

Inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů základních škol

Denisa Kunová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Denisa Kunová**
Osobní číslo: **H140510**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, legislativního ukotvení a účastníků edukačního procesu.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Cesty k inkluzi. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Michaela Lukešová

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

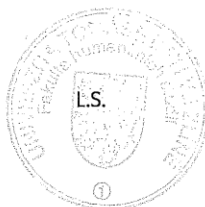
29. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

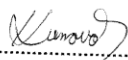
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2017


.....

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce předkládá informace týkající se inkluze ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje základní rámec inkluzivního vzdělávání - integraci, inkluzi, podmínky úspěšné inkluze a pojetí výuky. Druhá kapitola představuje jednotlivé účastníky inkluzivního vzdělávání a aktuální legislativu, kterou se řídí. Poslední kapitola se věnuje atmosféře školy v procesu inkluze žáka, průběhu vzdělávání a hodnocení v inkluzivní škole, přípravě učitelů k inkluzivní edukaci a vymezuje výhody a nevýhody inkluze. Praktická část popisuje cíle a metody kvantitativního výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem práce je analyzovat názory pedagogů základních škol na inkluzi ve vzdělávání.

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

ABSTRACT

The bachelor thesis submits pieces of information related to inclusion in education of pupils with special educational needs. Theoretical part is divided into three chapters. The first chapter defines the basic inclusive education framework – integration, inclusion, conditions needed for successful inclusion and the concept of teaching. Second chapter presents each of the participants in inclusive education and legislative on which inclusive education is currently based on. The last chapter is devoted to school atmosphere during process of pupil's inclusion, the way the education is lead and evaluation of pupils in inclusive school, teachers' preparation in inclusive education and defines advantages and disadvantages of inclusive education. Practical part describes the aims and methods of quantitative research which took place through survey. The aim of this bachelor thesis is to analyze elementary school teachers' opinions about inclusion in education.

Keywords: elementary school, inclusion, inclusive education, teacher, teacher's assistant, pupils with special needs

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Michaele Lukešové, především za odbornou pomoc a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se účastnili mého výzkumu, za spolupráci a ochotu poskytnout potřebné informace při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE.....	13
1.2 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ INKLUZE	14
1.3 TRADIČNÍ POJETÍ VÝUKY.....	16
1.4 NOVÉ POJETÍ VÝUKY	17
2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1 PEDAGOG	18
2.2 ASISTENT PEDAGOGA	19
2.3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	21
2.4 RODINA.....	22
2.5 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	23
3 ŠKOLA V PROCESU INKLUZE STUDENTA	25
3.1 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ A HODNOCENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE.....	25
3.2 VÝHODY A NEVÝHODY INKLUZE	25
3.3 PŘÍPRAVA UČITELŮ	27
3.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	28
3.5 TŘÍDNÍ KOLEKTI, KULTURA ŠKOLY	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	32
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	32
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	33
3.2 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU	33
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	34
5 PRŮBĚH VÝZKUMU	35
4.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM TABULEK	75
SEZNAM GRAFŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Ačkoliv není inkluze žádnou novinkou a ve vzdělávání je zavedena již několik let, stále se však pohledy na tento proces liší. S nástupem ministryně Mgr. Kateřiny Valachové, Ph.D, se inkluzivní vzdělávání stalo velmi aktuálním a široce diskutovaným tématem. S ohledem na tyto změny v systému školství a společnosti, je nutné se tímto tématem zabývat. V mé bakalářské práci se zabývám názory pedagogů základních škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím proudu běžných škol.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretická část má tři stěžejní kapitoly. První z nich předkládá informace o inkluzi, inkluzivním vzdělávání, porovnává inkluzi s integrací a uvádí nástin historie inkluze a pojetí školy. Další kapitola vymezuje účastníky inkluzivního vzdělávání, kteří jsou nezbytnou složkou inkluzivního procesu. Poslední kapitola se věnuje kultuře školy v procesu inkluze, průběhu vzdělávání a hodnocení v inkluzivní škole, přípravě učitelů k inkluzivní edukaci a vymezuje výhody a nevýhody inkluze. Praktická část popisuje výzkumné otázky, cíle, výzkumný soubor a metody a techniky kvantitativního výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem práce je analyzovat názory pedagogů základních škol na inkluzi ve vzdělávání.

Záměrem práce je nastínit čtenáři současný stav inkluzivního vzdělávání a kam by mohlo v budoucnu směřovat. Cílem bakalářské práce je podat informace týkající se inkluzivního vzdělávání a informace, které uvedou možnosti a omezení inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tématem inkluze ve školách, resp. inkluzivním vzděláváním se v poslední době zabývají mnozí autoři, výzkumníci i odborníci z praxe. Vedou se široké debaty o podmínkách i vzorech úspěšné inkluze, ale taktéž i bariérách, které snahy o inkluzi omezují (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 15).

„Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

Jak uvádí Lechta (2010, s. 28), v současné době můžeme inkluzi chápat ve trojím pojetí, a to jako:

1. ztotožnění s integrací,
2. optimalizovanou integraci,
3. novou kvalitu přístupu k postiženým dětem, diferencovanou od integrace jako bezpodmínečné přijetí potřeb všech dětí.

