on pupil diversity. The aim of the thesis is to analyze and become familiar with the flaws or conversely with a positive attitude within diversity of pupils by teachers in primary schools. To discover positive pitfalls of pupil diversity and its impact on primary schools in the Zlín region.

Keywords: diversity, heterogeneity, inclusion, integration, curriculum, teacher, special educational needs, strategy, skills

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé práce paní Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D. za odborné vedené mé bakalářské práce, cenné rady a vstřícný přístup. Ráda bych taky poděkovala účastníkům výzkumného šetření, kteří mi věnovali svůj čas a ochotu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému příteli a mé rodině za trpělivost a podporu při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE	11
1.1 ŠKOLSKÁ INTEGRACE A JEJÍ VÝVOJ.....	11
1.1.1 Legislativa školské integrace v ČR	14
1.2 INKLUZE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.....	15
1.2.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	20
1.2.1.1 Podpůrná opatření.....	21
1.2.1.2 Dopady novely zákona	22
2 PEDAGOG V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1 VÝVOJ PROFESE PEDAGOGA V HISTORICKÉM KONTEXTU	24
2.2 VÝVOJ VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY	26
2.3 PEDAGOG JAKO PRŮVODCE INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.3.1 Typologie pedagoga	29
2.3.2 Kompetence pedagoga.....	31
3 DIVERZITA V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	35
3.1 VÝKLAD POJMU DIVERZITA.....	35
3.2 DIVERZITA V ŽÁKOVSKÉM PROSTŘEDÍ.....	36
3.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY ŽÁKŮ.....	39
3.3.1 Žáci se zdravotním postižením.....	40
3.3.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním	41
3.3.3 Žáci se sociálním znevýhodněním.....	41
3.3.4 Žáci mimořádně nadaní	41
3.4 ROVNOST NEBO NEROVNOST VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 DESIGN VÝZKUMU.....	46
4.1 VÝZKUM.....	46
4.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	47
4.2.1 Výzkumný soubor	48
5 ANALÝZA DAT.....	49
5.1 INTERPRETACE DAT	64
5.2 KOMENTÁŘE, PŘIPOMÍNKY	66
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
ZÁVĚR.....	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	74
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	75
SEZNAM TABULEK	76

ÚVOD

Diverzita je jedním z mnoha jevů ve společnosti a u žáků je zcela běžným a přirozeným jevem, který se vyskytuje ve všech základních školách. Diverzita se u žáků ve vzdělávacím procesu projevuje zejména jejich specifickými potřebami a individuálními prvky osobnosti. Každý žák má své specifické a individuální potřeby, kdy dnešní doba usiluje o to, aby každý učitel k takovému žákovi přistupoval individuálně. Tento přístup by měl být podmíněn rozvojem jeho osobnosti a potenciálu. Přístup vychází z pojmu inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní typ vzdělávání je specifický myšlenkou, která usiluje o přístup k žákovi jako výjimečné osobnosti. Přístup vychází z inkluze, která svou myšlenkou usiluje o zahrnutí žáka k příslušnému celku ostatních žáků. Inkluze není jen aktualizovaná a rozšířená integrace, jedná se o koncept, podle kterého by měli všichni žáci navštěvovat třídy v hlavním vzdělávacím proudu. Tato možnost by měla být plně využívána a to bez ohledu na postižení. V naší bakalářské práci jsme především vycházeli a přistupovali z hlediska toho, že každý žák má své jedinečné specifika, dle kterých bychom k němu měli přistupovat s respektem, nadhledem a individualitou.

Inkluze se dostává v rámci základního vzdělání čím dál tím více do popředí, jak v praxi učitelů, tak ve veřejném životě nás všech. Nutno podotknout, že však pod tlakem médií a vytváření si svých vlastních názorů, naráží inkluzivní vzdělávání na své cestě do spousty překážek, které zkreslují její význam.

V rámci naší práce jsme se rozhodli zjistit názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji. Zaměřili jsme se na jejich povědomí o diverzitě, na jejich praxi a zkušenosti a postřehy, v rámci kterých je diverzita úzce spjata s inkluzivním vzděláním. Naším cílem bylo zjistit, popsat a analyzovat úskalí diverzity v žákovském prostředí v rámci praxe učitelů.

Bakalářská práce je členěna do šesti kapitol. Teoretická část se snaží popsat integraci a inkluzi a jejich legislativní ukotvení. Druhá kapitola je již zaměřena na profesi pedagoga, jako průvodce inkluzivním vzděláním, je zaměřena dále na typy pedagogů a jejich kompetence, které jsou důležité v rámci profese pedagoga. Třetí kapitola se již zabývá samotným pojmem a konceptem diverzity u žáků v základním vzdělání. Zaměřili jsme se na popis diverzity v žákovském prostředí a dále již na samotné specifické formy diverzity.

Praktická část je zaměřena již na samotný design výzkumu a analýzu dat, dle které jsme se snažili dosáhnout našich stanovených cílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE

Pojem inkluze a integrace jsou termíny, které se v českém školství frekventovaně objevují a jsou neustálými vodítky ke zdokonalování školského systému v České republice. Diverzita žáků je jedním z tématu inkluzivní pedagogiky, proto téma inkluze je nedílnou součástí naší práce.

1.1 Školská integrace a její vývoj

V České republice se nejedná o nový pojem, nýbrž o termín, který je součástí rozvinutého systému institucí a forem, který se primárně orientuje na vzdělávání dětí s postižením. Vývoj integrace spadá do období závěru minulého století a počátku tohoto století, kdy se objevuje snaha o budování a rozvoj speciálních institucí, ve kterých jsou zahrnuty školy, ústavy, v nichž se vzdělávání dětí s postižením začínalo realizovat. Budování a výstavby speciálních institucí byly odrazem přesvědčení o nutnosti pro poskytování vzdělání dětem s postižením. Další vlna v podobě rozvoje institucionální, formální i obsahové stránky vzdělávání dětí s postižením přišla v roce 1950. Během tohoto rozmanitého vývoje přichází taky relativně samostatná pedagogická disciplína – speciální pedagogika. Vývoj speciální pedagogiky vycházel především z přesvědčení a názorů samotných zakladatelů, že právě hustota dětí s postižením užívajících speciálně pedagogických metod, forem a postupů má právo na vzdělání. Vliv společnosti i politické poměry zapříčinily, že Česká republika se stala zemí s dělením školství do dvou hlavních proudů. Systém obecného školství představoval předškolní, základní a středoškolské vzdělávání pro děti mentálně, fyzicky i smyslově zdravé, druhým proudem byl komplex zařízení určeným dětem, které tato náročná kritéria zdraví nespĺňovala. Tehdejší systém byl nastaven spíše pseudokritérii, protože i chybějící prst na ruce znamenal, že dítě bylo umístěno do speciální instituce. Vybudovaný systém segregačních institucí nebyl schopen zajistit právo všem dětem na vzdělání s postižením. Další skupinou, které bylo upřeno právo na vzdělání, byly děti s těžším stupněm mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením. I když existoval rozvinutý systém evidence zdravotního postižení a lékaři měli povinnost hlásit dítě se zdravotním postižením tehdejším orgánům státní správy, ne vždy to znamenalo jistotu potřeb dítěte. Tato evidence a systém naopak spíše přinášel velkou míru úskalí při diagnostikování dětí s postižením. Do speciálních zařízení a škol byly umístovány i děti, které neměly a ani nespĺňovaly kritéria postižení, do konce se uváděl u takových dětí

posudek, který stavu dítěte vůbec neodpovídal a nebyl potvrzen. (Müller a kol., 2007, s. 17-18)

V období 1970-1989 se setkáváme se vzděláváním konkrétních dětí s postižením, ale vzděláváním v běžném proudu školství. Tyto situace však byly pouze výjimky, za kterými stálo úsilí, přání a možnosti rodičů, které mohly ovlivnit výuku tehdejšího školství. V té době však nebyl změněn právní řád a integraci ani neupravoval, proto vzdělávání dětí s postižením bylo ponecháno na rozhodnutí učitelů a vedení škol. Z tohoto přístupu vyplývalo to, že speciální pedagogická podpora byla ojediněle a zpravidla nedostatečná. Očekáváním bylo to, že dítě bude plnit všechny podmínky a kritéria daného typu škol. Osnovy předmětů, celkový obsah a organizace vzdělávání na základních školách, zejména se jednalo o první stupeň, byl do konce 70. let značně volnější, než systém, se kterým se setkáváme dnes. Základní školy se potýkaly s problémy, kdy se objevovaly děti se vzdělávacími problémy vyvolanými lehčími stupni mentálního postižení či rozdílným sociálním prostředím, které později, po zavedení nového pojetí vzdělávání, byly umístovány do škol pro děti vyžadující zvláštní péči. Za negativní aspekty byly označovány i vysoké počty dětí ve třídách základních škol. (Müller a kol., 2007, s. 18)

Školství bylo rozděleno do dvou hlavních proudů, jak jsme si již uvedli, ale další rozdělenou oblastí byla i příprava učitelů. Speciální pedagogika, jak je již dnes ukotvena, byla pod pojmem Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Pouze učitelé, kteří absolvovali tento obor, splňovali kvalifikační předpoklady pro působení na speciálních školách, kdy tehdejší terminologie byla Školy pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči. (Müller a kol., 2007, s. 19)

Česká republika je zemí s bohatou historií a prací směřující k integraci. Situaci tedy nedokázala ovlivnit ani tehdejší právní norma upravující vzdělávání dětí s postižením. V 80. letech platil školský zákon stanovující, že, výchova a vzdělávání by měla být uzpůsobena dle rodného jazyka žáka a to v přiměřeném rozsahu. V této právní úpravě na rozdíl od dnešních právních předpisů nezaručovalo právo na vzdělání s použitím Braillova písma nebo znakové řeči. Zákon nebyl upraven a nastaven tak, aby dítě s postižením mělo možnost navštěvovat běžnou školu. Vznikalo i další vyčleňování žáků, dle zákona se ve zvláštní škole vzdělávali žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani v základní škole pro mládež vyžadující zvláštní péči. Na základě těchto tvrzení, docházelo k tomu, že se vyčleňovali žáci, kteří se nemohli vzdělávat s ostatními, a právě pro tyto žáky byly zřízeny školy pomocné. Školy pomocné

měly za úkol vychovávat děti, které mají nedostatky v rozumové rovině, které nejsou schopny vzdělávání ve zvláštní škole, ale jsou schopny osvojit si některé prvky vzdělání. Žáci, kterým jejich zdravotní stav neumožňoval navštěvovat školu, byli osvobozeni od povinnosti školní docházky a bylo jim umožněno vzdělávání doma, pod podmínkou dvou vyučovacích hodin týdně. Tato možnost však neodpovídala potřebám dětí. (Müller a kol., 2007, s. 19-20)

Tehdejší systém byl v mnoha směrech kritizovaný, ale nesmíme zapomenout na hlavní myšlenku, že všem dětem s ohledem na jejich rozdíly bylo umožněno vzdělávání, pokud se nezamyslíme nad faktem, jak k nim bylo přistupováno, kdy spousta dětí byla zařazena do instituce, která jim ani nenáležela. Školská zařízení oplývala spousty vzdělanými pracovníky v pedagogické oblasti. Tito pracovníci byli obětaví a snažili se o zlepšení podmínek v rámci vzdělávací péče konkrétně o děti s postižením. Na základě speciálních prostředí a škol byla možnost vypracovat rozsáhlou didaktickou a metodickou koncepci, na základě níž se s dětmi pracovalo. Objevovalo se i mnoho kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které usnadňovaly práci s dětmi, avšak dostupnost těchto pomůcek byla obtížná a proto byly spíše vzácností. Ačkoliv oblast pomůcek nebyla ještě příliš rozvinuta, neměli bychom opomenout, že učebnice a studijní materiály byly překvapivě na vysoké úrovni. Ani na základě rehabilitačních a kompenzačních pomůcek či na rozvíjení učebních a studijních materiálů se stále nedařil prosadit individuální přístup ke každému dítěti zvlášť. Bránilo tomu především přesvědčení, že by se nemělo odbíhat od obecných představ a o potřebě splnění daných a obecných předpokladů v rámci vzdělávacích standardů obsažených jednotlivých osnov zvlášť v každém předmětu. Vzdělávání dětí s postižením bylo pouze v rukou odborníků. Podstata rodiny a rodinných příslušníků byla v pozadí, tento způsob byl nevídaný a velice kritizovaný. Rodinné, komunitní a sociální vazby ve vztahu k dítěti se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí byly značně omezeny. Ještě v horší situaci byly děti s mentálním postižením. Oddělování a přímé vylučování ze společnosti bylo ještě více znatelné a tyto děti se ocitaly v ústavech sociální péče s celoročním provozem. Děti se tam ocitaly bez souhlasu rodičů, rodiče byli k takovému kroku nuceni z důsledků ekonomické, sociální a psychické situace. Někteří rodiče s tímto systémem nesouhlasili, ale objevovali se i situaci, kdy rodiče podléhali nátlakům velmi rádi a ochotně. Tímto způsobem se pak prohluboval pocit nezbytnosti a závislosti společnosti na právě těchto institucích. Na pobyt u institucí s celoročním nebo i týdenním pobytem se čekalo i řadu let. Tato situace umožnila výstavby a zřizování velkokapacitních institucí pro stovky občanů. Všechno nakonec vedlo

k negativním vyústěním, řada občanů zde žila po celý život a tento život probíhal v nedůstojných podmínkách. Lidská práva a přirozené potřeby byly v žebříčku u těchto lidí na posledních místech a často jim byla i upírána. Pobyt a metody v těchto zařízeních nebyly vždy v souladu s trestním právem vůči klientům těchto zařízení. Alespoň situace v internátních školských zařízeních bývala zpravidla o něco lepší. Nucené oddělování občanů s postižením od občanů zdravých nastínil prohlubování pocitu vzájemných antipatií a nepochopení. Objevovalo se, že majoritní společnost se stavěla právě k lidem se zdravotními problémy hanlivě, urážlivě s opovržením. Ani doposud se nepodařilo tyto bariéry překonat a i nadále některé z výše uvedených problémů přetrvávají. (Müller a kol., 2007, s. 20-22)

1.1.1 Legislativa školské integrace v ČR

Za prvoplánový dokument můžeme označit Listinu základních práv a svobod, která stanovuje, že na vzdělání má právo každá osoba. O omezení práv, které stanovuje Listina lze pouze rozhodnout zákonem, který však není v rozporu s jejich účelem. Namítnout proti tomuto tvrzení lze pouze tehdy, kdy osvobození, například jen na dobu určitou, představuje neodůvodněný zásah do základních práv a svobod, který omezuje občana v rozvoji jeho možností a schopností. (ČSFR, č. 22/1991 Sb.).

Dokument, který upravuje práva dětí je Úmluva o právech dítěte, která upravuje práva všech dětí, klade důraz na směřování rozvoje dítěte, jeho osobnosti, ale také nadání a jeho rozvinutí rozumových vlastností. Úmluva přímo striktně zakazuje diskriminaci dětí se zdravotním postižením. Vidí dítě jako osobnost se sociálními vazbami, bez ohledu na to, zda má postižení nebo nikoliv. (Úmluva o právech dítěte, 1989)

Bílá kniha je dalším dokumentem, který se opírá a možnosti dětí. Bílá kniha je Národním programem rozvoje vzdělání v České republice, tento dokument vznikl usnesením vlády v roce 1999, která v něm schválila hlavní cíle politiky zaměřené na vzdělání. Bílá kniha je v České republice pojata jako rozsáhlý systém, který je závazným základem, z něhož vycházejí realizační plány resortu školství. Dalšími dokumenty v rámci kurikula jsou rámcové vzdělávací programy, které představují taky jeden z hlavních vzdělávacích dokumentů. Rámcový vzdělávací program je určen pro předškolní, základní, základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dále pak pro obor vzdělávání základních škol speciálních, pro gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou a rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání.

Cílem všech RVP je především zohledňování potřeb žáků a jejich možností. Uplatňovat organizaci a individualizaci výuky dle potřeb žáku, vytvářet příznivé podmínky v oblasti socializace, emoční stránky jedince a taky psychohygieny. Zachovat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody u vyčleňování žáků do specializovaných tříd.¹(RVP, 2013)

1.2 Inkluze v českém školství

S postupným rozvíjením teorie a praxe v rámci integrace můžeme hovořit i o pojmu inkluze. Inkluze se nejčastěji vyskytuje v angloamerickém kontinentu, ale i ve skandinávských zemích. Oproti integraci, inkluze vychází spíše z jinak orientované situace a to především v oblasti školství. Právě v těchto zemích mají školské systémy řadu alternativ, a to už například z hlediska volnějšího tempa, které je postaveno na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem. Jejich svoboda je zřejmá v menším důrazu kladeném především na kvantitu všeobecných poznatků. Vyšší důraz je kladen na osvojení si praktických dovedností, schopností a vědomostí, které vyplývají z nadání žáka. (Novosad, 2007, s. 20)

Tyto podmínky jsou ideální pro uplatňování přístupu, který je založený na tom, že každé zdravotně znevýhodněné dítě (až na případy, které jsou závažné) je prvotně zařazeno do běžné školy mezi intaktní děti bez ohledu na typ postižení dítěte. Nehraje tady roli ani to, zda dítě učivo zvládá a stíhá tempo intaktních dětí, rozhodující je to, zda zařazení do běžné třídy nese s sebou nějaké pozitiva pro dítě a to například sociální a emoční zisk pro dítě, jeho spolužáky a i pro vlastní rozvoj a vývoj dítěte s postižením. Inkluze není bráno jako výhoda, proto aby si dítě muselo zasloužit požadavky školy, je to naopak automatické právo, které se nevyužívá jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší, respektive tehdy, pokud by inkluzivní vzdělávání mohlo dítě ještě více poškodit. (Novosad, 2007, s. 21-22)

Inkluzi rozlišujeme na sociální a školní. Pokud je člověk ve své vlastní individualitě společností přijímán má možnost plně se do ní zapojit. Rovina nesrovnalostí pouze figuruje v sociální inkluzi jako obohacení pro skupinu. Zdůvodnění, že každý má právo na účast ve

¹ Přesné znění a podrobnější informace viz Národní program vzdělávání v ČR (TZV. Bílá kniha) – s. 47 -51

společnosti, můžeme najít v sociální etice, která se vztahuje na veškeré oblasti života, v nichž má právo každý svobodného pohybu bez omezení. Rovnost mezi jedinci znamená inkluze, aniž by toto tvrzení bylo považováno za normalitu. Spíše než normalita se považuje rozmanitost jedinců za normální. Společnost vytváří různorodou stratifikaci, do níž mají přístup všichni jedinci a to podle svých schopností, díky kterým dosahují cenných výkonů, které jsou značným příspěvkem do budování celku. (Anderlik, 2014, s. 42)

„Pocit sounáležitosti“ jako jeden z cílů je uveden v mezinárodní úmluvě o právech lidí s postižením a svou roli zastupuje i v sociální inkluzi. Jedná se o symbol, který je zaměřen na úmluvy, které bojují proti společenské segregaci a usilují o svobodnou a rovnoprávnou sociální inkluzi. Inkluze eliminuje překážky, se kterými se setkáváme během svého života kdykoliv a to například:

- exkluze ve vzdělávání
- exkluze z trhu práce
- ekonomická exkluze
- institucionální exkluze
- exkluze způsobená sociální izolací
- kulturní exkluze
- prostorová exkluze²

Pokud jsou místa, kde se setkáváme s inkluzí běžně a inkluze je brána jako sociálně politický koncept, nejsou zde nutná separující oddělení. (Anderlik, 2014, s. 42-43)

V červnu roku 2008 se v Berlíně konalo zasedání odborníků, kdy inkluzi považovali za cestu na první pracovní trh. Kdy právě tyto cesty by měly být prověřeny odborníky. Zasedání dospělo k závěru, že pokud někdo označuje jedince, ale i skupiny, tak dochází k tomu, že právě tímto označením lidé hůře přijímají integrační systém. Pokusy o tuto integraci jsou velice namáhavé, ale i finančně nákladné a často neúspěšné. (Anderlik, 2014, s. 43)

Inkluzivní vzdělávání je zároveň mechanismem sociální inkluze. Sociální inkluze neoplývá pouze myšlenkou týkající se jedinců s postižením, ale zajímá se i o vyloučené lidi, zároveň

² Exkluze (latinsky exlutio): vyloučení ze společenství i proti vůli dotyčného (Anderlik, 2014, s. 37)

taky zahrnuje lidi, kteří mají problémy, které lze snadno překonat. Jednou z nejdůležitějších cest je právě sociální začlenění, protože člověk navazující sociální vztahy, a zároveň uplatňuje kvalifikace, je nejsnadnější cestou na aktivní trh práce. (Bartoňová, a kol., 2012, s. 28)

Příkladem nám mohou jít migranti, kteří k nám přicházejí s nedostatečnou znalostí jazyka, a výchova v novém kulturním prostředí vede rychle k exkluzi v naší kultuře. Tito lidé s sebou nesou jisté faktory, například lidé bez kvalifikací, dlouhodobě nezaměstnaní, lidé trpící funkční nezaměstnaností, popřípadě lidé, kteří jsou bez vyučení, bez profesních ambicí, atd. Tyto faktory by neměly být a nejsou podporovány, nesmí se ani rozšířit. Pokud by se rozšířily, objevuje se tady pobírání dávek v nezaměstnanosti, a to by mohlo být pro nově přicházející migranty jako životní perspektiva. (Anderlik, 2014, s. 43)

Právě sociální inkluze nám přináší spousty praktik, aktivit i mechanismů, které jsou nám nápomocny při zvládnání kulturní i ekonomické integraci jedinců, ale i skupin. O sociální inkluzi můžeme hovořit jako o procesu, který zabezpečuje ty, kteří jsou vystavováni rizikům z oblasti chudoby, sociálního vyloučení. Těmto lidem se může dostat pomoc v podobě příležitostí a zdrojů v podobě lepšího ekonomického, kulturního i sociálního života. (Bartoňová a kol. 2012, s. 28)

Inkluze vychází z toho, že lidé ve společnosti jsou rozdílní a každý z nás může utvářet, spoluutvářet, spolu realizovat a spolurozhodovat. Zatímco v pojmu integrace bychom mohli nalézat vyloučení ze společnosti, inkluze zahrnuje vizi společnosti, kdy účast je určena všem ve společnosti a kdy jsou zohledněny potřeby všech jejích členů.

INTEGRACE	INKLUZE
Popisuje člověka na základě existující či neexistující vady.	Na člověka pohlíží jako na osobnost, která potřebuje v určitých momentech pomoc.
Zabraňuje rozdělování společnosti.	Poukazuje na lidská práva, školy musí splňovat podmínky žáků.
Jejím cílem je začlenění jedinců zpět do společnosti.	Vychází z různých struktur žáků.
Dělí jedince do skupin dle jejich vlastních potřeb.	Akceptuje rozmanitost a očekává stejný postoj i od společnosti.
Poukazuje na možnost a způsob jak se připojit ke společnosti.	Hledá možnosti jak zapojit všechny.
Každý má svoji skupinu, kde se rozvíjí.	Uznává individualitu.
Zohledňuje skupiny normálních.	Podporuje dítě od počátku jeho vývoje a to individuálně, ale i skupinově.

Tabulka 1 – Integrace versus inkluze (Anderlik, 2014, s. 45-47)

INTEGRACE – VZDĚLÁVÁNÍ	INKLUZE - VZDĚLÁVÁNÍ
Vzdělávání se soustředí na procesy a účinky společného hraní, soužití, učení a práci.	Inkluzivní pedagogika je diskutována a pedagogové se jí snaží uvést do praxe.
Do třídy se přijímá až 5 integrovaných dětí.	Žáci jsou obvykle začleňováni do svých spádových škol.
Pedagog je zodpovědný za vyučování. Lze využít pomocné síly a asistenty.	Pedagog je zodpovědný za vyučování. Asistenti jsou k dispozici dle potřeby všem žákům.
Učitel je ze stran odborníků z poraden podporován.	Do procesu vyučování nezasahuje žádný jiný odborník.
Ve vyučování probíhají návštěvy z pedagogické poradny. Odborník pracuje zvláště s integrovanými dětmi. Objevují se zde problémy v individuální a skupinové práci, kdy dítě není schopno navázat na práci ve skupině a naopak žáci nejsou schopni okamžitě pracovat s integrovaným dítětem.	Proces vyučování nezaznamenává žádný rušivý element zvnějšku.
Za ideální by se považovala výměna zkušeností mezi odborníkem a učitelem, ale kvůli časovým důvodům k této výměně nedochází.	Mimo vyučování probíhá konzultace s danými odborníky, kteří pedagogům předávají nové zkušenosti.
Za vhodné se považuje spolupráce mezi rodičem a pedagogem v rámci vypracovávání úloh.	Rodiče mají možnost rozmýšlet se mezi domácími úkoly, které jsou vhodné, a které naopak nevhodné pro jejich děti.

Tabulka 2 - Integrace versus inkluze ve vzdělání (Anderlik, 2014, s. 45-47)

Inkluze je v zahraničí vnímána dle následujícího schématu.

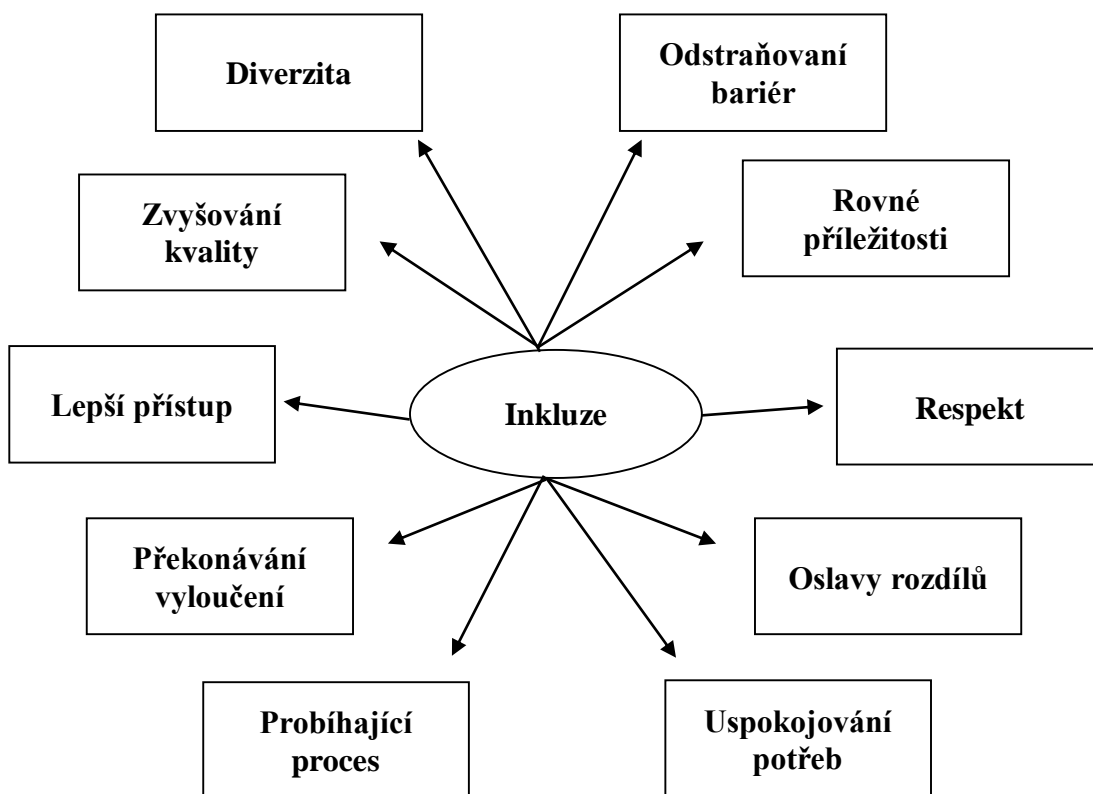


Schéma 1 - Inkluze z pohledu asociací (Devarakonda, 2013, s. 7)

1.2.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

V České republice se o inkluzivní vzdělávání usiluje už 20 let. Mezitím do škol nastoupila stovka dětí, které měly nějakou formu zdravotního postižení, či znevýhodnění. Tyto děti se setkávaly s přijetím, ale objevuje se zde i skupina dětí, která je vzdělávána neustále bez respektu k vzhledem k jejich zdravotním indispozicím. Pro každou demokraticky myslící zem, je inkluzivní vzdělávání zásadní věcí. Téma inkluze vzbuzuje kontroverzní debaty i u samých politiků a v první řadě pedagogů. Dle statistik se uvádí, že v České republice je 14 tisíc dětí s lehkým mentálním postižením, ale z těchto dětí se již okolo 5 tisíc žáků vzdělává v běžných školách. Dále pak je v běžných školách 70 000 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Martinek, 2016)

Již od 1. září 2016 nabyde vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Česko, 2016). Dle novely budou mít nově žáci nárok na

asistenta pedagoga, na kterého škola dostane finance. U některých případů tomu bylo doposud tak, že školy neměly dostatečné finance, proto si rodiče těchto dětí asistenta financovali sami. Dále pak se novela vztahuje na žáky mimořádně nadané, u kterých stále nejsou jasné postupy a doposud nebyly plně podporovány, to se má ale díky vyhlášce změnit a tyto děti dostanou plnou podporu a to například v podobě kompenzačních pomůcek během vyučování. I nadále bude rozhodnutí o umístění žáka do běžné či praktické školy na rodičích, škola už nebude mít možnost nepřijmout žáka z důvodu, že nemá finance na asistenta pro tyto děti. Nadále se však učitelé ani společnost nemohou shodnout v názorech. (Čeněk, 2016)

Mezi pedagogy, odborníky pedagogiky, ale také politiky se objevuje značný nesouhlas s inkluzí. Objevují se argumenty věcné i pocitové. Dle některých názorů budou handicapované dětmi nešťastné z nového prostředí běžných škol, protože budou vždy poslední a nebudou moci rozvinout svůj potenciál. Objevují se však i argumenty, které vyzdvihují tyto nedostatky a považují je za přínos právě pro intaktní děti, které budou moci být oporou a průvodcem realitou pro děti s postižením. Úkolem pedagogů je především tyto děti připravit vědomostně i lidsky na život v realitě a právě běžné školy jim tuto realitu nejvíce přiblíží. (Perknerová, 2016)

Aktivně probíhá v České republice řada školských, ale i sociálních iniciativ, které zřizuje státní správa, samospráva, neziskové organizace. Tyto programy podporují zavedení inkluzivní vzdělávání do škol. Programy vytváří např. Centrum na podporu inkluzivního vzdělávání, projekty Férová škola, portál Inkluzivní škola, aj. Tyto programy jsou krátkodobé, ale za úkol mají především dlouhodobou efektivitu, která je důležitá k dosažení hlavního cíle a to dosažení inkluze ve vzdělání. I přesto, že Česká republika má prostředky k vytvoření těchto programů, chybí účinný nástroj, který by změřil efektivitu výsledků. (Bartoňová, a kol., 2012, s. 28)

1.2.1.1 Podpůrná opatření

Dokument vymezující podpůrná opatření vymezuje vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. V dokumentu nalezneme cíle, formy a podpůrná opatření a opatření vyrovnávací. Vyrovnávací opatření jsou charakteristická tím, že umožňují využívání pedagogických a speciálních metod a postupů v rámci výuky. Tyto metody a postupy odpovídají vzdělávacím potřebám žákům. Součástí je poskytování individuální podpory

v rámci výuky, příprava na výuku, užívání poradenských služeb a dalších poradenských zařízení. (Kratochvílová a kol., 2012, s. 18)

Podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je realizována prostřednictvím právě podpůrných opatření, které konkretizují pomoc při vzdělávání žáka v oblastech:

- metod a forem výuky, možnosti úprav hodnocení, organizace výuky
- personální podpora pedagoga, např. asistent pedagoga, speciální pedagog
- možnost využívání tlumočnicka znakového jazyka nebo přepisovatele
- využívání speciálních učebnic, pomůcek, nových technologií

Opatření mohou být taky poskytována žákům, kteří mají občasné omezení ve vzdělání, žákům nadaným, zdravotně postiženým. Nově se přihlíží i k žákům s odlišných kultur či životních podmínek. Vzhledem k tomu, že podpůrná opatření vyžadují jisté finanční nároky, vytvářejí se podmínky, tak, aby žák i učitel měli vyhovující prostory pro kvalitu výuky a vzdělávání. (MŠMT, 2016)

1.2.1.2 Dopady novely zákona

Inkluzivní neboli společné vzdělávání, kde hlavním cílem je vytvoření, co nejpříjemnějších podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v „běžných školách“, jak jsme si již uvedli. Zároveň tato myšlenka inkluze musí být podpořena přijetím a odhodláním podmínky a vize inkluze efektivně naplnit a stanovit takové strategie, které nás na inkluzivní vzdělání připraví. Je nutné podotknout, že inkluzivní vzděláváním nezaniknou školy speciální. Speciální vzdělávání bude i nadále fungovat pro žáky s mentálním postižením, žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Změna nastává pouze u žáků s lehkým mentálním postižením, kterým se otvírá brána s více možnostmi. Rodič dítěte má tedy možnost požádat o vzdělávání svého dítěte v běžné škole a to za pomoci podpůrných opatření nebo ve třídě, která má působiště v běžné základní škole, tato třída může mít minimální počet žáků 4-6 a maximální počet žáků je 14. Zlepšení finančních podmínek je hlavním přínosem, který obnáší změna školského zákona. Díky financím je umožněna volba jak dětem se speciálními vzdělávacími potřebami tak i volba rozhodnutí jejich rodičů. Ačkoliv změny zákona nabydou 1. září 2016, společné vzdělávání bude probíhat volným postupem, který probíhá již od roku 2005, ale tento průběh nebyl medializován ani zaznamenán společností. Ředitelé škol a pedagogičtí pracovníci budou se systémem seznamování postupně, jak již se samotnou inkluzí tak i s čerpáním podpůrných

opatření. Volný postup společného vzdělávání zajistí kvalitní nabízení služeb a profesionalitu ze strany pedagogů tak, aby nedocházelo, k nejasnostem ve vztahu učitel – žák – rodič – veřejnost. (MŠMT, 2016)

Inkluze se dostává do popředí vnímání pedagogů, ale i širší společnosti. Nutno říci, že ne všichni jsou s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ztotožnění. Vzdělávací proces v České republice začíná pomalu, ale jistě pracovat s jejími myšlenkami, avšak pro pochopení celého konceptu inkluze je nutné seznámit se samotným pojmem inkluze a integrace, které jsou pro danou problematiku stěžejní. Inkluzi bychom měli vnímat jako rovnocennost v rámci vzdělávání, jako příležitost učit se pro všechny. Měli bychom vnímat její zákonitosti, principy a cíle. Je nutné, uvědomit si, že diverzitu, speciální vzdělávací potřeby a jiné rozmanitosti by neměly být posuzovány z negativního hlediska, ale jako přínos a práce s individualizací každého žáka. Právě tyto individuální potřeby žáků mohou dát jiný pohled na celé školství, které může být v rámci těchto poznatků obohaceno a zdokonalováno.

2 PEDAGOG V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Průvodce, který má ve společnosti velikou roli, roli ve které plánuje, organizuje a realizuje výchovný proces. Učitel, který byl již ve staletích postavou, jenž kultivoval jedince ve vzdělání a jeho vývoji. Právě učitel byl hlavním představitelem kvality vzdělávání. Tyto kvality určuje společnost na základě přesvědčení, které jsou důležité pro náš život. Za největší faktor, který by se měl podílet na zkvalitnění procesu vzdělávání je pedagog, nicméně sama společnost má možnost podílet se na kvalitě vzdělání v 21. století (Navrátil, Mattioli, 2014, s. 11). V druhé kapitole si tedy stručně přiblížíme roli učitele jako průvodce vzděláváním.

2.1 Vývoj profese pedagoga v historickém kontextu

Profese pedagoga patří k mnoha profesím, které mají dlouhou historii. Tato historie je spjata s vývojem lidstva od samého začátku, lze říci, že profese učitele existuje od doby, kdy se postupně vyučování začínalo stávat činností. Již u nejstarších řemesel převládala myšlenka učit se novým profesím. Řemesla jako tkalcovství, kovářství nebo léčitelství patří k těm nejstarším řemeslům ve společnosti, je tedy nepochybné, že i tyto řemesla musel někdo společnost učit. Forma učení byla v podobě způsobů, jimiž se učení řemeslům předávalo z generace na generaci. Mezi tyto způsoby můžeme řadit poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní normy, ale taky rituály nebo symboly. Všechny tyto aspekty musely být nějakým způsobem vyučovány – první kroky profese pedagoga. (Průcha, 2007, s. 9)

Šíření znalostí a vědomostí a dalších informací roznášeli a především zajišťovali kněží, šamani, vůdci kmenů, kteří byli předními iniciátoři prvních procesů edukace v historii lidstva. Již v prvopočátcích Gaia Iulias Caesar ve své etnografické zprávě popisuje situaci v Británii, tehdy druidové, organizovaně a cíleně vyučovali mladé Kelty a to v oblasti náboženství, dále pak je učili znalostem a poznatkům z jiných oblastí. Z toho můžeme odvodit, že tak jako to fungovalo v Británii, to probíhalo i v jiných kulturách. Nejstarší poznatky, které jsou i písemně doloženy pocházejí ze starověkého Egypta, Indie, Číny a později Řecka a Říma, kde vznikaly i první školy. Vývoj učitelství byl úzce spojen i s vynálezem písma, které právě umožňovalo více používat didaktické metody zaměřené na výklad specializovaných odborníků. (Průcha, 2007, s. 9)

Situace se mění ve středověku, kdy profese pedagoga má církevní charakter, tzn., že profese pedagoga byla ukotvena v církevním prostředí a to konkrétně v kláštrech, klášterních školách, kde probíhala příprava duchovenstva. Obvykle se profese učitele dotýkala nejvíce kněží, kteří danou profesi v klášterních školách vykonávali. Vyučovalo se prostřednictvím latinského jazyka a předmětem byla nejčastěji filozofie scholastiky. Za větší přelom se považuje budování univerzit ve 12. století v Evropě, např. Oxford, Bologn, Praha. Celková vzdělanost vzrostla a byla do jisté míry méně závislá na církvi. Profese učitele se začínala individualizovat. Vývoj pedagoga dokládají i historické prameny, které nám přibližují sociální postavení učitele ve středověkých městských školách, které byly často pod kupeckými či řemeslnickými cechy. Ohodnocení učitelů bylo v podobě rozličných dávek, nejčastěji však v naturáliích a nebylo neobvyklé, že mnoha učitelů žilo v bídě. Přesto jejich prestiž ve společnosti stoupala a stávali se čím dál více důležitější pro společnost. (Průcha, 2007, s. 10)

V 17. století se objevují významní myslitelé a to např. J. A. Komenský³, J. J. Rousseau nebo J. H. Pestalozzi a mnoho dalších, kteří oblast pedagogiky obohacují teoriemi. Jejich zaměření bylo přímo na teorii školy, vyučování a taky na samotnou učitelskou profesi. Dalším významnou a důležitou událostí byly školské reformy za vlády Marie Terezie. Marie Terezie, vládnoucí habsburská císařovna a česká královna, podporovala rozkvet hospodářství a rozvoj školství. Rok 1774 byl pro rakouské a české země významný nový model struktury základního školství vypracovaný pedagogickým odborníkem J. I. Felbigerem. Model spočíval v zavedení povinné šestileté školní docházky a ustavení tří typů základních škol:

- **školy triviální** – vyskytovaly se v obcích a městech, probíhala v nich elementární výuka základní gramotnosti (psaní, čtení, počítání)
- **školy hlavní** – zřizovány ve velkých městech, výuka byla obohacena více předměty, škola sloužila k přípravě úředníků, vojáků,...