Zde souhlasím s Hájkovou a Strnadovou (2010, s. 12), které se s Lechtou (2010, s. 28) shodují ve třetím výše uvedeném pojetí, kdy nevnímají inkluzi pouze jako optimálnější a rozšířenější integraci, ale jako koncept, na jehož základě by všechny děti, žáci a studenti měli docházet do škol a tříd hlavního vzdělávacího proudu nehledě na stupeň postižení. Cílem inkluze je efektivně vzdělávat všechny děti v tomto běžném proudu škol, čímž se také značně mění pohled na žáka, jež v systému vzdělávání selhává (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

Podle Bartoňové a Vítkové (2016, s. 17) je inkluze chápána jako způsobilost a ochota školy zdárně integrovat žáky s širokým množstvím handicapů. Jedná se o formu organizace základního vzdělávání, která dává možnost všem žákům docházet do běžné základní školy nejlépe v místě jejich bydliště (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

Inkluzivním vzděláváním můžeme rozumět takové vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy se zaměřením k sociální soudržnosti (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Inkluzivní edukace také pomáhá všem žákům získat širší pohled na svět, akceptovat odlišnosti druhých a umožňuje naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince (Bartoňová, 2005, s. 215).

Bartoňová a Vítková (2016, s. 15) uvádí, že inkluzivní vzdělávání na druhou stranu vytváří nové nároky a povinnosti pro vedoucí pracovníky škol a současně jim přináší řadu obtížných rozhodování.

S vymezením inkluze a inkluzivního vzdělávání jsou také úzce spjaty pojmy inkluzivní pedagogika a inkluzivní škola.

Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou a individualizovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem, která je orientovaná na individuální schopnosti dítěte. Zohledňuje specifické vzdělávací potřeby žáků v různorodých učebních skupinách. Prosazuje vnitřní rozlišení a individualizaci vyučování, jeho otevřenost a orientaci na obec a komunitu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Lechta (2016, s. 35) inkluzivní pedagogiku chápe jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a vysvětlování výchovně vzdělávacích procesů zaměřených na děti s postižením, narušením a ohrožením v edukačních podmínkách škol běžného vzdělávacího proudu a mimoškolním prostředí.

Inkluzivní škola je vzdělávací instituce, ve které se realizuje vyučování v různorodých třídách, kde je žákovská heterogenita určena různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různým stupněm jejich vývoje a jejich odlišnou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, národností, náboženstvím, kulturou a předpoklady (Hájková, Strnadová, 2010, s.12 - 13). Úkolem inkluzivní školy je zrušení společenských překážek a umožnění všem dětem a žákům bez rozdílu takové vzdělávání, které bude přispívat k plnění jejich specifických požadavků (Houška, 2007, s. 8).

Pedagogové na inkluzivně zaměřených školách musí přistupovat ke všem žákům jednotlivě jako k jedinečné individualitě. Na tomto přístupu k žákům je stavěna nejen výuka, ale i kompletní uspořádání a pojetí školy. Vyučování v inkluzivní škole je zaměřeno především na uplatnění možností a schopností žáka, kdy se žák zároveň učí komunikovat a kooperovat s ostatními. Rozdílnost žáků zde není vnímána jako omezení nebo zátěž, ale jako možnost k rozvíjení úcty a ohledu k sobě samému i k druhým. Jedním z nejvýznamnějších cílů pro inkluzivně směřující školu je připravit žáky na úspěšný a plnohodnotný život v soudobé společnosti, jejímž předpokladem je schopnost fungovat v inkluzivním prostředí. Škola, jež přijímá princip inkluze, tak připravuje žáky na tuto realitu bezprostředně svým prostředím, atmosférou a formou výuky, nikoliv jen nepřírozně obsahem (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE

O integraci a inkluzi se v posledních letech hovoří velmi často. V českém prostředí se ale mnohdy tyto dva pojmy příliš nediferencují nebo často zaměňují. Významově se však od sebe značně liší (Kendíková, 2016, s. 43).

Pro pochopení rozdílů obou pojmů si nejprve vymezíme termín integrace. V odborné literatuře lze najít nejrůznější definice a chápání významu pojmu integrace.

Podle pedagogického slovníku je integrace způsob, kdy žáka či studenta se specifickými potřebami zařazujeme do běžného vzdělávacího proudu ve školském prostředí. Hlavním cílem této koncepce je respektovat specifické potřeby a požadavky všech dětí, žáků a studentů, přičemž je jim poskytnuta společná zkušenost se svými spolužáky a vrstevníky (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 107).

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevyklučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

Kratochvílová (2013, s. 15) chápe integraci jako zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu a přizpůsobení takových podmínek, které umožní jejich společné vzdělávání, přičemž se však klade větší důraz na různorodost těchto žáků a klasifikaci jejich handicapu, než je tomu u inkluze.

Žáci se již v oblasti inkluzivní edukační koncepce nečlení na dvě skupiny, tedy ty, jež mají speciální vzdělávací potřeby, a ty, kteří je nemají. Jedná se o společnou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby. Zásadním rozdílem mezi integrací a inkluzí lze spatřovat v tom, že integrace má větší požadavky na dítě, které by se mělo přizpůsobit škole, zatímco inkluze se větší měrou snaží přizpůsobit výchovně vzdělávací prostředí dětem (Lechta, 2010, s. 29).