³ J. A. Komenský již na počátku 17. století apeloval na rozdělení učitele do kategorie třídní učitel a primární učitel. Učinil tak z důsledku vyučování, které probíhalo na školách tak, že v jedné místnosti byli žáci různého věku, zároveň byli rozděleni do skupin a věnovalo se jim několik učitelů. To způsobovalo to, že žáci byli rušeni, nesoustředěni, vyučování bylo málo efektivní a i učitelé se vzájemně rušili. (Průcha, 2007, s. 11)

- **školy normální** – působiště bylo pouze v hlavních městech zemí, v normální škole se vyučovalo pouze německým jazykem

Reformám v oblasti školství se pochopitelně musely přizpůsobit i role pedagogů a jejich příprava k profesi. Od roku 1775 byly zřizovány preparandie⁴, jejich obsahem byly přípravy v oblasti pedagogických a didaktických teorií. Ten, kdo splnil podmínky preparandií se stal pomocníkem pedagogů, po roce praxe a po absolvování zkoušky se mohl ucházet o roli pedagoga. Z historie však vyplývá, ač role učitele byla pro společnost důležitá a přínosem, že sociální a ekonomická situace učitelů nebyla příznivá. Situace se nezměnila ani od středověku, kdy podmínky učitelů byly podobné. Pedagogové žili stále v hmotné nouzi, často vykonávali i další povolání, jako např. písaři, kostelníci. Tehdejší germánská šlechta učitele urážela a společensky zesměšňovala. Situace se mění až na konci 18. století, kdy se učitel stává elitou společnosti, dostává se mu patřičné vážnosti, je uznávaným šířitelem vzdělanosti, ale taky vlasteneckým buditelem. (Průcha, 2007, s. 12)

2.2 Vývoj vysokoškolské přípravy

Konec 18. století byl důležitý, že se role pedagoga stávala uznávanou profesí. Důležitým faktem je další krok v přípravě učitelů a to konkrétně vysokoškolská příprava. Prvním iniciátorem byl Gustav Adolf Lindner⁵, který vydal v roce 1874 spis Vysoká škola pedagogická, ve kterém popisuje důležitost přípravy pedagogů. Na základě popudů G. A. Lindnera se podařilo prosadit pedagogický seminář, který měl svou vlastní knihovnu na filozofické fakultě v Praze. Po první světové válce byly vyvíjeny další úsilí v oblasti vysokoškolské přípravy. Již 21. listopadu 1918 byl podán návrh, který prosazoval vzdělávání učitelů. Tento návrh rozpoutal dlouholetou diskuzi, ve které se objevovaly různorodé koncepce. Na úkor politických neshod se uskutečnil 1. sjezd učitelů v červenci roku 1920 v Praze. Poprvé se tak formulovala konkrétnější koncepce a model samostatné pedagogické fakulty, který by umožňoval rovnocenné vzdělávání pedagogů obecných ale i měšťanských škol. Škola vysokých studií pedagogických byla zřízena v Praze roku 1921, o rok později

⁴ Preparandie – tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční pro učitele škol hlavních (Průcha, 2007, s. 11).

⁵ Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887), středoškolský učitel, později první profesor pedagogiky na univerzitě v Praze, zakladatel české pedagogiky (Průcha, 2007, s. 13).

byla pobočka zřízena i v Brně, jednalo se o první samostatnou instituci. (Průcha, 2007, s. 13-14)

Dle Průchy je nutné, aby se učitelé připravovali na pedagogické fakultě po dobu 4 let, zároveň usiloval o vysokoškolskou přípravu i pro učitelku mateřských škol, učitele škol pomocných a speciálních (cit. dle Příhody, 2007, s. 15).

Změny ve vzdělání učitelů přicházejí po konci druhé světové válce. Od roku 1946 byly fakulty pedagogiky zřízeny, tím se stávalo Československo jednou z prvotních zemí, kde probíhalo vysokoškolské vzdělávání pro učitele, tehdy s výjimkou učitelek pro mateřské školy. Rok 1948 byl charakteristický tím, že profese učitele byla chápána jako celek zapadající do oblasti školství, kdy učitel se stal součástí ideologické kontroly obyvatelstva. (Průcha, 2007, s. 15-16)

Od roku 1964 byly opět obnoveny pedagogické fakulty, které byly na stejné úrovni jako například fakulty technických směrů či přírodopisných. V letech 1966 se situace opět začala měnit na základě dokumentů, který byl přijat v Paříži pod názvem Charta učitelů, úloha učitele ve společnosti se tak začala stávat předmětem jednání mezinárodních organizací. Dokument Charta učitelů si kladla za cíl, že možnost vzdělávat je základním právem každého dítěte. K profesi učitele by se mělo nahlížet s respektem a povolání by mělo odpovídat potřebám vzdělávání. Pedagogická činnost je specifická svými potřebami, tato profese vyžaduje schopnosti, kterou jsou získávány, ale taky udržovány a neustále zdokonalovány dalšími formami vzdělávání a to po celý život této profese. Důraz byl kladen na přípravu zaměstnání, nesmí se objevovat formy diskriminace na základě barvy pleti, kultury, pohlaví, náboženství, národnosti, politických názorů či ekonomickým nebo sociálním podmínkám. Již v roce 1996 bylo ve světě přes 50 milionů učitelů. Již na základě těchto vysokých počtů, by měla společnost pochopit význam a úroveň této profese a postavení učitelů, kteří jsou kvalifikovanými odborníky pro práci s dětmi a mládeží. Od roku 1996 uběhlo již deset let, avšak nadále by měla být poskytnuta potřebná dávka autority a prostředků učitelům pro dosažení jejich cílů ve společnosti. (Vorlíček, 2007, s. 120 - 121)

V 21. století považujeme vzdělanost za běžnou věc, je to hodnota, která je ve společnosti uznávána jako samozřejmost. Existují však i země, kdy vzdělanost je stále na prvotním začátku. Nicméně pedagog je jedním z hlavních aktérů vzdělanosti, nositelem výchovně – vzdělávacích myšlenek a jejich dopadu. Doba, ve které se nacházíme, má silnou postmoderní dynamiku, kdy lidstvo klade důraz na rychlost, efektivitu, ale taky je pro ně

důležitá oblast účinnosti, perspektivy a odpovědnosti. Všechny tyto aspekty jsou důležité jak profesní tak mimoprofesní život učitelů. (Juklová, 2013, s. 5)

2.3 Pedagog jako průvodce inkluzivním vzděláváním

Kurikulum znamená běh či plánovanou trasu, která je mezi pedagogem a žákem. Právě učitel je iniciátor a řešitel všech potřeb, které mají právě jeho žáci. Tyto potřeby jsou různorodé a pedagog se musí snažit je respektovat, uznávat a správně řešit bez ohledu na diferenciaci žáků.

Školské instituce jsou a byly jedním z významných nástrojů sociální politiky. Škola byla považována za prostředí, kde dochází k obnovení společenských norem, kde probíhá formování dětí a mládeže pro pracovní, ale i společenský život. Právě učitel je hlavním aktérem tohoto procesu, je nositelem a zprostředkovatelem poznatků, myšlenek, pravidel, hodnot a ideálů, bez nichž by byl vývoj společnosti nemyslitelný. Postavení, stav, charakter školství je zrcadlem, ve kterém se odráží politická situace, kulturní, ekonomický stav, ale i stav společnosti, to vše ve velké míře ovlivňuje stav školství. Události ve společnosti určují a zároveň vytvářejí podmínky pro vzdělávání. (Juklová, 2013, s. 7)

Tak jako společnost a její faktory ovlivňují školství, tak i žák svou jedinečnou osobností určuje chod chování učitele. Učitel by měl žáky vnímat jako unikátní bytosti s rozmanitými schopnostmi. Měl by k nim přistupovat individuálně a respektovat jejich individualitu a práva. K pochopení žáka jsou důležité kompetence pedagoga, jeho postoj, zkušenosti a aplikace k jejich využití. Charakter inkluzivního vzdělání se od běžné školy liší především tím, že pedagog není hlavním iniciátorem vyučování, snaží se, aby žáci určili směr vyučování. Pedagog přechází do role, kdy povzbuzuje, usnadňuje učení žáků, stává se průvodcem vyučování a je podporovatel vzájemných diskuzí mezi žáky. Tento přístup by neměl být uplatňován pouze ve školách s inkluzivním charakterem, ale i v běžných základních školách, které jsou specifické diverzitou žáků. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 117)

Spoustě pedagogům jsou tyto pozice blízce známé, ale málokterý pedagog je umí uplatnit. Inkluzivní vzdělání nemá za úkol odlišovat pedagogy mezi sebou. V literatuře není specifická definice, která by rozlišovala pedagoga v inkluzivní škole od pedagoga v běžné škole. Sféra učitelství je natolik rozmanitá, že každý pedagog si najde svoji cestu, která je mu k žákům nejbližší.

Ve školách působí týmy pedagogických pracovníků, jsou tvořeny nejčastěji učiteli a vychovateli, od nichž se očekává adekvátní kvalifikace dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (Kratochvílová a kol., 2013, s. 29)

2.3.1 Typologie pedagoga

Typologie pedagoga v sobě nese význam v tom, že na základě typologie můžeme lépe porozumět a poznat osobnost nebo vlastnosti, které jsou pro ni charakteristické a jedinečné. O vytvoření typologie učitelů usilovalo již mnoho autorů, z českých autorů to byl například J. V. Klíma, který usiloval o typ učitele na základě vztahu mezi učitelem a žákem. Jednalo se o typ indiferentní, autoritativní, svérázně osobitý nebo vynikající osobnost. Naopak J. Režný rozlišuje typ na psychologický, didaktický a taktický. Na základě historických a psychologických kritérií postupoval B. Lehmann, který rozlišil typ aristokratický, kněžský zaměňován taky za filozofický, dále pak měšťanský a typ vzdělaného učitele – učence. (Kantorová a kol., 2008)

Již i podle první typologie, kterou sestavil antický lékař Hippokrates, můžeme rozeznat pedagoga. Hippokrates rozdělil lidstvo do 4 typů. Jeho hlavním kritériem byla tekutina v organismu člověka, která měla největší zastoupení v těle. Typologie nezanikla, užívá se dodnes, avšak se upustilo od tekutiny v těle a přešlo se k typu temperamentu dle vlastností nervové soustavy.

- 1) Melancholik – u učitele převládá citlivost, rychlý příchod únavy, učitel postrádá vyrovnanost, sklony k špatnému hodnocení žáků, často není schopen rozhodovat o změnách a opatření.
- 2) Flegmatik – u učitele převládá klid, často má sklony k pohodlnosti, má tendenci nerozhodovat, dochází k lhostejnosti, chybí motivaci u učitele a není schopen ani motivovat žáky, jeho práce není originální, má často sklon věci neměnit.
- 3) Cholerik – učitel charakteristický svou přísností, vyžaduje respekt, často má neměnné názory, působí nevyrovnaně, podrážděně, naopak dokáže být živý, pracuje aktivně s žáky, dokáže je pro danou věc nadchnout.
- 4) Sangvinik – učitel význačný svou rychlostí, aktivitou a pílí, je k žákům otevřený, výřečný, dokáže naslouchat, respektovat přání druhých, k věcem má optimistický náhled, jeho přístup nemusí být vždy adekvátní k pedagogickým postupům. (Kantorová a kol., 2008)

Další a jednou z nejužívanějších a nejuznávanějších je Caselmannova typologie. Typologie pracuje s dvěma typy učitelů. Ten první je logotrop, typ učitele, který se orientuje primárně na obsah a problematiku daného předmětu. Snaží se zdokonalovat vzdělávací stránku svých žáků, ale taky vztahy mezi učitelem a žákem. Tím druhým typem je tzv. paidotrop, typ, který je nasměrován na žáka, zajímá se o jeho psychický vývoj a formování osobnosti. Pro paidotropa není významná oblast vědomostí žáka, důraz z jeho strany je kladen na vzájemný lidský vztah s žákem. Caselmann ještě oba typy svých učitelů diferencoval a vznikly tak další čtyři typy učitelů:

- Filozoficky orientovaný logotrop – typ pedagoga, který je charakteristický vypracováváním a prohlubováním vlastního světového názoru, na základě svých požadavků tyto požadavky klade za cíl i svým žákům.
- Odborně vědecky orientovaný logotrop – typ, který se již od svého mládí směřuje na obor, který vyučuje. Jeho žáci se vyznačují tím, že mají zájem o jeho výuku, dokáží pochopit výklad učitele.
- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – typ, který je charakteristický tím, že se snaží pochopit žákovu osobnost, snaží se si žáky získat a na základě poznání jejich osobnosti je formovat a utvářet. Jeho vztah je na bázi rodičovského vztahu k žákům. Žáky plně respektuje, důvěřuje jim a chápe je. Jeho vyučování má ohlasy úspěchu, i když pedagog tohoto typu si klade důraz na pořádek a kázeň ve třídě.
- Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – typ, který je charakteristický prvky racionality. Jeho střed zájmu je primárně řešení výchovných otázek (např. vyvolat zájem o obtížné učivo, trénování paměti). (Kantorová a kol., 2008)

Dle Vašutové jednou ze zajímavých a přínosných typologií se řadí typologie, která je založena na vztahu a postoji učitele ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům, ale taky k vlastní sebereflexi. Jedná se o novodobou typologii, která byla vytvořena na základě empirického výzkumu, je uplatitelná pro české pedagogy a je i velkým přínosem pro náš výzkum: Naříkání, bědování a to především nad stavem školství, ale taky nad postavením své profese je charakteristika typu pedagoga tzv. plačky, tento typ bývá často ustrašený nejistý, chybí mu důvěra, nevěřím sám sobě, ale i vlastnímu okolí. Ve své práci vyřazují nízkou efektivitou, špatně a nejistě formulují své názory. Učitelé, kterým je všechno jedno, často se tváří lhostejně, ve své profesi mají a cíl pouze přežít a nemají zájem hledat si něco jiného, jsou označováni jako ignoranti. Opakem jsou učitelé, kteří jsou téměř

zamilovaní do dětí i do práce ve školství a jsou nazývány jako fanatici či nenapravitelní idealisti. Tento typ pedagoga je taky charakteristický tím, že nedokáže mluvit o špatných platových podmínkách, neumí posoudit realitu a nejsou schopni kritiky, i když o nedostacích mají přehled. Dokáží proniknout do duše žáka, ale nejsou schopni nalézt východiska školství ze špatné situace. Na jejich obětavé práci se přiživují pohodlně kolegové či úředníci ze stran státní správy. Tandemisti, tak jsou označováni ti, co jsou si vědomi svých kvalit. Bezmyšlenkovitě se přidávají k módním pedagogickým směrům, v oblasti se často neorientují, ale je pro ně důležitý trend. Nemají žádné zásady, vůči žákům ze slabších společenských vrstev jsou krutí a bezohlední. Samostatně kriticky přemýšlí, soustředění, tvořiví, silní a nebojácní. U žáků převládá silná autorita, jsou jimi často obdivováni a následováni. Tato charakteristika je typická pro učitele aristokraty. Neustále se zdokonalují a studují v rámci své profese. Aristokrati bývají taky často voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků. Rodiče žáků si jich váží, i přes některé spory. Mají výborné argumentační schopnosti a obhajobu svých postojů a názorů. Podnikateli jsou označováni učitelé, kteří setrvávají ve školství pouze proto, že jim je vyplácen měsíční plat. Za socialismu je zajímali nejvíce děti vlivných rodičů, vyjednávání protekcí či různé protislužby. Tito učitelé se rádi angažují v řízení měst politické oblasti a škola je pro ně druhořadá. Otázky ohledně budoucnosti školství v nich vyvolávají rozpaky, podle nich je totiž ve školství všechno v pořádku. Bývalí učitelé, kteří nejsou schopni se vyrovnat s rozdíly mezi nároky a kvalifikací, prací učitele a v neposlední řadě odměňování za tuto práci jsou označováni jako zběhové. (cit. dle Beňa, 2001, s. 64)

2.3.2 Kompetence pedagoga

V dnešní době se opouští od tradičních znalostí a dovedností a přechází se k módnímu trendu a pojetí, které je označováno jako kompetence pedagoga. Kompetence pedagoga jsou velice důležité a významné pro naši bakalářskou práci. Nesmíme však opomenout, že tato koncepce je důležitá pro pedagogy pracující s rozmanitými skupinami žáků ve vyučovacím procese. Zároveň se můžeme setkávat s myšlenkou, která hledá ideálního učitele a jeho ideální charakteristiky. Takový ideál však nalézt nejde. Problém v hledání ideálního pedagoga je ukotven ve stále měnící se společnosti a jejich požadavků. Nestále se taky mění vzdělávací koncepce a edukační cíle. Vztah mezi učitelem – žákem – rodičem je neustále taky ve vývoji, nicméně i když nemůžeme nalézt ideálního pedagoga, nesmíme opomenout, že každý žák si svého pana učitele nebo paní učitelku vždy najde. (Gillernová a kol., 2012, s. 51)