Tannenbergerová (2016, s. 40) označuje integraci jako stav začlenění jedince, kdy je potřeba provést všechna nutná opatření, které pomohou jedinci k přijetí do skupiny či společnosti. Naproti tomu inkluzi vnímá jako proces.

Podstatou integrace je, aby se žák se speciálními vzdělávacími potřebami do skupiny dětí včlenil. Zde není nutnost ani povinnost vrstevníků a učitelů, aby se mu přizpůsobovali. Při

inkluzi je základem vytváření individuálních podmínek a přístupu k žákům, tak aby se mohly vyvíjet společně se svými vrstevníky (Houška, 2007, s. 7 - 8).

Zásadní rozdíl mezi oběma pojmy je taktéž v tom, že integrace přijímá duplicitní systém vzdělávání žáků s postižením a to na úrovni speciálních nebo běžných škol. Při inkluzi by měla být každá škola připravena akceptovat všechny děti, žáky a studenty. Inkluze se také snaží o postupné odstranění dvou souběžných systémů „normálního“ a „speciálního“ školství a chce vytvářet jen jediný (Lechta, 2016, s. 37).

Rozdíl mezi integrací a inkluzí můžeme také vnímat v tom, koho se tyto pojmy týkají. Ve spojitosti s integrací hovoříme o jednotlivci nebo skupině, avšak inkluze se snaží uchopit společnost, školu či komunitu jako celek a na základě toho potom výhradně individualizovat samotný postoj k jednotlivci.

Další ze zásadních nesouladů můžeme zaznamenat i u pohledu na dítě s určitou specifickou vzdělávací potřebou. U integrace je žák nucen dokazovat, že si přeřazení do běžné základní školy zaslouží a poradí si s požadavky, které jsou na něj kladeny v novém prostředí. V případě inkluze je žák automaticky akceptován a nejsou mu určovány žádné předpoklady pro jeho přijetí. Podmínky pro specifika žáka se snaží vytyčit škola. Odlišnost je vnímána i u nahlížení na případné selhávání jedince. V rámci integrace je selhávání jedince vysvětlováno na jeho možnostech a předpokladech. Oproti tomu u inkluze je selhávání bráno jako selhávání systému, a ne jednotlivce. Nejde tedy o přeorientování nebo stigmatizaci jednotlivce, ale usiluje se o možnost nápravy v systému (Tannenbergerová, 2016, s. 40).

K neodlišování pojmů inkluze a integrace v současnosti nepřímou přispívají i legislativní dokumenty, jelikož péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle nich probíhá cestou podpůrných opatření, resp. jejich financováním skrze integrace. Rozlišení pojmů inkluze a integrace tedy setrvává na úrovni odborných publikací, v praxi však tyto dva termíny poněkud splývají (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 17).

1.2 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ INKLUZE

Má-li být inkluze úspěšná, může proběhnout pouze za určitých podmínek. Za nejvýznamnější lze bezpochyby považovat efektivní spolupráci mezi rodinou a školou. Dalším důležitým faktorem úspěšné inkluze je připravenost pedagogických pracovníků, nejen však z

hlediska odborného, ale i po stránce humánní (charakterové). V rámci inkluze je zapotřebí ve značné míře užívat speciálně pedagogické i další metody, které se mohou vhodně kombinovat. Respektovat individuální možnosti, schopnosti a pracovní tempo žáka je zásadní (Kendíková, 2016, s. 44).

Podle Lechty (2010, s. 75) vyžaduje úspěšná inkluze ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktních žáků splnění řady podmínek, a to především organizační, technické, právní, ekonomické, ergonomické, pedagogické, psychologické a zejména sociálně psychologické.

Tannenbergerová (2016, s. 46) považuje za důležité, aby se prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobovalo různorodému složení žáků.

Úspěšná inkluze vyžaduje vytvoření podmínek převážně v organizační, materiální a personální oblasti. Škola by měla být bezbariérová a všichni by měli mít přístup do všech jejích úrovní. Žáci i personál mají volný pohyb po celé budově školy, mají přístup i do specializovaných prostor školy, např. tělocvičny, knihovny, počítačové učebny apod. Škola by neměla mít výběrovou, speciální či jinak specializovanou třídu, i přesto, že přijímá všechny žáky. Všichni pedagogičtí pracovníci by se měli vzdělávat v metodách, které napomáhají efektivně pracovat v rozmanitém třídním kolektivu. Mezi pedagogickými pracovníky bychom měli nalézt asistenty pedagoga, kteří participují na zajištění nekomplikovaného průběhu výuky. Škola by měla být pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vybavena vhodnými pomůckami. Školní i volnočasové aktivity by měly být přístupné všem žákům bez ohledu na jejich postižení či rodinné zázemí. Vedení školy by ve finančním rozpočtu mělo pamatovat na všechna opatření a plány podporující inkluzi (Tannenbergerová, 2016, s. 46 - 47).

Jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podle Bartoňové (2013, s. 95) zajištění kvalitně připraveného personálu, jelikož každý typ handicapu klade různé nároky na odborný přístup. Mezi základní kompetence učitele v komplexním přístupu k žákům s individuálními zvláštnostmi můžeme zařadit následující:

Používání reedukačních metod a postupů, využívání kompenzačních pomůcek. Seznámení spolužáků i učitelů s různorodými způsoby práce a vytváření příznivého klimatu třídy. Znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky vede k rozpoznání skutečných vědomostí, znalostí a dovedností žáka. Učitel by měl vycházet hlavně z toho, v čem je žák

úspěšný a snažit se ho k činnosti motivovat. Také by měl žákovi umět vysvětlit, v čem spočívají jeho potíže. Další z kompetencí učitele je zamezit stresujícímu prostředí na základě citlivého vnímání reakcí žáka. Důležitá je konstruktivní spolupráce s rodinou žáka. V rámci začlenění žáka má učitel zajistit primární podmínky a speciálněpedagogický přístup. Neméně důležitá je také spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem, či speciálním pedagogem na škole a poradenským pracovištěm - pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum.

1.3 TRADIČNÍ POJETÍ VÝUKY

Pro ..je charakteristický transmisivní přístup vyučování, které se vyznačuje nasazením výukových strategií, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti. Transmisivní výuku je možné také označit jako klasickou (tradiční), která se soustředí především na obsah vyučování a učební osnovy. Vztah pedagoga a žáka není postaven na demokratickém principu, ale autoritativním, kde dominantní roli hraje pedagog. Motivy a potíže žáka zůstávají v pozadí, jelikož při tradičním vyučování se učitel snaží plnit učební osnovy a nemá mnoho času na žáka a jeho potřeby (Zormanová, 2012, s. 9).

Znaky tradičního vyučování podle Okoně (1966, s. 10 – 13):

- Soustředěnost pedagoga na obsah vyučování a učební osnovy vede k tomu, že potřeby žáka, to, jakým způsobem zvládá učivo a jeho schopnosti a potíže zůstávají v pozadí.
- Převaha metod výkladu převažuje nad ostatními výukovými metodami. Pedagog předkládá žákům hotové vědomosti a žáci se memorují z učebních textů nebo poslouchají jeho výklad.
- Rysem tradiční výuky může být lehký vznik nečekané potíže nebo překážky. Tento vznik může být zapříčiněn např. Chvilkovou indispozicí pedagoga, který užije pro žáky neznámé slovo. U této metody je častá chvilková nepozornost žáků.
- Nemožnost přizpůsobit rychlost učení všem žákům třídy. Pedagog využívá nejčastěji stejné tempo pro všechny, které je zpravidla zaměřeno na průměrné či slabší žáky.

- Dalším rysem tradičního vyučování může být obtíž při kontrole vědomostí žáků. Pedagog není při užívání tradičních metod s to identifikovat úroveň vědomostí všech dětí a jejich porozumění probranému učivu.

1.4 NOVÉ POJETÍ VÝUKY

V současné době lze sledovat poměrně výrazné změny ve vzdělávacím systému v České republice, které odstartovaly novelizováním vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností od 1.9.2016. Koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje na základě zásad a cílů vzdělávání rovný přístup ke vzdělání bez možnosti diskriminace, zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivce, staví na principu vzájemné úcty, důstojnosti, solidarity a respektu (Ludíková a kol. 2011, s. 7).

Lechta (2010, s. 34) poukazuje na to, že vzhledem k nynějšímu stavu výchovy a vzdělávání dětí s postižením, narušením či v ohrožení, v České republice lze tvrdit, že zde v této době probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vyjadřuje dvojtvár inkluze/integrace. Česká republika se zavázala národními i mezinárodními právními úmluvami, aby prosadila inkluzivní edukaci, jelikož jde o celkový trend dnešní doby.

V oblasti výchovy a vzdělávání by se měly vytvářet takové strategie, systémy a modely, které jsou stavěny na respektování individuálních potřeb jednotlivců a umožní každému jedinci více alternativ a možností volby. Jsou to zvláště osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují větší flexibilitu systému, více alternativ a rozšířené možnosti volby (Ludíková a kol., 2011, s. 7).

Vzdělávání v 21. století klade velké nároky na rozvoj osobnosti jedince a reaguje na jeho odlišnosti a potřeby. Svými přístupy se snaží pomoci žákovi v utváření jeho osobnosti, pomoci nalézt mu cestu v životě a zvládat vztahové a komunikační potíže. Soudobý koncept školské politiky vychází z demokratických zásad, které jistým způsobem zasahují do obsahu edukace a respektují národnostní menšiny. Dnešní děti se budou muset vzdělávat po celý svůj život. aby byly schopné reagovat na reorganizaci společnosti. K této skutečnosti musí být dobře připraveny, umět se rozhodovat a spolehnout se samy na sebe. Tato oblast se stala jednou z podstatných složek edukace celého institucionálního systému (Barťoňová, 2013, s. 7).

2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Mezi účastníky inkluzivního vzdělávání můžeme řadit celý soubor aktérů, kterými je např. zřizovatel základní školy, vedení základní školy, pedagogové dané základní školy, asistenti pedagoga, osobní asistent, podpůrný učitel, další odborníci - logoped, tlumočník, předčítatel, průvodce, lékaři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog, metodik prevence, poradenská pracoviště - pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, rodina, komunita, spolužáci a v neposlední řadě žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato kapitola blíže rozebírá pouze hlavní a stěžejní účastníky, se kterými žák přichází do nejčastějšího a nejbližšího kontaktu. Mimo jiné kapitola vymezuje samotného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 PEDAGOG

Práce pedagoga v inkluzivním vzdělávání je velmi významným faktorem. Z tohoto důvodu by měl pedagog disponovat odpovídajícími zkušenostmi s inkluzivní edukací, vstřícným a správným přístupem a zejména odbornou úrovní. Úkolem takového pedagoga je učit žáky a studenty během inkluzivního procesu vzájemné toleranci a novým sociálním zkušenostem. Opomenut nesmí být ani rozvoj individuality každého žáka a vnímání sebe sama jako rovnocenného partnera s ostatními v kolektivu třídy (Pipeková, Vítková, 2014, s. 15).