Pojem kompetence lze nahradit i za jiná slova např. zdatnost, efektnost, kvalifikace, způsobilost, oprávněnost a mnoho dalších. Všechny tyto pojmy jsou jasnými požadavky na to, aby pedagog dokázal zvládnout svoji profesi. Z toho nám tedy vyplývá, že kompetence se stávají souborem odborných podmínek, které jsou nezbytné pro účelný a úspěšný výkon pedagogické profese. Dle Leata jsou kompetence přímo potencialitou osobnosti pedagoga, která zahrnuje tři složky: chování, prožívání a poznávání. (Hájková, Strnadová, 2010 s. 102) Kompetencí je taky „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, a kol., 2003, s. 103)

Obecný model a rámec pedagogických kompetencí a činností uvádí Profesní standard kvality učitele, jedná se o dokument, který existuje ve většině zemí demokratického cítění a rozvoj školství. Rozvoj školství je i v dnešní době široce diskutován i u nás a to především kvůli zavádění inkluze do školství. Profesní standard nám definuje tři základní oblasti, které vykonávají reflexi v oblasti vzdělávání a o konkrétně v oblasti požadavků na práci pedagoga:

- 1) výuka jako proces vyučování a učení
- 2) širší kontexty výuky
- 3) profesní rozvoj učitele

Profesní standard kvality pedagogů vychází přímo z výzkumů, které byly realizovány jak v zahraničí tak i v České republice, na základě dat bylo potvrzeno, že kvalita práce pedagoga má významný dopad na rozdíly v dosažených výsledcích v oblasti učení žáků než je počet žáků ve třídě a jejich heterogenitě. Tento standard by měl pomoci i pro reflektování změn ve společenském klimatu a to konkrétně ve směřování k sociální inkluzi, ale také k inkluzi ve školství. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103)

Konkrétní předpoklady pro práci s heterogenní skupinou se u pedagoga rýsují až v průběhu praxe. Pedagog na základě těchto zkušeností užívá i další poznatky z oblasti metodologie, pedagogiky, psychologie, sociologie. Na základě svých dovedností pracuje s informacemi, snaží se vyhledávat plnohodnotné zdroje, opírá se i o pedagogickou diagnostiku. Zároveň profesní kompetence učitele jsou charakteristické tím, že jsou otevřeny pro rozvoj profesních kvalit. Dovednosti, schopnosti, zkušenosti, postoje a osobnostní předpoklady jsou vzájemně provázané a doplňují se. Kompetence se srovnávají s konstruktem, který je charakteristický především jednáním učitele v jeho individuálních činnostech, ale také v jeho jednotlivých pedagogických rolích. (Vašutová, 2005, s. 92) Z pohledu psychologických a pedagogických teorií je zahrnuto do kompetencí dle Vašutové

oblast intelektuálních schopností, obsahově specifických znalostí, kognitivních dovedností, strategií pro specifické oblasti, rutinní přístupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování. (Vašutová, 2005, s. 52)

Další významnou oblastí jsou **standardy kvality profese učitele**, kdy za standard se považuje popis žádoucích kompetencí a činností, zároveň standard vystihuje takovou úroveň kvality, které by měli dosahovat všichni učitelé. Standard obecně prospívá učitelům, např. v oblasti spravedlivějších ocenění práce, perspektivu profesního růstu, ujasnění cílů, které se od něj očekávají. Prospívá to i žákům, kteří díky celoživotnímu vzdělávání, získávají vysoce kvalitní pedagogy. Pod pojmem standart se nejví kontrola, ale spíše podpora, která je v podobě profesního růstu, sebereflexe či kolegiální podpory. (Standard profese v otázkách a odpovědích, 2009)

Každý učitel by si však měl udělat vlastní sebekontrolu v podobě dokumentace vlastního profesního vývoje. Mnoho učitelů však žádnou sebereflexi nerealizuje. Většina těchto učitelů si není ochotna přiznat vlastní chyby či nedostatky, ale právě sebereflexe by jim nastínila oblasti, kde by se mohli zdokonalit a chyby odstranit, či zmírnit. Nemusí se však jednat pouze o chyby a nedostatky, naopak mohou nalézt ve své profesní dráze pozitiva a o tyto pozitiva se dělit s kolegy v rámci reflexí. Za sebereflexi můžeme považovat proces, v jehož průběhu dochází k popisu, analýze, hodnocení, uvědomování si svých zkušeností, vědomostí, či poznatků. Pedagog si na své profesní dráze díky žákům, kteří se nějakým způsobem liší, ať už etnicky či národnostně, mají rezervy k výkonům ve vyučování, či nějakou jazykovou membránu, organizuje vyučovací styl, aktualizuje si svůj metodický repertoár, zdokonaluje svoje vyučovací hodiny, ale i prostředky a udržuje si přirozené vedení autority. Inkluzivní vzdělávání s sebou nese i řadu změn v procesu přípravy učitelů na vzdělávání heterogenních žáků. Příprava pedagogů se na tyto změny promítne hlavně ve znalostech a zkušenostech, přístupu k procesu učení. K překonání a ve zdokonalování vůči změnám by jim měla napomoci právě již námi zmiňovaná sebereflexe. Je důležité, aby pedagog začal sebereflexi promítat s rozbořením svých vlastních zkušeností, postojů se školou a vlastním vzděláváním. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103 – 104)

Učitel se tedy vyznačuje specifickou rolí ve vzdělávacím procesu, nejenom, že je průvodcem, ale je i v mnoha případech autoritou a příkladem pro žáky. V inkluzivním vzdělávání má specifickou roli, která je podmíněna prostřednictvím práce s kurikulem a žákem, zároveň je specifickým aktérem ve zvládnutí diverzity žáků a jejich speciálních

potřeb. Důležitým aspektem je i vzdělání učitelů, jejich charakteristické vlastnosti, ale i kompetence, které dotváří osobnost pedagoga.

3 DIVERZITA V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

V dnešní společnosti je již přirozeně uznáváno právo na vzdělání všech lidí, toto právo je ukotveno i v mezinárodních úmluvách. Diverzita žáků je běžně vyskytujícím se jevem, avšak i přesto se k tomuto tématu literatura vyslovuje minimálně. Literatura se primárně orientuje na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ale malou pozornost věnuje například žákům mimořádně nadaným. Jedná se samozřejmě o žáky, kteří mají jistý druh diverzity, nicméně nesmíme opomenout, že každý žák je ve své individualitě výjimečný a odlišný od druhých, jak svými potřebami či schopnostmi nebo dovednostmi a dalšími faktory, kterými si tvoří svou osobnost a prostor ve vzdělávacím procesu.

V následující kapitole si přiblížíme výklad pojmu diverzita a představíme si druhy diverzity u žáků, se kterými se pedagog setkává během své profesní praxe.

3.1 Výklad pojmu diverzita

Diverzita⁶ má mnoho synonym, v české literatuře se můžeme setkat například s heterogenitou, rozmanitostí, různorodostí, rozdílností, ale i odlišností jednotlivých jedinců v našem případě žáků. V naší bakalářské práci budeme pracovat právě s uvedenými synonymy. Lidská diverzita nemá svůj prostor pouze ve vzdělávacím procesu, ale běžně se s ní setkáváme ve společenském životě. Lidská různorodost je v každodenním životě nezbytnou součástí a podmínkou pro soužití celé společnosti. Rozmanitost jedinců se dostává do popředí taky díky sociálním fenoménům. Každý z nás totiž může rozmanitost u jedinců vnímat z jiných úhlů a podle různé objektivitě či postoje, proto je naší nedílnou součástí a jedinečností. Stejně tak jako heterogenita žáků je jednou ze specifických podmínek a charakteristik školy. Tito žáci se mohou lišit různě, nejčastěji je to však dané pohlavím, temperamentem, národností, výkonem, náboženstvím, atd. Tyto rozlišnosti u žáků nemusíme vnímat jako překážku, ale například jako přínos ale v některých případech i jako problém. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 42-43)

⁶ V české literatuře a odborných vědách se pojem diverzita užívá a je spojován spíše s přírodními vědami. (Kasíková, Straková, 2010, s. 20)

V České republice není pojetí diverzity příliš výrazné, ale země jako USA či Velká Británie mají význačně různorodou populaci, od které se dále rozvíjí rozmanité aspekty i ve vzdělávacím procesu. Většina publikací však pracuje s přesvědčením, že heterogenita se vztahuje spíše k demografickým podmínkám, kterými jsou např. kultura, etnicita jedinců, jazyková vybavenost nebo sociálně ekonomický status jedinců. V dnešní době však hraje roli i pohlaví a to konkrétně genderové zakotvení a náboženství. (Kasíková, Straková, 2011, s. 20) Diverzita však v sobě začíná uchopovat i komplexnější aspekty, které zahrnují charakteristiky po stránce osobnosti, schopností a dovedností jedince. Širší pojetí diverzity může usnadnit práci pedagogům ve vzdělávacím procesu, ale může pomoci i společnosti v pochopení rozmanitosti jedinců kolem nás. (Kasíková, Straková, 2010, s. 21)

3.2 Diverzita v žákovském prostředí

Pro naše téma je stěžejní diverzita ve vzdělávacím procesu a to konkrétně v žákovském prostředí. Toto prostředí je důležité tím, že se zde mísí všechny druhy heterogenity u žáků. Ve škole dochází k poměřování výkonů, formování sociálních vztahů a zdokonalování sociálních dovedností a schopností. Situace a shon dnešní doby je význačný tím, že diverzitu máme kolem sebe větší než dříve. Uvědomování si možností diverzity je pro výchovně – vzdělávací účely těžištěm a hledáním vhodných cest pro celou žákovskou populaci. Pro zvládnutí a formování diverzity napomáhají osvědčené přístupy: (Kasíková, Straková, 2010, s. 21-22)

- Vnímat a uznávat diverzitu jako nedílnou součást lidské společnosti.
- Lidské vztahy formovat a budovat mezi nimi kooperaci.
- Respektovat sám sebe, ale i přijímat rozmanitost druhých.
- Odbourat stereotypní přístupy a předsudky.
- Pochopit skupinovou dynamiku a vytvářet podmínky pro mezi skupinovou komunikaci.
- Znat míru akceptování druhých a vyhnout se odmítání.
- Umět řešit konflikty a používat při řešení správné techniky.
- Vážít si hodnot druhých a ctít právo na svobodu, život a štěstí.

Principy, které jsme uvedly, jsou pomyslným vodítkem k teorii, dle které by se mělo přistupovat k žákovské heterogenitě v základním vzdělávání. Úkolem pedagogů je tyto principy rozvést dále a to konkrétně v oblasti vzdělávacích strategií a jejich vhodným

výběrem. Důležitým bodem je i vhodná tvorba úkolů a jejich vyhodnocování vzhledem k žákům se značnou heterogenitou. Žáci s rozmanitými a různorodými charakteristikami mají jisté nároky ve vzdělávacím procesu, je tedy potřeba pro ně formovat vhodné metody a formy výuky, tak aby se naplnily konkrétní cíle vzdělávacího procesu (Kasíková a Straková, 2010, s. 22).

Diverzitu můžeme pozorovat již v obecné rovině a to konkrétně v žákovské třídě, která je posuzována jako sociální prostředí, kde se setkávají dvě subkultury – dívky a chlapci. Jejich vzájemná a společná výuka je charakteristická utvářením dynamiky skupiny a zároveň je velice citlivá vzájemnou rozdílností a genderovým přístupem k ní. Právě pohlaví je už bráno jako heterogenita, kterou můžeme vidět v zastoupení dívek a chlapců například na středních nebo vysokých školách. Tento fakt je podmíněn pracovním trhem, který je do značné míry segregován také na úrovni pohlaví. Dalším faktem jsou výuky tělesné výchovy, kdy chlapci a dívky jsou také často odděleny, což je vysvětlováno jinou fyzickou dispozicí chlapců a dívek. Dívky jsou často orientovány na gymnastiku a chlapci naopak na atletiku či fotbal. V oblasti žákovské třídy taky dochází, že dívky jsou často orientovány na literární kroužky a chlapci mají zájem v technicky zaměřených kroužcích. Další stereo typizací jsou týmové úkoly, při rozdělování role ve skupinách, by se měli učitelé vyvarovat spojováním chlapců s vůdci a dívky by neměly být spojovány s pomocnými pracemi. Z rozdílnosti pohlaví dochází i při zkoušení, kdy výzkumy prokázaly, že chlapcům jsou obvykle kladeny těžší otázky než dívkám. V rámci škol, by měla být právě inkluzivní škola velmi citlivá ke genderovým rozdílům, pedagog by měl přistupovat ke každému žákovi rovnocenně bez rozdílů. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 52-53)

Rozdílnosti žáků podle temperamentu a jeho charakteristik jsou dalším s tématem řad výzkumů, které potvrzují, že i temperament žáka má vliv na jeho učení. Autorky Hájková a Strnadová s odvoláním na české badatele, jako jsou Šulcová nebo Kožený, popisují temperament jako soubor psychických vlastností, které jsou specifické chováním, prožíváním, vznikem emocí nebo reakcemi, které jedinci projevují směrem navenek ke svému okolí. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 60-61)

Dalším typem žákovské rozmanitosti jsou předpoklady v chování a mentálních schopností. S odkazem na Feuersteina je zřejmé, že existuje řada dětí, které selhávají ve školním prostředí z důvodu velkých nároků na učení, avšak jsou úspěšné v mimoškolním prostředí. Rozdíl je tedy u žáků, kteří neexcelují ve školním prostředí, avšak jejich aktivita je výborná v mnoha aktivitách mimo školu, například různé hry či poznávací činnosti.

Naopak jsou žáci, kteří ve škole oplývají skvělými výsledky, ale jejich mimoškolní život není příliš výrazný. Pro tuto kategorii je důležitý pojem inteligence a rozumové schopnosti. Inteligence se věkem mění a diferencuje, jedná se o schopnost jedince učit se jednat, myslet a kooperovat se svým okolím. Naopak rozumové schopnosti jsou měřeny za pomoci inteligenčních testů v poradenských centrech. Pokud u dětí vyjde snížená schopnost rozumových schopností, jedná se o dítě s mentálním postižením, které je dále rozděleno dle stupně těžkosti. Dalším výrazným článkem je nadanost u dětí, které je stále více diskutabilní ve školním prostředí, nicméně situace je stále taková, že tyto děti nejsou aktivním tématem vzdělávací politiky, i když jsou ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Hájková a Strnadová, s. 57 -59)

Věková heterogenita je z dalších rozmanitostí žáků. Jedinec, který se pohybuje mezi heterogenními věkovými skupinami, si odnáší do života zkušenosti, které jsou v rámci sociální psychologie zásadní. Tento pohyb a orientaci mu umožňuje zásadní začlenění do společnosti. Dle Hájkové a Strnadové (cit. dle Vygostki, 2010, s. 55) bývá sociální interakce v heterogenních skupinách cestou jedince pro úspěšný život v reálném světě, který je spojován s odolností vůči negativním jevům jak vrstevnických skupin, tak i nástrah společnosti. Ve vzdělávacím procesu se úvahy o vzdělávání heterogenně věkových skupin poprvé objevily u Marie Montessori, která doporučovala promísení školní třídy, ve které by se nacházely tři věkové skupiny. Marie Montessori toto doporučení přirovnávala k vývojovým fázím. Například 6 leté dítě je nejvíce pohybově senzitivní, utváří si řád věcí, jevů kolem sebe a získává první matematické pojmy. Dítě kolem 12 věku života už hledá příčiny jevů, navazuje a utváří sociální vazby a má mravní vědomí. Dítě od 12 let a výše již má optimální podmínky pro přijetí rolí ve společnosti. Získává citlivost pro spravedlnost a lidskou důstojnost. Pokud by se v jedné třídě setkávaly všechny tyto tři skupiny dle Marie Montessori by se naplnila kooperace a vzájemné doplňování mezi žáky. I v mateřských školách, kde se setkávají děti s různou věkovou hranicí, bývá vnímáno pozitivně. Mladší děti si od starších přebírají rozvoj řeči a komunikační schopnosti. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 55-56)

Z výsledků některých výzkumů vyplývá, že i jazyková heterogenita má ve vzdělávání význačnou roli. Učitelé, kteří mají ve své třídě žáka s jiným mateřským jazykem, mohou tyto žáky vnímat s pozitivním přístupem nebo negativním. Vše se odvíjí od náročnosti práce, a přístupu samotného žáka. Pokud se jedná o žáka ze znevýhodněného sociokulturního

prostředí a se slabým rodinným zázemím, tak pedagogové často označují žáka za problémového. Žák, který však oplývá motivací pro učení a má dostatečnou podporu v rodině je tato jazyková indispozice vnímána pedagogem jako přechodná a je k žákovi přístupováno individuálně. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 48-49)

Kulturní a etnická heterogenita je typická pojmem odlišnost, která by měla být v českém, ale i zahraničním školství být přijímána bez odsuzování nebo posuzování ve smyslu cizosti. Kulturní a etnickou heterogenitou se zabývá interkulturní pedagogika, která má za úkol podporovat toleranci, empatii vůči těmto žákům, pochopení pro jejich životní způsoby, aj. V českých školách se nejčastěji jedná o žáky z Vietnamu, Ukrajiny, kdy tito žáci jsou již několik let součástí české školy. Od pedagogů je v rámci kulturních a etnických odlišností vyžadována profesionalita, zájem, tolerance a vlídnost. Kulturní a etnické odlišnosti by neměly být vnímány jako deficit. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 44 – 45)

Současný svět však ustupuje od myšlenek soutěživosti a snaží se poukázat na individualitu osobnosti a jeho pozitiva. Ani téma diverzity nebylo v České republice vždy prioritou, tak jako v zemích s vyšším počtem populace a zemích, kde je aktuálnější migrační politika. Nicméně nyní se i Česká republika setkává s přílivem imigrantů a i doposud je zde i romská menšina, která má své heterogenní prvky. Proto se ve vzdělávacím procesu objevují otázky kolem inkluzivních škol, které jsou však ve fázi aktivního řešení. Dalšími atributy jsou, aby nadále fungovalo spojení mezi kurikulem a školou, a aby byly používány správné strategické postupy ve vzdělávání (Kasíková a Straková, 2010, s. 23).

3.3 Speciální vzdělávací potřeby žáků

Speciální vzdělávací potřeby je v mezinárodním kontextu jako pojem používán již přes 20 let. Legislativa v České republice má pojem speciální vzdělávací potřeby ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pojem se vztahuje směrem k dítěti a k jeho rozvoji v oblasti chování nebo výkonu ve smyslu, co se od něj má očekávat tak, aby splnil normu „běžného dítěte“. Vývoj dítěte se sleduje v raném a předškolním věku v oblastech motoriky, komunikace, sociálních dovedností či sebe obslužných dovednostech dítěte. Toto pozorování se obvykle měří za pomoci vývojových škál. Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou označovány za osoby, které mají zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo zde spadají jedinci i se sociálním znevýhodněním. Legislativa České republiky upravuje dětem, žákům, studentům se speciálními vzdělávacími potřebami,

pomocí školského zákona, nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy i metody odpovídají jejich možnostem a konkrétním vzdělávacím potřebám. Děti, žáci i studenti tak mají nárok dle vyhlášky č.73/2005 Sb., týkající se podpůrných opatření, na potřeby:

- speciální učební materiály
- didaktické materiály
- rehabilitační pomůcky
- služby asistenta pedagoga
- speciální přístup, metody, formy a postupy výuky
- nárok na individuální plán
- předměty z oblasti speciálně pedagogické péče, aj.

(Hájková, Strnadová, 2010, s. 16 - 17)

V rámci speciálních vzdělávacích potřeb, v našem případě týkajících se žáků, je důležitým článkem asistent pedagoga, který má své důležité místo v pedagogickém týmu inkluzivních škol. Jeho pozice je zřizována na základě souhlasu ředitele školy s krajským úřadem. Tato funkce se zřizuje ve třídách nebo studijních skupinách, kde se nachází žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Pokud se však jedná o zdravotní postižení je nutno mít vyjádření školského poradenského centra. Za hlavní práci asistenta pedagoga je považována pomoc žákům, tak aby se dokázali přizpůsobit školnímu prostředí a vytvářet si podmínky, které jim samotným budou příjemné. Asistent pedagoga pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovných a vzdělávacích činnostech. Další pomocí je komunikace s žáky, spolupráce mezi rodinou, zákonnými zástupci, ale také komunitou, ze které žák pochází. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17)

3.3.1 Žáci se zdravotním postižením

Jedná se o skupinu, která je jednou z nejrozšířenějších částí v kurikulu⁷ škol. V rámci školních vzdělávacích programů se jedná o jedno z nejvíce propracovaných témat většiny

⁷ Kurikulum – a z ang. Curriculum, rozlišují se tři oblasti kurikula: 1) vzdělávací program, 2) průběh studia a jeho oblasti a 3) obsah zkušeností, které žáci získávají ve škole během vyučovacích činností. Pojem nebyl v České republice používán do roku 1989. Jeho zavedení a příslušná teorie je důležitá pro zvládnutí konkrétních cílů ve vzdělávacím procesu (Průcha a kol., 2013, s. 137)

škol v České republice. Jedná se především o podmínky škol pro práci s žáky se zdravotním postižením. V řadě mezinárodních dokumentů jsou zakotvena jejich práva a jsou ze stran politické, ale i společenské sféry podporovány. Jedná se například o žáky s postižením mentální, tělesným, zrakovým, sluchovým, vady řeči, autismus, souběžné postižení s více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování (Kratochvílová a kol., 2013, s. 53).

3.3.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Většina škol v České republice vnímá žáky se zdravotním znevýhodněním, jako součást skupiny žáků s postižením. Tito žáci mají své opodstatnění i ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kde jsou vymezeni jako zvláštní skupina oslabených nebo taky dlouhodobě nemocných. Tito žáci patří stejně jako žáci se sociálním znevýhodněním do běžné základní školy, s tím že jejich individuální hodnoty a potřeby jsou zcela respektovány. Je důležité mít na paměti, že i přesto, že jsou schopni fungovat v běžné škole, jejich znevýhodnění může mít vliv na časové omezení. Žáci zdravotně znevýhodnění potřebují specifické strategie učení, kde se využívají speciální prostředky a pomůcky. Tyto pomůcky a prostředky žákům usnadňují cestu ve vzdělávacím procesu a zároveň mohou uplatňovat princip individualizace a diferenciaci při hodnocení jejich výsledků. (Kratochvílová a kol., 2013, s. 55)

3.3.3 Žáci se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním znevýhodnění jsou ukotveni v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedná se o žáky, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění v oblasti sociálních vztahů, ekonomických podmínek nebo kulturních či jazykových prostředí. Většinou se jedná o žáky z různých žijících menšin, nebo žáky, kteří k nám přicházejí v rámci migrační krize. Pro žáky jsou určena vyrovnávací opatření, které jsou jim umožňovány v případech, kdy neprobíhá řádný průběh vzdělávání, spolupráce zákonných zástupců se školou. V takových případech většinou pracovníci škol spolupracují se sociálními pracovníky a příslušnými orgány (Kratochvílová a kol., 2013, s. 55-56).

3.3.4 Žáci mimořádně nadaní

Žáci mimořádně nadaní mají věnovanou pozornost ve většině ŠVP základních škol. Ve většině případů lze usoudit, že škola si je vědoma za identifikaci nadání a snaží se ho u žáka dále rozvíjet. Vedení žáků v běžné škole vyžaduje specifickou organizaci vyučování, která je organizována a upravována dle vzdělávacích obsahů. Lze však říci, že podmínky

těmto žákům nelze vždy vytvořit. Školy nabízí nadaným žákům možnosti dle formy kurikulárních dokumentů:

- Základní školy jsou žákům otevřeny k přijetí a snaží se pro něj vytvářet podmínky.
- Žáci mimořádně nadaní jsou součástí běžných tříd, v rámci této třídy učitelé individualizují formy výuky. Umožňují těmto žákům účastnit se výuky u vyšších ročníků a to v předmětech, kde projevují nadání.
- Škola podporuje zapojení žáků do skupinových a kooperativních činností, kde žáci s mimořádným nadáním pomáhají během vyučování žákům, kteří mají slabiny nebo nedostatky v předmětech.
- Možnost zapojení se do zájmových aktivit, které mají za cíl podpořit jejich nadání (Kratochvílová a kol., 2013, s. 61-62)

Žáci s mimořádným nadáním jsou charakterističtí bohatou slovní zásobou, schopností abstrakce a generalizace. Oplývají schopnostmi v kognitivní oblasti, kde jsou nadšeni ze svých vlastních strategií, které užívají při řešení problémů a učení. Nadaní jsou taky v kritickém myšlení, kdy mají neustálou tendenci pochybovat a analyzovat. Jsou flexibilní a originální v myšlení při řešení různých úkolů. Mají neotřelý smysl pro humor, který je odlišný od jejich vrstevníků. Tito žáci se vyznačují vynikající pamětí, znalostí. Jejich koníčky a záliby jsou intelektově zaměřené. Koncentrace a tempo práce je na vysoké úrovni u žáků mimořádně nadaných (Machů a kol., 2014, s. 17)

3.4 Rovnost nebo nerovnost vzdělávacích potřeb

Téma rovnosti je spíše tématem zahraničních zemí, kde usilují o nejlepší výkony dětí. Toto téma je taky podmíněno situací, ve které se nacházejí a to je neustálý přísun cizinců (již zmiňované země jako USA, Austrálie, Velká Británie). Proto se objevuje otázka, jak upravit vzdělávací systém pro děti, aby měly rovné podmínky a zároveň, aby se rozvíjel jejich individuální postoj ke vzdělání. Důležité je, aby se u každého dítěte zvláště rozvíjela podpora ze strany pedagogické, sociální, psychologické činnosti. Tak, jako má každý jedinec právo na vzdělání, tak by mělo fungovat i právo na kvalitu vzdělávání a žádné dítě by se tak nemohlo dostat na úroveň nižší. Ve školství se objevuje proměna pedagoga, který dělá pro žáky více než, že jen učí. Tato proměna je obvykle charakteristická tím, že pedagogové bojují za občanská práva, sociální spravedlnost ve vzdělání a to konkrétně u dětí s etnickým původem, kulturní odlišností, či jazykovými kompetencemi. Tento počín pedagogů se může do vzdělávacího procesu promítnout pozitivně a to například tím, že žáci budou zvyšovat

svůj dosavadní výkon, dynamika třídy bude vzkvétat a tímto způsobem by se mohli žáci dostat na stejnou vzdělávací úroveň jako všichni bez ohledu na heterogenní prvky žáků. (Kasíková a Straková, 2010, s. 20- 21)

České prostředí je vnímáno jako zanedbané v kontrastu se zahraničními příležitostmi ve vzdělání a jeho nerovností. Nicméně toto vnímání a situace jsou důsledky kulturní, historické, politické a geografické dimenze. Česká republika je považována za vyspělou zemi, avšak země s vysokou populací a značnou politickou základnou jsou stále před námi. Naše země se několikrát v historii musela vypořádat s těžkou situací (1. a 2. světová válka, komunistický režim,..), která nebyla vždy posílením vzdělávacího systému, spíše naopak. Vyrovnávání se s nerovnostmi ve vzdělání je pro nás stále aktuální a politika vzdělávání usiluje o úplné odstranění. V komunistických dobách byl důraz v nerovnostech kladen na sociální postavení ve společnosti a politické smýšlení, nicméně dnes se setkáváme doposud s nerovnostní šancí v důsledku pohlaví, či rasového původu. Objevuje se však otázka z řad sociologů, co je rovnost a nerovnost. Ideálním proudem by byla šance rovných možností pro všechny, které by byly spojeny se spravedlností a efektivitou ve vzdělání. Objevují se však i poznatky, že nerovnost není pouze otázkou historie, kultury či společnosti, ale vzdělanostní nerovnost má i do značné míry svůj původ v různě odlišných mentalitách rodin, které mají rozdílný socio-ekonomický status. (Matějů a Straková, 2010, s. 8-10)

Řešení problémů nerovnosti je však zakotveno ve vzdělávacím procesu. Každý žák podává jiný výkon a disponuje různými mentálními schopnostmi, které jsou hodnoceny za pomoci známek. Na základě výsledků vstupují do dalších vzdělávacích programů a na základě toho, dostávají různé formy osvědčení o absolvování škol. Pokud však chce vzdělávací systém dosahovat efektivních výsledků např. v ekonomické rovině nelze změnit vzdělávací systém, změny však můžou přinést žáci, kteří se již od útlého věku rozhodnou zvyšovat svůj maximální výkon a budovat si tak prestiž na základě svých vlastních přesvědčení. Takovým žákům by měla být uzpůsobena i výuka a to do značné míry by měla být individualizovaná a poskytovat těmto žákům podněty různých obtížností. Tímto způsobem je možné formování žáků již na základní škole, tak aby v budoucím vzdělání dosáhli nejlepších výsledků a byli na tuto cestu vzděláním připraveni. (Matějů, Straková, 2010, s. 8)

V rámci poslední kapitoly jsme se věnovaly pojmu diverzita a jejím synonymům jako je různorodost, heterogenita a rozmanitost, kdy poukazujeme na fakt, že diverzita je

ve vzdělávacím procesu a společnosti běžným jevem, kterého bychom se neměli obávat, naopak bychom ho měli respektovat a brát jako obohacující přínos.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Naše bakalářská práce se zaměřuje na názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji. V teoretické části jsme si již uvedli, že diverzita žáků je ve společnosti brána za jeden z několika přirozených aspektů ve školním vzdělávacím systému. V České republice není pojem diverzita ještě široce využíván, nicméně rozmanitost žáků se objevuje téměř v každé škole a je často spojován se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Speciální vzdělávací potřeby však mají několik různorodých charakteristik, stejně tak jako děti s diverzitou, která je od sebe vzájemně odlišuje. Každý žák má své vlastní potřeby a individualitu, která je jeho součástí jako osobnosti. Tyto jednotlivé charakteristiky žáků a jejich specifik jsou již popsány v teoretické části.

V praktické části se dále budeme věnovat hlavnímu cíli, který je zjistit jaké jsou názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji. Naším záměrem výzkumu je popsat, identifikovat, jak se učitelé s žákovskou diverzitou vyrovnávají, připravují a jak s žákovskou rozmanitostí pracují. Za výzkumný problém tedy stanovujeme, jakým způsobem se učitelů s rozmanitostí žáků vyrovnávají a jaký na ni mají názor.

Naše téma je natolik široké, že se nám nepodaří identifikovat všechny aspekty týkající se tématu, nicméně věříme, že téma obohatí dosavadní výzkum a přispěje tak, k otevření nových cest k tématu diverzitu nejen ve Zlínském kraji, ale i v České republice.

4.1 Výzkum

Na základě stanovení výzkumného problému a výzkumného cíle jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku, kterou jsme formulovali: *Jaké jsou názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji?*

Hlavní výzkumnou otázku jsme dále rozpracovali do okruhů dílčích výzkumných otázek, které jsou následující:

- Jaký názor mají učitelé na význam žákovské diverzity?
- Jak se projevuje diverzita ve vzdělávacím procesu?
- Jak učitelé zvládají diverzitu třídy?
- Co učitelům napomáhá při zvládnutí diverzity?
- Jaký přístup volí učitelé k žákovské rozmanitosti?
- Jaký názor zaujímají učitelé k zavedení inkluze?

Z dílčích výzkumných otázek jsme si dále odvodili dílčí výzkumné cíle, které jsou následující:

- Zjistit, jaký názor mají na význam žakovské diverzity.
- Zjistit, jak se projevuje diverzita ve vzdělávacím procesu.
- Zjistit, jak učitelé zvládají diverzitu třídy.
- Zjistit, co učitelům napomáhá při zvládnání žakovské diverzity.
- Zjistit, jaký přístup volí učitelé k žakovské diverzitě.
- Popsat, jaký názor zaujímají učitelé při zavádění inkluze.

4.2 Výzkumná metoda

V rámci naší bakalářské práce jsme použili kvantitativně orientované výzkum. Výzkum je charakteristický svými kořeny ve filosoficky zaměřeném směru – pozitivismu (Chrátka, 2007, s. 20). Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který byl pro získání dat nejvhodnější technikou. Dotazník je dle Chráska jednou z nejpoužívanějších metod kvantitativního výzkumu. Zároveň Chráska (cit. dle Gavora, 2007, s. 163) uvádí, že dotazník je způsob kladení otázek při, kterém získáváme písemné odpovědi. Dotazník je dopředu připravovaný, otázky za sebou navazují a jsou dle tématu uspořádány a na, které dotazovaná osoba odpovídá, na základě svých přesvědčení, postojů, emocí či názorů. Za největší výhodu je považováno, při použití dotazníku, rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Další výhodou je anonymita respondentů, která taky do značné míry ovlivňuje přístup respondenta k dotazníkovému šetření. (Chráska, 2007, s. 164).

V našem výzkumu jsme nejdříve postupovali na základě kontaktování základních škol ve Zlínském kraji pomocí emailů, kdy jsme žádali o vyplnění dotazníků tištěnou formou, kterou bychom osobně přinesli do kontaktované základní školy. Bohužel tento krok nebyl úspěšný, jelikož spousta škol buď neopověděla, neměla zájem nebo z důsledku tématu odmítla výzkumné šetření. Po této zkušenosti jsme tedy zvolili formu online dotazníku, který jsme vytvořili pomocí *Google Forms*. Respondenty jsme vyhledávali na základě emailových schránek pomocí webových stránek základních škol ve Zlínském kraji. Dotazník jsme tedy rozesílali každému pedagogovi příslušné školy individuálně. Dotazník se skládal z 26 otázek a to konkrétně z otázek identifikačních, uzavřených, polouzavřených a otázek škálových.

4.2.1 Výzkumný soubor

Jak jsme již uvedli, výzkumným souborem byly učitelé základních škol, kdy podmínkou bylo, aby učitel, který obdržel online dotazník, vyučoval na základní škole ve Zlínském kraji. Pro dotazníkové šetření jsme zvolili dostupný výběr. Posláno bylo 250 dotazníků, kdy správně vyplněno bylo 132 dotazníků, se kterými jsme mohli dále pracovat v rámci našeho výzkumného šetření. Procentuální návratnost byla 52,8%.

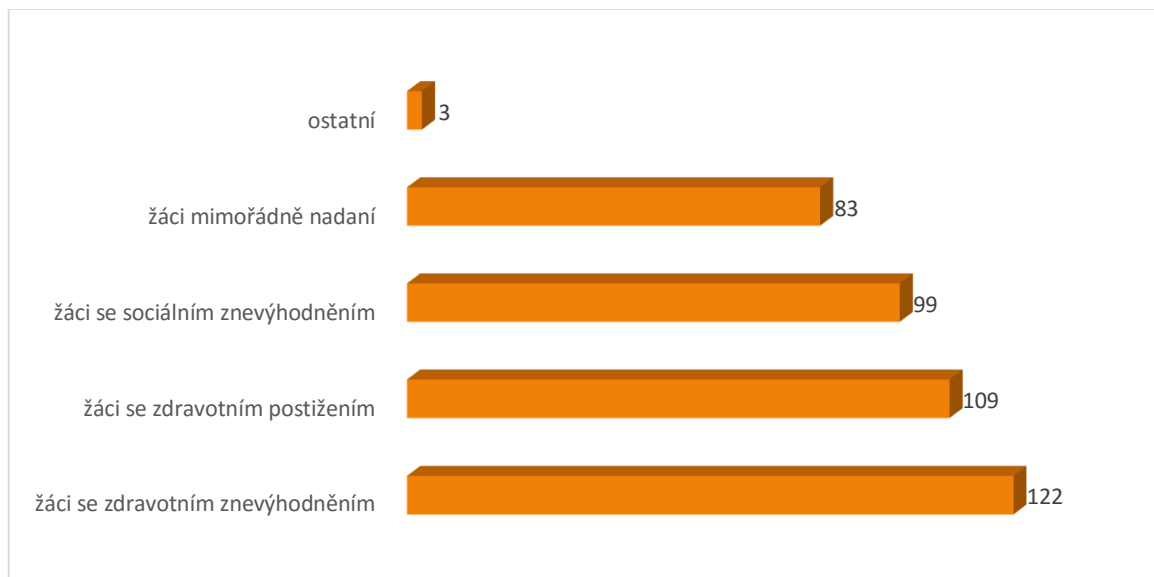
Počet 132 respondentů zastupují ženy i muži. Ženy byly zastoupeny v 80% (105 žen) a muži v 20% (27 mužů). Z čehož vyplývá, že muži mají menší zájem o profesi pedagoga, což může být např. ovlivněno nízkým společenským statusem, anebo nízkého platového ohodnocení. Často se stává dle Vašutové, že muži po absolvování studia ani nenastupují do učitelských sborů a volí si jinou profesní dráhu (cit. dle Kantorové a kol., s. 190).

Z počtu respondentů bylo 35 učitelů vyučujících na 1. stupni základní školy. Dalších 51 učitelů bylo vyučujících na 2. stupni a zbylých 46 učitelů bylo vyučujících na 1. i 2. stupni základní školy. Při dotazníkovém šetření jsme jako další identifikační otázku zvolili, délku praxe respondentů, kterou jsme vyhodnotili na základě aritmetického průměru, který při výpočtu vyšel, že délka praxe učitelů je 16,5 let.

5 ANALÝZA DAT

V první položce jsme se zajímali o to, zda se učitelé setkali během své praxe s žáky, kteří by měli nějakou formu postižení či znevýhodnění nebo naopak mimořádné nadání.