V inkluzivním vzdělávání se postavení a funkce třídního učitele v porovnání s tradičním pojetím rozšiřuje v okruhu řízení edukačního procesu. Mimořádně důležitými úkoly pedagoga v procesu inkluze jsou podle Lechty (2010, s. 122):

- získávání a shromažďování diagnostických informací o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a vyhodnocování těchto údajů a jejich využití v edukaci,
- koordinace plánování a realizace inkluzivního vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu třídy,
- za pomoci týmu spolupracovníků - vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, sledování jeho úspěšného plnění a v případě nutnosti činění průběžných úprav plánu,
- plánování a realizování společných setkávání účastníků inkluzivního procesu, řešení nezbytných problémů ve vyučování a vyhodnocování jejich výsledků,

- řádné vedení pedagogické dokumentace o inkluzi, regulování života v žákovském kolektivu i v době mimo vyučování, koordinace spolupráce se všemi účastníky inkluzivního procesu.

Aby byl pedagog úspěšný při zavádění inkluzivní praxe, musí v první řadě umět úspěšně řešit problémy. Problémem nelze vztáhnout jen na konkrétní dítě, ale je důležité nacházet kreativní řešení rostoucích problémů ve třídě jako celku (Hájková, Strnadová, 2010, s. 39).

V inkluzivní edukaci by také pedagog neměl vystupovat pouze jako zprostředkovatel vědomostí, který svými znalostmi žáka převyšuje, ale měl by být zároveň iniciátorem učebních procesů a tvůrcem pedagogických situací (Houška, 2007, s. 66). Mezi osobnostní vlastnosti pedagoga nezbytné pro inkluzivní edukaci řadíme např. zaujetí pedagoga pro dosažení efektivního vyučování, jistota při postupech ve výuce a hlavně schopnost odpovídající reakce (Havel, Kratochvílová, Fialová, 2012, s. 32).

Vztah mezi učitelem a žákem je velmi významný. Učitel se setkává s žáky, kteří jsou v rodině vystavováni všelijakým zátěžovým situacím, které mohou u dětí vyvolat vyčerpání a deprese. Učitel by se měl s problémy žáka ztotožnit a porozumět mu, aby byl schopen mu v těchto situacích pomoci a snažil se nevhodné rodinné prostředí nahrazovat chápajícím a příznivým prostředím ve škole (Bartoňová, 2013, s. 46).

Souhlasím s Němcem (2009, s. 56), který ve své publikaci uvádí, že důležitým rysem pedagoga v inkluzivním procesu je stejné chování a přístup ke všem žákům v každé situaci - jak k žákům s odlišností, tak k ostatním žákům. Chování a přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami musí být naprosto přirozený a musí to stejně vnímat i jeho spolužáci. Je-li tento přístup dodržen, stává se pedagog vzorem.

2.2 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy nebo školského zařízení. Statut a činnosti asistenta pedagoga definuje platná legislativa. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Asistent pedagoga je poměrně nová pedagogická profese, kterou lze uplatňovat v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako jedno z podpůrných opatření.

Tento pedagogický pracovník úzce spolupracuje s výchovným poradcem, školním pedagogem či speciálním pedagogem, a také odborníky ve školských poradenských zařízeních, do nichž se řadí pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Na základě souhlasu příslušného krajského úřadu ustanovuje funkci asistenta pedagoga ředitel dané školy, který taktéž určuje jeho náplň práce. Činí tak s ohledem na individuální vývoj žáka, jeho speciální vzdělávací potřeby a jeho aktuální stav (Kendíková, 2016, s. 6).

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných patří:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci s žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žáků při přizpůsobení se školskému prostředí,
- pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku, kdy je žák veden k co nejvyšší míře samostatnosti,
- nevyhnutelná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při pohybu a sebeobsluze během vyučování a při školních akcích pořádaných mimo budovu školy (Zákony pro lidi, © 2010-2017).

Asistent pedagoga ve své praxi nejčastěji vykonává individuální práci s žákem ve formě dohledu, vysvětlování, verbální a vizuální podpory, dále žákovi pomáhá při adaptaci na školní prostředí, což zahrnuje orientaci v prostoru a čase, pomoc při rozvíjení sociálních dovedností a komunikaci se spolužáky, zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou, pomáhá žákovi vytvářet a rozvíjet hygienické návyky, zajišťuje žákovu bezpečnost, pomáhá usměrňovat problémového žáka a zajišťuje dohled o přestávkách. Mezi jeho další činnosti patří pomoc žákovi při přípravě pomůcek a materiálů a spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka, kdy pozoruje a analyzuje jeho chování, studijní výsledky a konzultuje tyto výsledky s pedagogem či poradenskými pracovníky (Kendíková, 2016, s. 62 - 63).