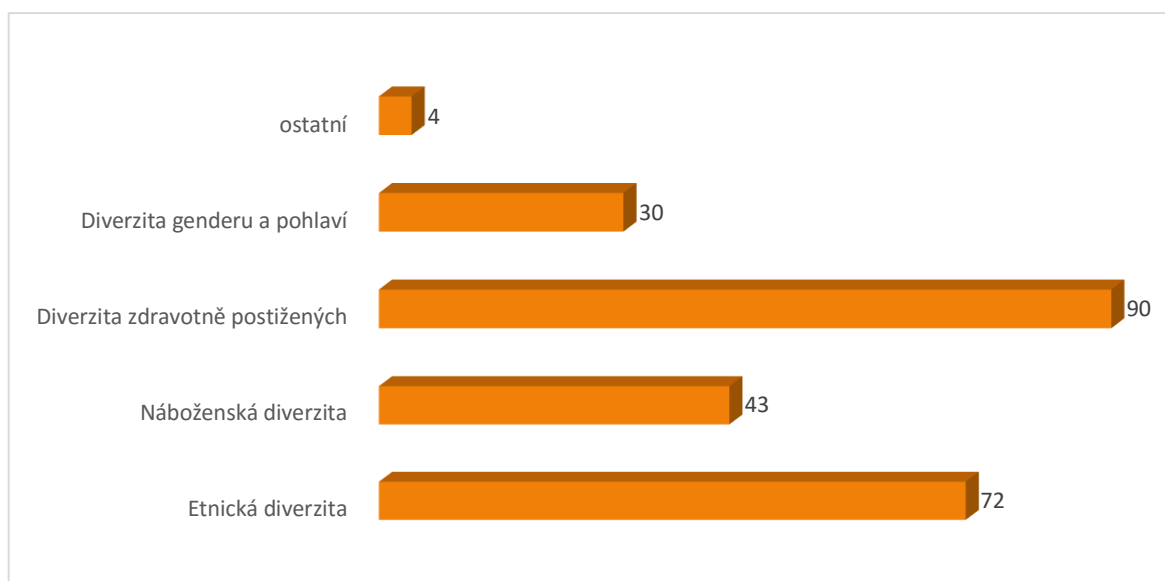
V grafu uvádíme absolutní četnosti, nicméně v popisu uvádíme relativní četnost.



Graf 1 – Setkání s žáky

Na tuto položku mohli respondenti vybírat z více možností. Z počtu 132 respondentů, až 29% odpověděli, že se během své pedagogické praxe setkali s žáky se zdravotním znevýhodněním, 26% odpověděli, že se setkali s žáky se zdravotním postižením, 24% učitelé odpověděli, že měli zkušenost s žáky se sociálním znevýhodněním, možnost setkání s žáky nadanými zvolili 20%. Učitelé, kteří měli možnost setkat se i s jinou diverzitou u žáků odpověděli 1%, kdy i přes možnost uvedení o jakou diverzitu se jednalo, bohužel tuto možnost nevedli, proto nám zůstává skrytá diverzita, s kterou se učitelé setkali během své praxe.

Další položka se týkala taktéž setkáním učitelů s žáky a jejich diverzitou, kdy v této položce jsme specifikovali další druhy diverzity.

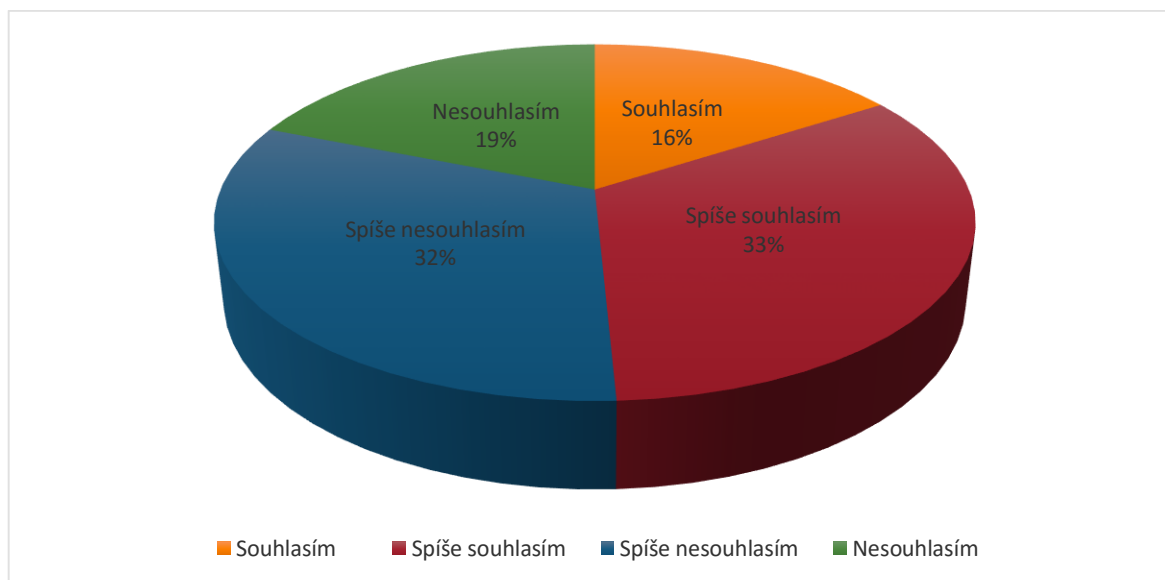


Graf 2 – Setkání s žáky a jejich diverzitou

Další položka se týkala taktéž setkáním učitelů s žáky a jejich diverzitou, kdy v této položce jsme specifikovali další druhy diverzity. Rovněž jako u předchozí položky, měli respondenti možnost volit více odpovědí. Až 38% zvolili volbu setkání s žáky charakteristickými s diverzitou zdravotního postižení. Déle následovala 30% volba setkání s etnickou diverzitou u žáků základních škol. V zastoupení volby 18% byla zvolena volba náboženské diverzity. Diverzita genderu a pohlaví byla zvolena 12% a poslední místo zaujímá volba učitelů pod položkou ostatní, kdy opět nevyužili možnosti, o jakou diverzitu se jedná, proto nám tato volba zůstává skrytá.

Další položka se týkala výroku:

Uveďte Váš názor k výroku: "Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělávání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti."

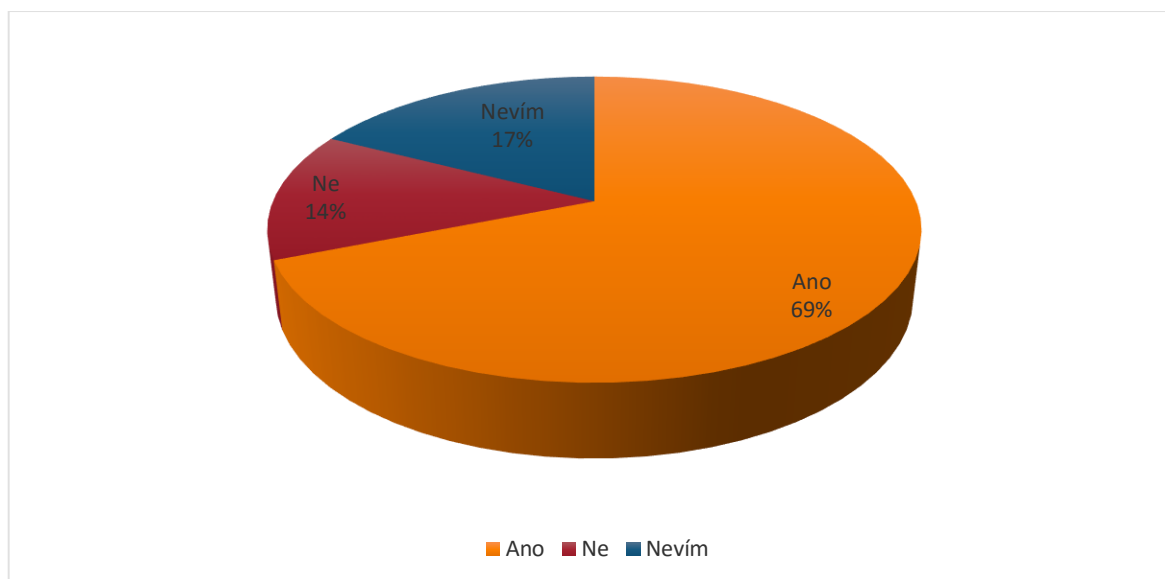


Graf 3 – Názor k výroku

Položka č. 3, se týkala inkluze ve školství, o které jsme se již zmiňovali v teoretické části. Tato položka poukázala, že ve školství jsou dva tábory pedagogů, kteří s tvrzením souhlasí a druhý tábor pedagogů, který s tvrzením není ztotožněn. Přesněji vychází, že 16% (21) respondentů uvádí, že s výrokem zcela souhlasí, 33% (44) učitelů uvádí, že s výrokem spíše souhlasí. Proti však stojí zcela nesouhlas 19% (25) učitelů s dalšími 32% (42) pedagogy, kteří spíše nesouhlasí.

V rámci naší položky lze vidět, že české školství není připraveno na plošné zavedení inkluze v rámci základních škol. Domníváme se, že přístup pedagogů bude jedním stěžejních problémů v rámci inkluzivního vzdělání. Nesmíme však opomenout, že existuje i skupina pedagogů, kteří podporují myšlenky inkluze a jsou připraveni na její zavedení a podporu žáků, kteří díky inkluzi budou moci využít hlavní vzdělávací proud českého školství.

Našich respondentů jsme se ptali i na to, jaký charakter má jejich pracoviště, kde jsou vyučujícími.

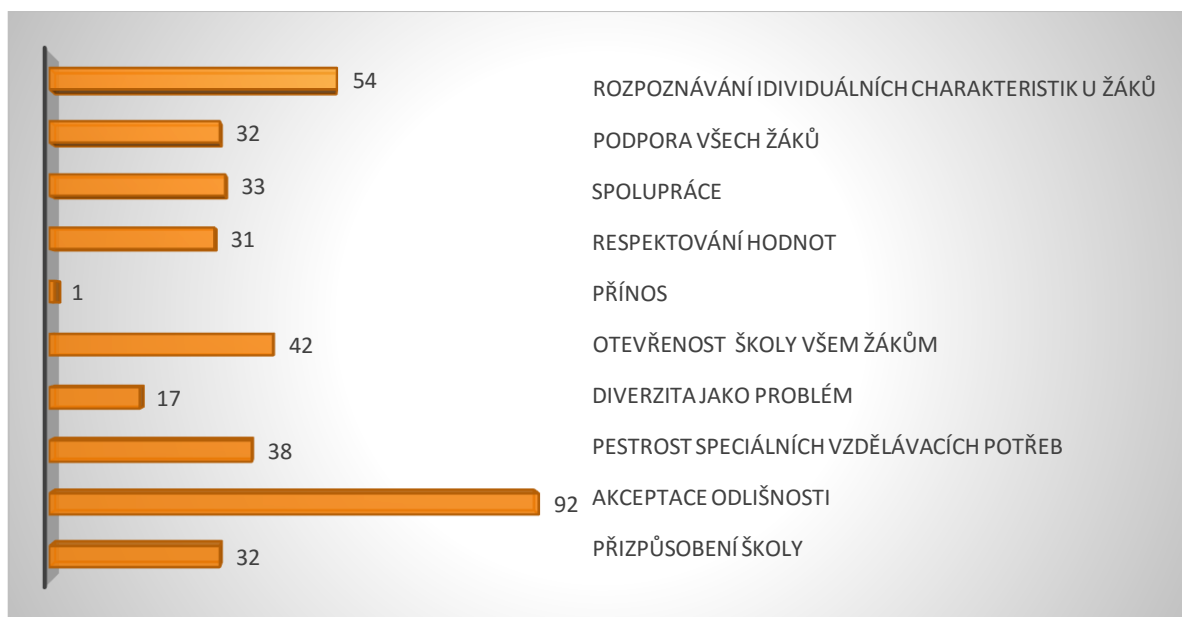


Graf 4 – Inkluzivní charakter školy

Položka č. 4 tedy zkoumala, jak učitelé vnímají své pracoviště z pohledu charakteru inkluze. 69% (91) respondentů uvedlo, že školu, kde jsou pedagogem, vnímají jako pracoviště s inkluzivním charakterem. 14% (18) respondentů uvedlo, že jejich škola nemá inkluzivní charakter a 17% (23) učitelů uvedlo, že neví, zda jejich pracoviště má inkluzivní charakter.

Je tedy zajímavé, že vysoký počet a to 69% respondentů uvedlo, že škola, kde jsou vyučujícími, má inkluzivní charakter, přičemž v otázce č. 3 vyšlo, že více jak 51% nesouhlasí s výrokem: *"Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělávání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti."*

Dále jsme zkoumali, jaký názor mají učitelé na význam diverzity, kdy jsme jim dali na výběr z více možností, tak aby měli možnost, která jim je nejbliže.

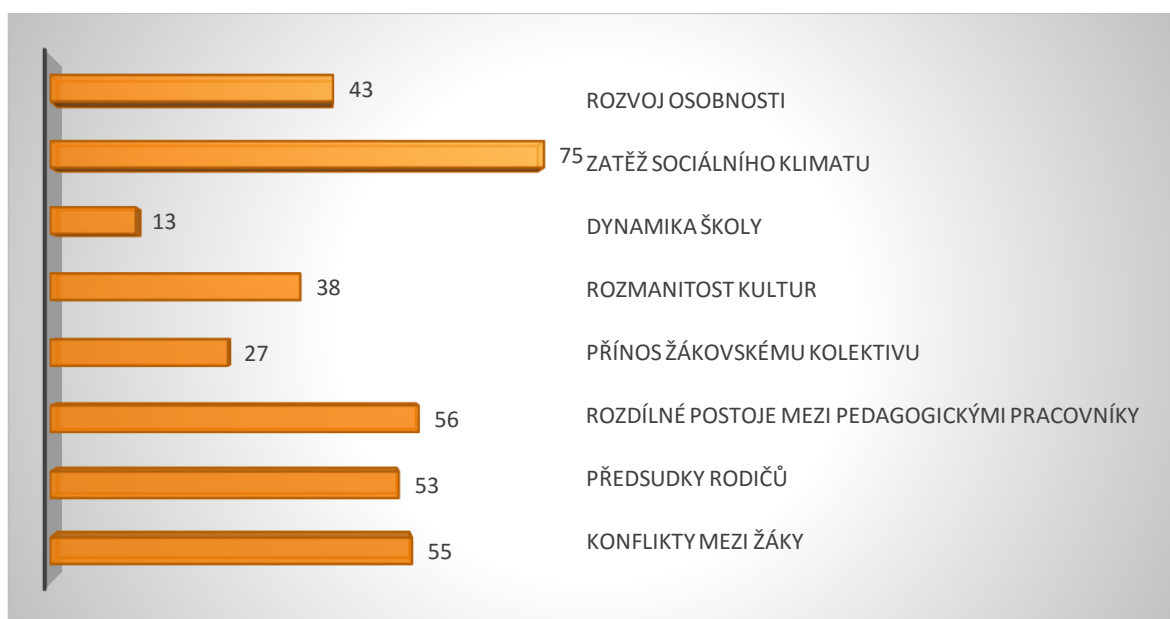


Graf 5 – Význam diverzity

V položce č. 5 měli respondenti opět možnost využít volbu 3 odpovědí. S nejvyšším počtem odpovědí byla volba *Akceptace odlišnosti*, kdy tuto volbu zvolili 25%. Volba *Rozpoznávání individuálních charakteristik u žáků* byla uvedena 14%. Až 11% učitelé vnímají diverzitu jako *Otevřenost školy všem žákům*. Diverzita jako *Vnímání hodnot* bylo zvoleno učiteli v rámci 9%. Volbu *Podpora všech žáků* a *Přizpůsobení školy* vnímají učitelé stejně a to v rozmezí 9%. Volba 8% byla zvolena jako *Respektování hodnot*, 5% pak *Diverzita jako problém* a 0% volbu obdržela *Diverzita jako přínos*.

Někteří učitelé však při konci dotazníku uváděli, že s pojmem diverzita se nikdy nesetkali a museli jej vyhledávat pomocí internetu, proto jsme upravili ještě dotazník a připsali nápovědu, co pojem diverzita znamená. Tato neznámost nás velice překvapila a vnímáme ji jako negativum.

Následující položkou jsme zjišťovali přínos diverzity z pohledu pedagogů, kdy jsme jim dali širokou nabídku, tak aby každý pedagog mohl nalézt svou nejvhodnější odpověď.



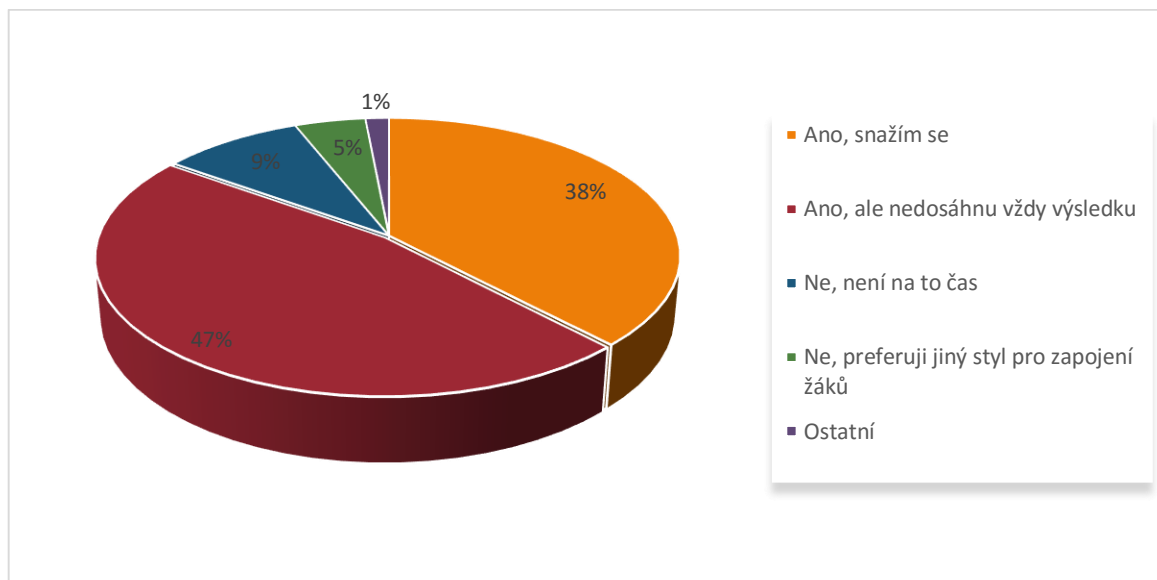
Graf 6 – Přínos diverzity

V položce č. 5 učitelé vnímají význam diverzity víceméně pozitivně, ale v položce č. 6, kdy se respondentů ptáme na přínos diverzity, vnímají diverzitu již s negativním přístupem. Podotýkáme, že i v této otázce měli volbu tří odpovědí.

Respondenti vnímají diverzitu jako *zátěž sociálního klimatu* a to až 21%. Učitelé 15% uvedli, že mezi nimi a jejich kolegy existují *rozdílné postoje* ve vnímání přínosu diverzity. Učitelé jsou taky přesvědčeni, že diverzita s sebou přináší *konflikty mezi žáky*, tuto volbu uvedli 15%. Hodnotu 15% voleb obdržely *předsudky rodičů vůči diverzitě*. V pozitivním slova smyslu dopadly volby, které obdrželi: 12% udělili učitelé k volbě, že *diverzita přináší rozvoj osobnosti*, 11% uvedli, že *diverzita přináší rozmanitost kultur*, 7% uvedli, že *diverzita je přínos do žákovského kolektivu* a 4% uvedli, že *diverzita napomáhá dynamice školy*.

Nejvíce nás však překvapuje, že učitelé jsou přesvědčeni, že diverzita s sebou přináší *předsudky rodičů*, měli by právě učitelé pracovat s rodiči žáků a tyto předsudky odstranit.

V rámci výzkumného šetření jsme se zajímali u našich respondentů, zda při zvládnání diverzity využívají aktivit, které by jim usnadnili formu vyučování, tak, aby dokázali do vyučovacího procesu zapojit všechny žáky bez omezení a rozdílů.

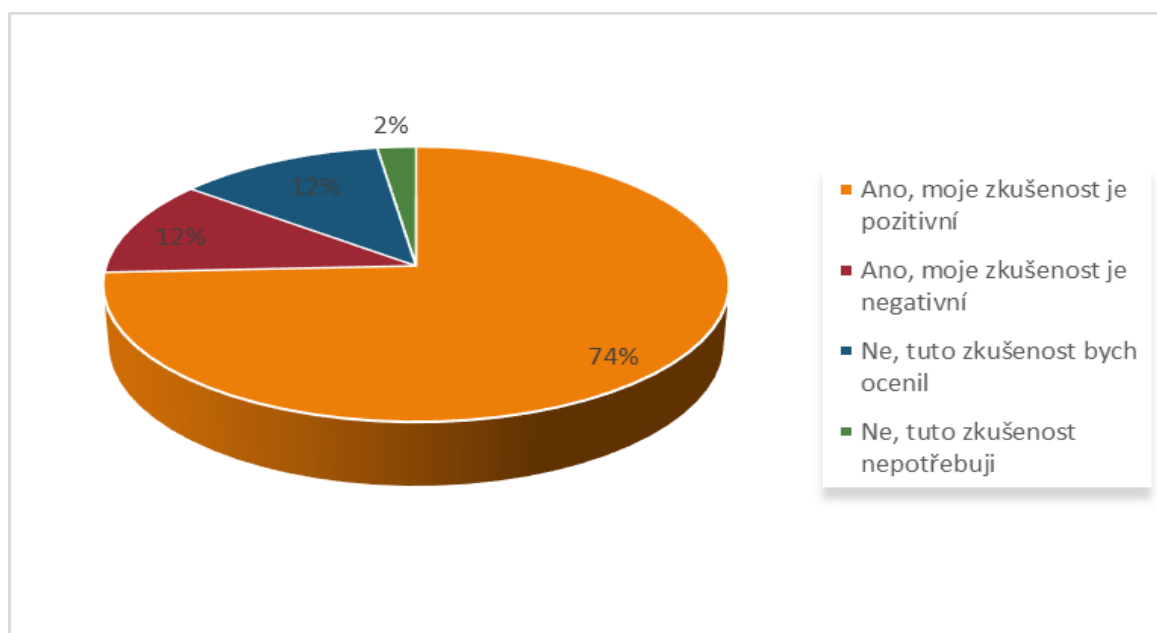


Graf 7 – Použití aktivit pro zapojení třídy bez rozdílů

V položce č. 7 jsme se ptali učitelů, zda v rámci rozmanitosti žáků jsou schopni a používají takové aktivity, aby dokázali zapojit celou třídu právě bez rozdílů vzhledem k jejich různorodosti. Možnost *Ano, ale nedosáhnu vždy výsledku*, zvolilo 47% (62), dalších 38% (50) učitelů odpovědělo, že se snaží tyto aktivity využívat. Učitelé zastoupení v 9% (12) respondentů odpovědělo, že na tyto aktivity nemají čas. Učitelé v 5% (6) uvedlo, že preferují jiný styl a ne aktivity, který by zapojovali všechny žáky bez rozdílů, zbylé 1% (2) uvedli jiné aktivity, které však i přes možnost specifikace neuvedli.

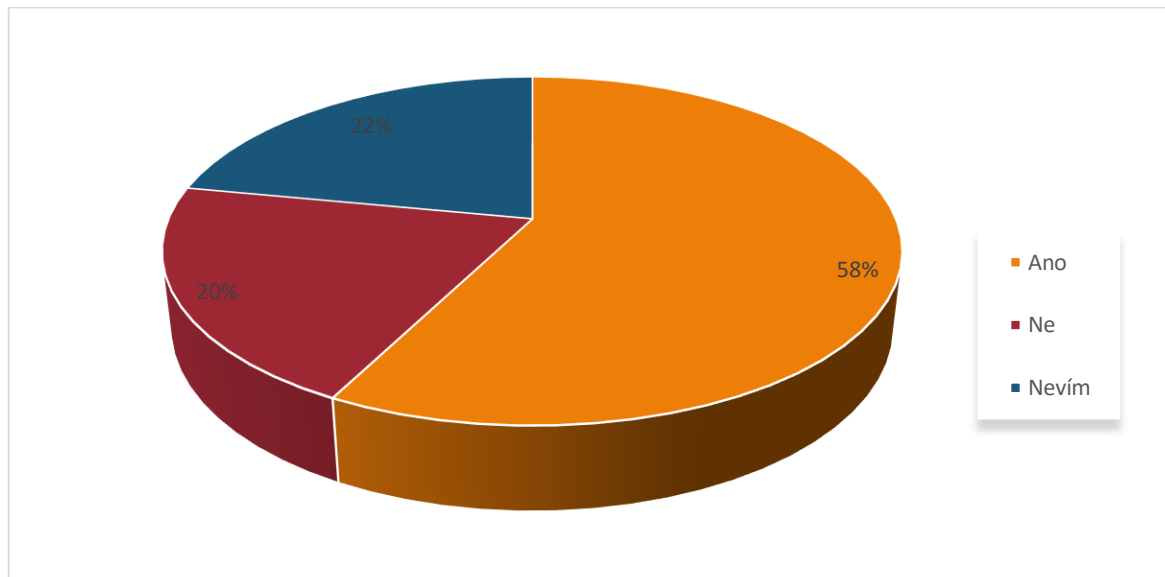
V položce č. 8, jsme u respondentů zjišťovali jejich zkušenosti s asistenty pedagoga. Až 74% (92) učitelů uvedlo, že tuto zkušenost mají a vnímají ji pozitivně. Zkušenost a vnímání asistenta pedagoga jako negativní uvedlo 12% (15) a zároveň 12% (16) učitelů uvedlo, že i přesto, že zkušenost s asistenty nemají, tak by si rádi tuto možnost vyzkoušeli a asistenta pedagoga uvítali. Zbývající 2% (3) učitelů uvedlo, že tuto zkušenost nepotřebují.

Pro 12% (16) učitelů se tato situace může změnit již 1. září, kdy novela zákona o inkluzivním vzdělání slibuje asistenty pedagogů ve školách, kde doposud nebyli a to v rámci financí, které školy obdrží od MŠMT.



Graf 8 – Zkušenost s asistenty pedagoga

V rámci plošné zavedení inkluze do českého školství nás zajímalo, zda by učitelé ze strany vedení ocenili vzdělávací přednášky, kurzy, workshopy, díky kterým by si prohloubili znalosti a vědomosti z problematiky inkluze, diverzity a individuálních potřeb žáků.



Graf 9 – Vzdělávací kurz, přednáška

V rámci inkluzivního vzdělávání jsme se v položce č. 9 našich respondentů ptali, zda by uvítali v rámci celoživotního vzdělávání, od vedení školy možnost účasti na speciálních kurzech či přednáškách, které by se vztahovali přímo k tématu inkluze a diverzity. Až 58% (76) učitelů uvedlo, že by tuto možnost ocenili, není se taky čemu divit, když někteří respondenti ani netušili, co pojem diverzita znamená. Odpověď ne zvolilo 20% (27), kteří nepotřebují tyto doplňkové vzdělávací kurzy. Odpověď nevím uvedlo 22% (29) respondentů.

Tyto odpovědi vnímáme pozitivně a určitě by bylo vhodné, aby ředitelé škol svým učitelům tyto kurzy a přednášky umožnili. Domníváme se, že by mohly zvýšit kvalitu pedagogů a zároveň zvýšit prestiž školy.

Druhá část dotazníku byly škálové otázky, pomocí nich jsme zjišťovali míru souhlasu s výroky, které jsou pod položkou č. 10 až 23. Pro znázornění odpovědí jsme použili relativní četnost a v závorce uvádíme absolutní četnost. V popisu výroků a výsledků užíváme pro dokumentaci výsledků absolutní četnost. Tímto způsobem postupujeme i u tabulky č. 3.

Výrok:	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
10. Použil/a jste ve své praxi z důvodu diverzity žáků nálepkování, označování nebo kategorizaci žáků.	4% (5)	7% (9)	20% (27)	25% (33)	44% (58)
11. Snažíte se být empatický vůči individuálním potřebám žáků.	62% (82)	30% (39)	5% (6)	2% (3)	1% (2)
12. Jdete příkladem v sociálních vztazích a užívání výrazových prostředků vůči všem žákům.	54% (71)	33% (44)	8% (10)	3% (4)	2% (3)
13. Diverzitu žáků je třeba respektovat a chápat jako hodnotu a zdroj.	19% (25)	46% (61)	27% (36)	2% (3)	6% (7)
14. Diverzita zvyšuje příležitost učit se a přináší škole pozitivita.	6% (8)	21% (27)	38% (50)	24% (32)	11% (15)
15. Žáci mohou být zdrojem, který jim i jejich spolužákům pomůže učit se diverzitě.	12% (16)	40% (53)	36% (47)	8% (11)	4% (5)
16. Hledáte nejvhodnější způsob, jak ve všech situacích reagovat na diverzitu u žáků.	28% (37)	45% (59)	23% (30)	3% (4)	1% (2)

Tabulka 3 – Analýza dat 1

Položka č. 10 nám tedy poukazuje na to, že 58 učitelů rozhodně nesouhlasí s tím, že by kdykoliv ve své praxi použili nálepkování, označování nebo kategorizaci v rámci diverzity žáků. Učitelé v počtu 33 spíše s výrokem nesouhlasí. Až 27 učitelů neví, zda někdy

nálepkování, označování nebo kategorizaci použili. Učitelé zastoupeni v počtu 9 uvedli, že spíše souhlasí a již použili nálepkování, kategorizaci a označování, zbylých 5 respondentů rozhodně souhlasí s výrokem.

V **položce č. 11** jsme zjišťovali, zda se učitelé snaží být empatictí vůči individuálním potřebám žáků. Volbu odpovědi rozhodně souhlasím, uvedlo 82 učitelů, s výrokem spíše souhlasilo 39 učitelů. Odpověď nevím uvedlo 9 respondentů, 3 respondenti uvedli, že spíše nesouhlasí a zbylí 2 učitelé uvedli, že rozhodně nesouhlasí. Výsledky z položky č. 11 vnímáme pozitivně.

V **položce č. 12** jsme se věnovali výroku, zda jde pedagog svým žákům příkladem. Role pedagoga vzbuzuje i po staletí respekt a proto nás zajímalo, jak to vnímají sami pedagogové. Ti se vyjádřili poměrně kladně a 71 učitelů uvedlo, že s výrokem rozhodně souhlasí, 44 uvedlo, že spíše souhlasí. Odpověď nevím uvedlo 10 učitelů, v počtu 3 respondentů s tvrzením rozhodně nesouhlasí, tudíž svým žákům rozhodně nejde příkladem, zbylí 4 respondenti spíše nesouhlasí, to znamená, že svým žákům taky nejde příkladem. I tyto malá čísla jsou alarmující, protože i počet 7 učitelů, kteří se nechovají příkladně svým žákům, tyto žáky nadále ovlivňuje a formuje pro společnost v ne příliš hezkém slova smyslu. S výrokem u **položky č. 13** rozhodně souhlasilo 25 učitelů, a spíše souhlasilo 61 učitelů. V 36 případech bylo uvedeno, že respondenti neví, zda souhlasí s tím, že diverzitu žáků je třeba respektovat a chápat jako hodnotu a zdroj. V počtu 3 respondentů uvedlo, že spíše nesouhlasí a 7 respondentů uvedlo, že s výrokem rozhodně nesouhlasí.

Položkou č. 14 jsme zkoumali názory učitelů na diverzitu jako zvyšování příležitosti učit se a přinášet tak škole pozitiva. Až 50 učitelů si není jisto, zda s výrokem souhlasí a neví, zda zvolit rozhodně souhlasím nebo rozhodně nesouhlasím. Pouze 8 respondentů uvedlo, že rozhodně s výrokem souhlasí. Z toho 27 učitelů uvedlo, že spíše souhlasí. Zbylí respondenti odpověděli, že spíše nesouhlasí, těch bylo 32 a 15 odpovědělo, že rozhodně nesouhlasí a 32 učitelů uvedlo, že spíše nesouhlasí.

Zajímavé výsledky se nám objevily u **položky č. 15**. V předchozí položce uvedli, že neví, zda diverzita zvyšuje příležitost a pozitiva pro školu, nicméně nyní spíše souhlasí 53 respondentů, že žáci jsou zdrojem, který pomáhá jejich spolužákům učit se diverzitě. Můžeme to tedy chápat i tak, že tito žáci jsou pozitivem pro ostatní ve školním prostředí. Nutno však uvést, že i zde je 47 učitelů, kteří stále neví, jak k diverzitě přistupovat a jak ji chápat.

V položce č. 16 nás zajímalo, zda se učitelé snaží hledat vhodný způsob reakce na diverzitu u žáků, ať už se jedná o diverzitu sociálně znevýhodněných, zdravotně postižených nebo o diverzitu genderu a pohlaví, atd. Nejvíce byla zastoupena odpověď, spíše souhlasím, kdy 59 učitelů hledá vhodný způsob a pochopení pro tyto žáky společně s 37 učitel, kteří rozhodně souhlasí a nemají tak o sobě žádné pochyby. Odpověď nevím, pak uvedlo 30 učitelů, kteří si možná neuvědomují, jak se v takových situacích chovají, samozřejmě to může být pouze naše domněnka, a faktory, které je ovlivňují, můžou mít původ úplně jinde. Spíše nesouhlasili 4 učitelé a dokonce dva se o žádné hledání ani nesnaží a uvedli tak odpověď, že rozhodně nesouhlasí.

Výrok:	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
17. Snažíte se pracovat, jak s jednotlivými žáky, tak i s diferencovanými skupinami.	37% (49)	44% (58)	15% (20)	2% (3)	2% (2)
18. V rámci diverzity využíváte strategie výuky, které prohlubují zapojení všech žáků.	28% (37)	53% (70)	16% (21)	1% (2)	2% (2)
19. Využíváte kurikula jako nástroje k inkluzi.	12% (16)	35% (46)	37% (48)	8% (11)	8% (11)
20. Inkluzivní vzdělávání vyžaduje, aby všichni učitelé pracovali v týmech.	24% (31)	30% (40)	30% (40)	11% (14)	5% (7)
21. Povzbuzujete učitelský sbor k diskusi o otázkách diverzity, hodnotách a sociální spravedlnosti.	11% (14)	27% (36)	36% (48)	18% (24)	8% (10)
22. Žáci vzdělávající se ve speciálních školách se cítí mezi stejně handicapovanými spolužáky bezpečně a jistě.	56% (74)	20% (26)	16% (21)	1% (2)	7% (9)
23. Neustále se zdokonalujete a vzděláváte v rámci své profese.	56% (74)	32% (42)	8% (10)	2% (3)	2% (3)

Tabulka 4 – Analýza dat 2

V **položce č. 17** jsme se dotazovali našich respondentů, zda jsou snaživí a to v práci s jednotlivci tak zároveň s diferencovanými skupinami. Rozhodně souhlasí 47 učitelů, 58 spíše souhlasí, z čehož vyplývá, že učitelé jsou schopni pracovat jak s jednotlivci, tak s diferencovanými skupinami žáků ve vyučování. 20 respondentů se není vědoma, zda se snaží anebo nikoliv.

V rámci **položky č. 18** nás zajímalo, zda učitelé při výuce používají strategie, které by prohlubovali zapojení všech žáků do vyučovacího procesu. Tyto strategie používá až 70 učitelů, kteří uvedli, že s výrokem spíše souhlasí, rozhodně souhlasilo 37 respondentů. Po dvou respondentech získaly odpovědi, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Zbývajících 21 učitelů uvedlo odpověď nevím, z čehož můžeme vyvodit, že si nejsou jisti, zda tyto strategie používají. Obsahem kurikula je vše, co se bude žák učit během vzdělávacího procesu. Kurikulum zároveň diferencuje různé oblasti (obsah učiva, učební proces, prostředí vyučování,...), na základě těchto zpracovaných postupů mohou pedagogové v inkluzivním vyučování uplatňovat diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům. Obsahem kurikula je vše, čemu se žák bude během vzdělávacího procesu učit. Aby pedagogové zajistili potřeby heterogenním žákům je toto zabezpečení potřeb dosažitelné tematicky a širě obsáhlým obsahem kurikula.

Na základě těchto poznatků jsme zjišťovali **položkou č. 19**, která zkoumala, zda učitelé užívají kurikulum jako nástroj k inkluzi. Až 48 učitelů uvedlo, že si nejsou jisti svým postupem při užívání kurikula v rámci inkluzivního vzdělání. Naopak 16 učitelů rozhodně souhlasí a 46 učitelů spíše souhlasí a z kurikula ve své praxi čerpají. Učitelé, kteří kurikulum nepoužívají v rámci vyučování a své přípravy, je 11 spíše nesouhlasí, a rozhodně nesouhlasí 11. Z naší otázky tedy vyplývá, že učitelé si spíše nejsou jisti svým postupem v rámci kurikula v inkluzivním pojetí.

Inkluzivní vzdělání vyžaduje od pedagogů, aby pracovali v týmech, které spolu kooperují. Tato spolupráce by však neměla být pouze mezi pedagogy, ale i dalšími pracovníky. Vzájemné konkurence a rivalita mezi kolegy by měla jít stranou, a zaměřit by se měli především na diferencované žáky a poskytnout a zabezpečit jim jejich potřeby. V **položce č. 20** jsme se tedy učitelů ptali, zda souhlasí se spoluprací mezi kolegy či nikoliv. Výsledek nás překvapil, protože 40 si není jisto, zda inkluze vyžaduje spolupráci mezi učiteli, překapuje nás i to, že 14 učitelé spíše s výrokem nesouhlasí a 7 dokonce uvedlo, že rozhodně nesouhlasí, což je určitě pro zavádění inkluzivního vzdělání do škol negativní. Objevuje se však i pozitivum a to je, že 40 učitelů uvedlo, že spíše souhlasí a 30, že rozhodně souhlasí a práce v týmech je pro ně součástí inkluzivního vzdělání.

Je zřejmé, že pokud si učitelé nebyli jisti v **položce č. 20**, kdy jsme zjišťovali názor, zda inkluzivní vzdělávání vyžaduje týmovou spolupráci, není překvapující, že si nejsou jisti ani v povzbuzování učitelského sboru k diskusi, která by se měla týkat diverzity, hodnot a sociální spravedlnosti. Odpověď nevím uvedlo tedy 48 učitelů, 24 uvedlo, že spíše

nesouhlasí a 10 učitelů uvedlo, že rozhodně nesouhlasí. Rozhodně souhlasilo 14 učitelů a 36 učitelů uvedlo, že spíše souhlasí. Tyto výsledky nejsou v důsledku příliš pozitivní, pokud se k inkluzivnímu vzdělání budou stavit učitelé i v dalších krajích není příliš velká šance, že inkluzivní vzdělání bude splňovat cíle, které si klade.