Spolupráce asistenta pedagoga a učitele je úzce provázaná. Nevyhnutelné jsou pravidelné schůzky k výměně informací, postřehů a plánování dalších postupů při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi je běžné, že si učitel s asistentem pedagoga vymění během dne pozice, kdy se učitel věnuje začleněnému dítěti a asistent dohlíží na intaktní žáky při samostatné práci (Růžičková, 2012, s. 145).

2.3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) považováni žáci se zdravotním postižením, tj. tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, vadami řeči, autismem, souběžným postižením s více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním, tj. zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním, tj. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu v České republice. Řadí se sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 44).

Kendíková (2016, s. 91) uvádí, že dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích potřeb nebo uplatnění svých práv na rovnoprávném základě potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Adamus, 2015, s. 14).

Jedná se o podpůrná opatření ve smyslu poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravy organizace, forem, metod, obsahu a hodnocení vzdělávání, včetně zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Dále se jedná o úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, užívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepe osoby. Podpůrná opatření dále spočívají v úpravě očekávaných výstupů ve vzdělávání v rozmezí stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu a uplatnění asistenta pedagoga či jiného odborného pracovníka, např. tlumočnicka znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící (Adamus, 2015, s. 14).

Podpůrná opatření se dle § 2 vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dělí do pěti stupňů v závislosti na míře potřebné podpory. Podpůrná opatření v prvním stupni představují minimální úpravu organizace, metod a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, který má potřebu úprav ve vzdělávání, zapojení do kolektivu či nebo školských službách. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se udělují výhradně na doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce (Zákony pro lidi, © 2010-2017).

2.4 RODINA

Rodiče hrají v inkluzivním procesu stěžejní roli. Jdou to právě oni, kdo dávají podnět ke vstupu dítěte do běžné školy. Škola je pak institucí, která jim pomáhá zvládnout složitou situaci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé by měli vědět, co v dané rodině probíhá a jak dalece je rodina vyrovnaná s diagnózou dítěte. Záměrem rodiny a školy by mělo být vzájemné vytvoření prostoru důvěry a spolupráce a skutečně partnerského vztahu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 151).

Význam rodiny pro školu roste s tím, pokud rodina neplní některé ze svých funkcí, které potom přenáší na zodpovědnost školy. Pro rodinné prostředí je zásadní linie *chtít - moci*, která se promítá do rozmezí a úrovně primární socializace dítěte a jeho připravenosti pro školu. V případě dětí s odlišností či handicapem to platí dvojnásob (Vomáčková a kol, 2015, s. 68).

Jak již bylo zmíněno, spolupráce a komunikace s rodiči hraje v inkluzi klíčovou roli. Rodiče se musí podílet na práci s dítětem mnohem intenzivněji. Mnozí z rodičů mají podobné geneticky vrozené obtíže jako jejich děti, tudíž se nemohou plně zapojit do intervence inkluzivního procesu, která je pro ně většinou náročná, stresující a frustrující, zvláště v tom případě, pokud se neztotožní s inkluzí jejich dítěte, v případě že je jedinou nebo nevyhnutelnou formou vzdělávání. Potíž je v tom, že inkluzivní systém jejich zapojení v podstatě předem předpokládá (Michalík a kol., 2012, s. 42).

Rodiče, kteří se rozhodují, jestli mají své dítě umístit do školy běžného vzdělávacího proudu nebo do školy speciální, stojí před řadou obav z inkluzivního vzdělávání, mezi které řadí bezpečnost jejich dítěte, postoje ostatních spolužáků k jejich dítěti, zaměstnanci školy a kvalita vzdělávacího programu, doprava, možnost verbální nebo fyzické šikany dítěte ze

strany jeho spolužáků, izolace dítěte, pochybnosti o přípravě učitelů na výuku dětí s rozdílnými vzdělávacími potřebami, která může být nedostatečná, nebo obavy rodičů mohou plynout z toho, že by mohlo inkluzivní vzdělávání selhat (Hájková, Strnadová, 2010, s. 68-69).

Bartoňová (2013, s. 46) uvádí, že v rámci legislativy mají v současné době rodiče větší práva. Pro své dítě mohou zvolit příslušné školské zařízení, které bude uspokojovat jeho speciální edukační potřeby. Taktéž mají právo přistupovat a nahlížet do osobní dokumentace žáka a podkladů zpracovaných pro školské orgány. Soudobé pojetí českého školství předpokládá, že se vzájemný vztah mezi rodinou a školou bude rozvíjet k větší náročnosti, otevřenosti, partnerství a kooperativnosti. Škola a rodina musejí mít jasně stanovený cíl. Rodiče musejí znát, co škola od dětí požaduje. Postoje rodičů ke škole zároveň ovlivňují postoje jejich dětí, proto je pro dítě velmi důležité, když může vidět zájem rodičů o jeho vzdělání a vzdělávání.

2.5 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

V prostředí českého školství poskytují pedagogům pomoc při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a následně jejich edukaci školská poradenská zařízení v síti škol, školských a předškolních zařízení a odborní pracovníci školních poradenských pracovišť. Účelem zřízení těchto zařízení je především vytváření vhodných podmínek pro žáky a jejich rozvoj před zahájením povinné školní docházky i v jejím průběhu, zejména jedná-li se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2015, s. 29 - 30).

Podle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění pozdějších předpisů) mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra (Zákon pro lidi, © 2010-2017).

V souvislosti vývoje školství a uplatňování inkluzivního vzdělávání v legislativě i praxi se stupňují i požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Z tohoto důvodu rostou na významnosti, mění se obsah jejich činností a mění se i systém jednotlivých poradenských institucí.

Činnosti pedagogicko-psychologických poraden se zaměřují na souhrnnou psychologickou, speciálněpsychologickou a sociální diagnostiku. Cílem činnosti je zjištění příčin poruch

učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově či vzdělávání dětí a mládeže a zjištění individuálních předpokladů ve spojitosti s profesní orientací žáků.

Zaměřením speciálněpedagogických center je poradenská činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně kombinovaným postižením. Jádrem činností a služeb se zakládá na psychologické, speciálněpedagogické a psychoterapeutické práci. Služby se zaměřují především na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného vzdělávacího proudu a školských zařízeních (Lechta, 2016, s. 209 - 210).

Se školskými poradenskými zařízeními jsou úzce spjaty školní poradenská pracoviště. Jejich služby jsou zaměřené především na prevenci školního neúspěchu, primární prevenci rizikového chování žáků, kariérové poradenství, odbornou podporu při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, péči o žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a metodickou podporu pedagogických pracovníků při uplatnění psychologických a speciálně pedagogických poznatků v edukační činnosti (Kendíková, 2016, s. 94). Služby na těchto pracovištích poskytují zejména výchovní poradci a školní metodici prevence. Na některých školách mohou působit také další poradenští pracovníci, především je to školní psycholog, školním speciální pedagog či jinak odborně zaměření poradci. Tito všichni jmenovaní odborníci často velice úzce spolupracují s třídními učiteli i asistenty pedagoga, také s vedením školy a současně s celým pedagogickým sborem. Školní poradenská pracoviště dohromady se školskými poradenskými zařízeními tvoří fungující a účelnou integrovanou soustavu poradenských služeb (Kucharská, Mrázková, Wolfová a Tomická, 2013, s. 23).

3 ŠKOLA V PROCESU INKLUZE STUDENTA

„Inkluzivní prostředí je schopno vybudovat systém schopný plnit všechny speciálně pedagogické potřeby každého jedince. Podporován je každý člen školy či komunity tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením“ (Kendíková, 2016, s. 43 - 44).

Nejdůležitějším faktorem pro vývoj osobnosti je inkluze na úrovni povinné školní docházky. Je to jedinečný moment v průběhu socializace, kdy se setkává celá generace v jednom společném a společenském institutu (Tannenbergerová, 2016, s. 34).

3.1 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ A HODNOCENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Výuka v inkluzivní škole by měla reagovat na různorodost žáků, kteří jsou podněcováni k aktivnímu zapojení do všech procesů v rámci výchovy a vzdělávání. Průběh společného vyučování je na základě přiměřených učebních metod možný bez jakýchkoliv omezení a na základě kolektivní práce všech žáků představuje zásadu inkluzivního vyučování, kterého se účastní všichni jedinci (Adamus, 2015, s. 43 - 44).

Škola využívá plán hodnocení, který popisuje záměry, užití, úkoly hodnocení a vyjadřuje, jak je toto hodnocení užíváno k naplnění různorodých potřeb žáků. Pedagogové využívají hodnocení jako nástroj ke zlepšení učení žáků, který poskytuje stanovit jejich vlastní cíle i cíle konkrétního žáka a jako prostředek k poskytnutí zpětné vazby o procesu učení. Zapojení žáci mají možnost ovlivnit své osobní hodnocení, rozvoj a uplatnění vlastních vzdělávacích cílů (Adamus, 2015, s. 41).

„Trend inkluze nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálně pedagogická zařízení. Cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější a průchodnější výchovně-vzdělávací systém pro jednotlivé žáky. Rodiče dítěte se speciálními výchovně - vzdělávacími potřebami by si měli vybrat takový typ školy, speciální školu nebo běžný typ školy, jaká dítěti lépe vyhovuje, kde budou lépe uspokojovány jeho edukační potřeby“ (Lechta, 2010, str. 51).

3.2 VÝHODY A NEVÝHODY INKLUZE

Na počátku začlenění žáka do běžné základní školy je dobré si shrnout pozitiva a negativa pro daného jedince (Upraveno a doplněno podle Thorové, 2006):

Hlavní z pozitiv mohou být např.

- náročnější prostředí školy, které odpovídá více běžnému životu,
- možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí,
- odbourání izolace žáka,
- lepší přizpůsobení se pozdějšímu studiu či zaměstnání,
- dochází ke zvýšení sebejistoty rodičů i dítěte,
- je zajištěn individuální přístup za přítomnosti asistenta pedagoga,
- touha některých dětí patřit mezi běžnou populaci se naplní,
- možnost většího a hlubšího rozvoje specifických zájmů,
- ve většině případů lepší dostupnost školy,
- přínos také pro intaktní populaci, která by se měla setkávat s odlišností, a učit se ji tolerovat a více pomáhat handicapovaným.

Negativa:

- absence ochranného prostředí, což neuspokojuje individuální potřeby dítěte,
- vyšší zátěž, strach ze selhání a úzkosti mohou být pro dítě velmi stresující,
- problémové chování je více vidět,
- učitelům chybí speciálně pedagogické vzdělání, mají málo zkušeností s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- problematická může být i souhra mezi rodinou a školou,
- možnost šikany,
- sebebepohodnocování žáka, který se snaží vyrovnat spolužákům
- velké počty žáků ve třídách (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.71 - 72).