V **položce č. 22** jsme se zaměřili na to, jaký názor mají učitelé k výroku: „žáci vzdělávající se ve speciálních školách se cítí mezi stejně handicapovanými spolužáky bezpečně a jistě. Výsledky odpovědí nás nikterak nepřekvapili, protože učitelé v České republice stále nejsou ztotožnění s inkluzivním vzděláním, proto více než polovina našich respondentů odpověděla, že rozhodně souhlasí, 26 respondentů odpovědělo, že spíše souhlasí. S výrokem 9 učitelů rozhodně nesouhlasí, pouze 2 učitelé spíše nesouhlasí. Zbývajících 21 tázaných uvedlo, že si není jisto a proto dalo odpověď nevím.

Naši poslední **položkou č. 23** jsme se zaměřili na celoživotní vzdělání a to konkrétně zda se neustále zdokonalují a vzdělávají v rámci své profese. U tohoto posledního výroku jsme se setkali spíše s kladnou odpovědí. Až 74 učitelů uvedlo, že rozhodně souhlasí. Dále pak následovalo 42, kteří s odpovědí spíše souhlasili. Nicméně 10 učitelů uvedlo, že neví, zda se stále vzdělávají či nikoliv, můžeme se pouze domnívat, co je k této odpovědi vedlo, zda nespokojenost v zaměstnání, se svou profesí, atd. S výrokem spíše nesouhlasili 3 učitelé a zbývajících 3 uvedli, že rozhodně nesouhlasí. Domníváme se, že ani negativní názory nejsou vhodné ve vztahu k inkluzivnímu vzdělání. Právě takovýto přístup učitelů stahuje kvality základních škol ke dnu.

5.1 Interpretace dat

V následující kapitole se pokusíme o krátké shrnutí dat a odpovědí, které jsme získali pomocí našeho dotazníku. Na základě našeho shrnutí budeme postupovat dle výzkumných cílů a z nichž vycházejí výzkumné otázky, na základě kterých jsme tvořili otázky v dotazníku. Tyto výzkumné cíle a výzkumné otázky nalezneme v kapitole 4.1, na kterou navazují další kapitoly a to především stěžejní kapitola 5, která se zaměřuje již na konkrétní analýzu dat, ze které interpretace vychází.

Blíže se tedy podíváme na položku č. 2, kterou jsme zjišťovali, s jakými žáky se učitelé během své praxe setkávali. U této otázky měli učitelé možnost volit více možností. Odpovědi dopadly následovně. Učitelé se během své praxe setkávají nejčastěji s žáky, kteří mají specifickou formu zdravotního znevýhodnění (tyto žáky jsme blíže specifikovali v teoretické části), a tuto volbu uvedli až 122x. Druhou nejčastější odpovědí uvedli, že se setkávají s žáky se zdravotním postižením. Vysokých počtů voleb však dosáhli i žáci se sociálním znevýhodněním a to až 99x a 83x uvedli, že se setkali s žáky nadanými. Podobnost nalézáme i u otázky č. 3, kdy uvádějí, že se nejčastěji setkávají s diverzitou u žáků a to konkrétně s žáky se zdravotním postižením. Dle těchto výsledků lze usoudit, že učitelé v rámci své pedagogické praxe mají nejčastější zkušenost s žáky, kteří mají podoby zdravotního postižení či znevýhodnění.

Z výzkumné otázky - *jaký názor mají učitelé na význam žákovské diverzity*, jsme pomocí položky č. 5, která byla formulována: *Pojem diverzita pro Vás znamená*; zjistili, že učitelé se převážně ztotožňují s možností akceptace odlišností a to až ve 92x. Nutno podotknout, že u otázky měli volbu více možností. Možnost odpovědi rozpoznávání individuálních charakteristik u žáka zvolilo 54 učitelů, s počtem jedné volby, skončila možnost přínos. Domníváme se, že učitelé nechtějí přijmout diverzitu jako přínos, jelikož na to oni sami nejsou připraveni a to z hlediska přípravy výuky a přípravy ze strany vedení. Z odpovědí tedy vyplývá, že pojem diverzita pro učitele nejvíce znamená akceptovat druhé, tedy žáky s jistým specifickým druhem heterogenity. Další navazující dotazníková otázka, navazující zároveň na dílčí výzkumnou otázku, byla: *Diverzita s sebou přináší*. Zde respondenti neodpovídali již „pozitivně“, uvedli, že diverzita s sebou přináší zátěž sociálního klimatu, tuto odpověď uvedli 75x, 56x uvedli, že diverzita stojí za rozdílnými postoji mezi pedagogy, touto volbou se nám pouze potvrzuje, že jsou dva tábory učitelů, kteří se projevíli v našem výzkumu. První jsou ti, kteří souhlasí s inkluzí a i přínosem diverzity, druzí jsou ti,

kteří jsou zásadně proti. Zajímavým výsledkem dále byla volba, že diverzita s sebou nese konflikty mezi žáky a předsudky rodičů.

Dalším výzkumným cílem bylo zjistit, jaký názor zaujímají učitelé k zavedení inkluze. Zde byly názory převážně vyrovnané, protože jedna strana k inkluzi přihlíží a respektuje ji a druhá strana pedagogů nesouhlasí. Učitelé, kteří s inkluzí souhlasí a zároveň respektují výrok „Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělávání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti.“ Zároveň nám zajímavě vychází názor učitelů u položky č. 4, kdy se ptáme na to, zda škola kde jsou vyučujícími má inkluzivní charakter. I když jsou strany učitelů rozděleny, kdy jedna strana s inkluzí souhlasí a druhá ne, tak i přes tyto názory se většina domnívá, konkrétně 58%, že jejich pracoviště má inkluzivní charakter. Je otázkou do jaké míry vnímají inkluzi aktivní a zároveň jak oni sami inkluzi přispívají. U položky č. 21, kdy jsme se ptali výrokem, zda si myslí, že handicapované děti se mezi stejnými dětmi cítit bezpečně a jistě vychází, že většina učitelů s tímto výrokem souhlasí. Dle těchto výsledků usuzujeme, že učitelé nejsou s myšlenkou inkluze ztotožnění a chybí jim dostatečná motivace učit se novým věcem a přispívat tak v dynamice a růstu školy, která je taky úzce spjata s kvalitou pedagoga.

Při zjišťování dalšího cíle, který jsme stanovili jako: zjistit, jaký přístup volí učitelé k žákovské rozmanitosti, jsme pomocí například položky č. 7 zjistili, že učitelé se snaží využívat výukových strategií, které jsou charakteristické pro zapojení všech žáků bez rozdílů jejich individuálních potřeb. Učitelé uvedli, že tyto strategie používají a to až 48%, v 38% uvedli, že se snaží využívat tyto aktivity, nicméně ne vždy dosáhnou výsledku. V rámci výzkumného cíle, jsme se respondentů dotazovali na přístup k žákům a to konkrétně, zda jsou empatičtí, tyto výsledky mohou být však zkresleny, protože nepředpokládáme, že učitelé odpověděli zcela upřímně a své odpovědi možná podminili alibismu, konkrétně však odpověděli, že rozhodně souhlasí a to až v počtu 82. Počet rozhodně souhlasí, uvedlo 71 respondentů, kdy jsme se ptali, zda jdou příkladem s v sociálních vztazích a užívání výrazových prostředků vůči žákům. Zde se nám u výroku však objevilo, že 3 respondenti rozhodně nesouhlasí a 4 spíše nesouhlasí.

Výzkumný cíl, který se zaměřil na zjištění toho, co napomáhá učitelům při zvládnutí žákovské diverzity, byl zastoupen položkou č. 7, kdy jsme se ptali na spolupráci s asistenty pedagoga v rámci vyučování. Konkrétně jsme se ptali na zkušenost s asistenty pedagoga, kdy uvedli, že tuto zkušenost mají a vnímají ji pozitivně (74%), učitelé taky uvedli, že i když

zkušenost mají, tak je spíše negativní (12%). Učitelé však uváděli, že by zkušenost s asistenty pedagoga ocenili (12%) a zároveň taky uvedli, že o zkušenost nemají zájem (2%).

Nutno podotknout, že v rámci našeho dotazníkového šetření jsme došli k závěrům, že pedagogové spíše nejsou připraveni k práci s heterogenními žáky. Zároveň vyplývá, že inkluzi vnímají jako problém a nemají ani snahu ho řešit a připravovat se na v rámci inkluzivního vzdělání, i přesto, že své pracoviště vnímají ve větším počtu jako inkluzivní charakter. Je třeba připustit, že některé výsledky mohou být zkresleny, z důvodu například obav, že se výzkum zveřejní. Tyto obavy jim však byly vyvráceny po předložení dotazníku, který byl ve všech směrech anonymní.

5.2 Komentáře, připomínky

V rámci dotazníku měli respondenti možnost uvést své připomínky, komentáře a poznatky. Některé komentáře byly zajímavé, a proto jsme se rozhodli jim věnovat i podkapitulu praktické části naší bakalářské práce.

Anonym 1: *Mám ve třídě chlapce s Downovým syndromem již druhým rokem a třetí paní asistentku, měla jsem to štěstí, že všechny tři byly (jsou) výborné, což je velmi důležité pro vzájemnou spolupráci a atmosféru ve třídě. Děti mají Martu velmi rádi! Ale není to vždy úplně jednoduché:)*

Anonym 2: *Inkluze v praxi, jakou nám předkládá strategie MŠMT, má dvě strany: Jednou je sociální začleňování, které přináší žákům s odlišnostmi pocit sounáležitosti a ostatním žákům možnost poznávat a odnaučit se xenofobii. Druhou stranou jsou kognitivní cíle a obtížnost až nemožnost pracovat s žáky s velmi odlišnými vzdělávacími potřebami v běžné třídě, kdy trpí jak průměrní žáci, tak tito znevýhodnění žáci a to celé má vliv na výslednou kvalitu výstupů průměrné populace.*

Anonym 3: *Dva roky jsem učila ve škole, kde jsme měli integrovanou holčičku s PAS, spolupráce s její asistentkou byla perfektní. To, že byla v naší třídě integrovaná, bylo přínosné, jak pro děti, tak pro jejich rodiče, tak i pro ni a její rodiče, ale i pro mě. Byla to skvělá zkušenost. Nyní učím na ZŠ a máme ve třídě chlapce se svalovou dystrofií. Má občasné potíže s pohybem a omezení v tělocviku a děti to respektují a přijímají ho mezi sebe, dále mám ve třídě holčičku s cukrovkou. Děti její onemocnění a s ním související omezení plně respektují.*

Anonym 4: *Princip rovnosti je hezká věc, ale musí se také vycházet z toho, že každý jednotlivec je jediným originálem a každý z nás má své potřeby, které jsou jasně dané tím, co nám život do vínku dal - může to být stejně tak inteligence, jako její nepřítomnost, nebo pohybové či zdravotní omezení, atd. Na toto vše by se mělo přihlížet, když mluvíme o principu rovnosti.*

Anonym 5: *V zájmu duševního zdraví dítěte je třeba individuální přístup i k jeho inkluzi. Velký problém je v počtu žáků, proto by se měl přehodnotit i strop žáků ve třídě. Počet do dvaceti je nejvhodnější.*

5.3 Doporučení pro praxi

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že učitelé by z 58% ocenili od vedení školy vzdělávacích kurzů, přednášek, workshopů. Myslíme si, že vedení školy na své pracovníky nemá vysoké nároky z hlediska této problematiky. Proto by našim doporučením bylo dát podmět vedení školy, aby průběžně připravovali vzdělávací kurzy na téma inkluze, diverzita. Tyto přednášky, kurzy by byly určitě vhodným přínosem, právě nyní, kdy v září 2016 nastane plošná forma inkluze na základních školách.

V rámci odpovědí vyplynulo, že učitelé v některých případech ani nerozumí pojmu diverzita a inkluze. Zde by bylo vhodné individuální vzdělání, i když učitelé ve většině případů uvedli, že podstupují celoživotní vzdělávání v rámci své profese.

Dalším našim doporučením je, že učitelé by měli více apelovat na rodiče svých žáků a to v rámci respektování odlišností. Právě v oblasti rodiny se formuje názor na tyto odlišnosti a respektování vůči individualitě každého z nás.

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci jsme se věnovali názorům učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji. Jak jsme již uvedli, diverzita je přirozeným jevem v žákovském prostředí, které s sebou nese mnoho specifických vlastností a individuálních potřeb každého žáka. Tyto individuality bychom měli respektovat a nestavit se k nim „zády“ nebo s diskriminačním postojem. Teoretickou částí jsme se zaměřili na integraci a na myšlenky inkluzivního vzdělání. V druhé kapitole jsme zaměřili na profesi pedagoga, jeho profesní historické ukotvení a roli průvodce již zmiňované inkluze. Třetí kapitola byla zaměřena na samotný pojem diverzity. Náš záměr byl především ten, že jsme se seznámili blíže s diverzitou v žákovském prostředí. Další seznámení bylo již s konkrétními skupinami v rámci diverzity.

V praktické části naší bakalářské práce jsme si pohrávali s myšlenkami inkluzivního vzdělání, kdy na základě našeho výzkumu, jsme docílili výsledků, které poukazují na to, že učitelé nejsou příliš ztotožnění s myšlenky inkluzivního vzdělání na základních školách, která dle novelizace nabývá 1. září 2016 platného zavedení na ZŠ. Vycházeli jsme především z předpokladů, kdy inkluze zastává všechny děti bez rozdílů a forem postižení, či specifických potřeb. Z výzkumu tak vyplývá, že tento koncept nemá své zastánce a je spojen se spoustou nejistot a obav. Podobně tomu tak bylo i při zjišťování názorů u pojmu diverzita, kdy jsme se nesetkali s příliš mnoha pozitivními reakcemi. Učitelé vnímají diverzitu převážně jako problém pro společnost a zátěž sociálního a třídního klimatu. Nutno podotknout, že si převážně myslí, že v rámci diverzity vznikají třídní konflikty a předsudky ze stran rodičů, což je přímo zarážející, protože názorové postřehy již mohou ze strany dětí vznikat v rodinném prostředí žáků.

V rámci našeho výzkumného šetření vyšlo najevo, že učitelé nejsou převážně seznámeni ani s pojmem diverzita, kdy jsme jim museli přizpůsobit dotazník s nápovědou. Tento fakt je zarážející, jelikož se domníváme, právě učitelé by měli být „elitou“ ve vzdělání a s pojmy jako inkluze či diverzita být seznámeni v rámci pregraduálního vzdělávání a dále také dalším vzděláváním. Z výzkumu však vyplynulo, že učitelé by ocenili od vedení školy speciální přednášky a kurzy na téma diverzita a inkluzivní vzdělání.

Překvapilo nás, že v rámci žákovské diverzity nejsou v České republice příliš zastoupeny výzkumy týkající se této tematiky. Nicméně ani literatura neoplývá tímto tématem a z toho vyplývá, že v České republice se myšlenky diverzity a inkluze rodí opravu

pomalou. Tato situace je podmíněna tím, že jsme malá země a není zde příliš rozmanitá populace i přesto však je diverzita žáků zastoupena na každé základní škole a nejedná se o jev, který by vymizel ze společnosti. Domníváme se, že možnou strategii ve zvládnutí diverzity by bylo vhodné hledat v zárodku naší společnosti, kde se právě utváří názory na svět kolem nás.

Naše bakalářská práce nás obohatila v mnoha směrech, zejména inkluze ve školství a specifickými rysy a přístupy k žákovské diverzitě. Domníváme se, že téma je vhodné i o další rozšíření výzkumů, kdy téma diverzity by se mohlo nadále prohlubovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [2] NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200910/contents/nkc20091929323_1.pdf
- [3] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [4] DEVARAKONDA, Chandrika. *Diversity & inclusion in early childhood: an introduction*. First published. London: Thousand Oaks, 2013. ISBN 978-0-85702-850-1.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- [6] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.
- [7] NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1.
- [8] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [9] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.
- [10] VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- [11] JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

- [12] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201007/contents/nkc20102104736_1.pdf
- [13] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200812/contents/nkc20081832125_1.pdf
- [14] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000066043&item_sequence=000040
- [15] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [16] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/27485>
- [17] MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-032-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201101/contents/nkc20102148213_1.pdf
- [18] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071748709_1.pdf

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] NOVINKY. CZ, 2016. *Valachová: Peníze na inkluzi šly dosud z kapes učitelů.* [online]. [cit. 2016-4-19]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/399344-valachova-penize-na-inkluzi-sly-dosud-z-kapes-ucitelu.html>
- [2] NOVINKY. CZ, 2016. *Inkluze se nedá zastavit, ať se nám to líbí, nebo ne, znělo od expertů.* [online]. [cit. 2016-4-19]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/396018-inkluzi-se-neda-zastavit-at-se-nam-to-libi-nebo-ne-znelo-od-expertu.html?source=EML>
- [3] EPRAVO.CZ, 1999 – 2016. *VYHLÁŠKA ZE DNE 21. LEDNA 2016 O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH.* [online]. [cit. 2016-4-19]. Dostupné z: <http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/vyhlaska-ze-dne-21-ledna-2016-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-zaku-nadanych-20929.html>
- [4] POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY, 1995 – 2016. *Listina základních práv a svobod.* [online]. [cit. 2016-4-15]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [5] OSN ČESKÁ REPUBLIKA, 2016. *Úmluva o právech dítěte.* [online]. [cit. 2016-4-16]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- [6] CENTRUM INKLUZE, 2016. *O nás.* [online]. [cit. 2016-4-6]. Dostupné z: <http://www.centruminkluzi.cz/o-nas.html>
- [7] DENÍK.CZ, 2005 – 2016. *Společné vzdělávání: realita je opačná než vnímání veřejnosti.* [online]. [cit. 2016-4-6]. Dostupné z: http://www.denik.cz/z_domova/spolecne-vzdelavani-realita-je-opacna-nez-vnimani-verejnosti-20160222.html
- [8] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013 – 2016. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol.* [online]. [cit. 2016-4-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

- [9] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013 – 2016. *Standard v otázkách a odpovědích*. [online]. [cit. 2016-4-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>
- [10] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013 – 2016. *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. [online]. [cit. 2016-4-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- [11] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013 – 2016. *Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. [online]. [cit. 2016-4-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- [12] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013 – 2016. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2016-4-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktouhou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

Např. Například.

Tzv. Takzvaně.

Atd. A tak dále.

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 - Inkluze z pohledu asociací (Devarakonda, 2013, s. 7).....	20
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Integrace versus inkluze (Anderlik, 2014, s. 45-47).....	18
Tabulka 2 - Integrace versus inkluze ve vzdělání (Anderlik, 2014, s. 45-47).....	19
Tabulka 3 – Analýza dat 1	58
Tabulka 4 – Analýza dat 2	61