Hájková a Strnadová (2010, s. 38 - 39) uvádějí nejčastější důvody, kdy inkluze ve školách nemusí fungovat správným způsobem. V první řadě může být příčinou nedostatečná informovanost a zapojení všech aktérů inkluzivního vzdělávání, tj. učitelé, žáci a rodiče. Kromě toho může být příčinou nedostatečná komunikace mezi inkluzivními školami, která je potřebná z důvodu předávání si informací, doporučení a postřehů. Dalším z důvodu špatně fungující inkluze může být nedostatečné podněcování pedagogů k dosažení vyšších cílů. Taktéž postupy k dosažení fungující inkluze mohou být buď příliš ambiciózní a změny mohou být uskutečňovány příliš rychle nebo naopak pomalu, což je následkem ubývajících zájmu o změny.

Bartoňová, Vítková (2016, s. 46) uvádí, že inkluzivní vyučování je nejlepší forma výuky pro žáky, jelikož výsledky různých výzkumů ukazují, že po stránce sociální i kognitivní se žákům v inkluzivní třídě daří lépe, inkluzivní vyučování umí lépe využívat zdroje, neexistuje žádná podpora ani žádné vyučování, které by se nedalo realizovat v běžné škole, inkluze je v každém případě sociálně nevyhnutelná, inkluze učí, jak vstoupit do vztahů a tyto vztahy si udržet a redukuje stísněnost, podporuje porozumění, respekt a přátelství.

3.3 PŘÍPRAVA UČITELŮ

Jednou ze zásadních podmínek úspěšné inkluze je informovaný učitel. Po učitelích nelze vyžadovat speciální péči, nejsou-li dostatečně informováni o diagnóze žáka a při vzdělávání řádně metodicky vedeni. Připravený učitel však není jen dostatečně informován a vzdělán ve speciální oblasti, důležitou vlastností pedagoga je jistá míra tolerance, aby nedocházelo k nerespektování individuality žáka ani jeho individuálního vzdělávacího plánu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.74).

S reflexí na současné změny v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mění i postavení pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při edukaci těchto žáků. Novým inkluzivním trendům již nevyhovuje dosavadní systém přípravy pedagogů, a proto se otevřely nové směry ve vzdělávání pedagogů a dalších odborných pracovníků působících v pedagogicko-psychologických službách. Studijní programy jsou koncipovány s respektováním soudobých celosvětových trendů ve výchově a vzdělávání dětí, žáků či studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Příprava učitelů všech stupňů se z oblasti speciální či inkluzivní pedagogiky postupně rozšiřuje o nové informace a do studia všech pedagogů je zařazován předmět speciální pedagogika. Nejedná se však jen o pedagogické fakulty, ale o všechny, které připravují budoucí učitele, např. filosofická fakulta, přírodovědecká fakulta, fakulta informatiky, sportovních studií ad. Samozřejmostí přípravy učitelů je rozšiřující studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (Michalík a kol., 2012, s. 64).

Přípravě učitelů v bakalářském studijním programu je pozornost věnována souhrnnému přehledu o všech druzích postižení a porozumění, na jakém principu je stavěno inkluzivní vzdělávání. Magisterský studijní program je z hlediska inkluze věnován specifickým poruchám učení a chování. Koncepce studia speciální pedagogiky je nyní rozšířena na více vy-

sokých škol (Praha, Brno, Olomouc, Liberec, Hradec Králové, Ostrava, aj.). Pedagogové by se nepochybně měli vzdělávat v rámci celoživotního vzdělávání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a rozšiřovat a doplňovat si tak potřebné studium speciální pedagogiky (Lechta, 2010, s. 182).

Ve výše zmíněném pregraduálním studiu by měli všichni pedagogové mít možnost opětovně se vyjadřovat k inkluzi a vyjádřit tak vlastní názory a postoje. Současná charakteristika inkluzivního pedagoga záleží na pochopení důsledků selekce a segregace, proto je nesmírně důležité, aby měli pedagogové možnost diskutovat o inkluzi se svými kolegy a naslouchat názorům ostatních. Získání vlastních pozitivních zkušeností s inkluzivní edukací v praxi je pro pedagogy stěžejním faktorem, což by mělo poukázat na fakt, že je oborová praxe již v průběhu pregraduálního studia pedagogů nepostradatelná. Důvodem je právě vlastní zkušenost s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která se významně odráží na orientaci postojů budoucích pedagogů. Stěžejním faktorem pro inkluzivní vzdělávání v praxi je také cvičení pro-inkluzivních způsobů komunikace s žáky (Hájková, Strnadová, 2010, s. 108 - 109).

3.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z nejdůležitějších nástrojů při začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Plní-li svou funkci a je v průběhu inkluzivní edukace patřičně doplňován a kontrolován, je jedním ze zásadních klíčů k úspěšnému vzdělávání každého daného jedince. IVP by měl vytýčit pravidla pro vzdělávání každého začleněného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka mimořádně nadaného. Toto opatření slouží také jako návod pro pedagogy či asistenty pedagoga, jak s daným žákem pracovat (Kendíková, 2016, s. 40).

Individuální vzdělávací plán je významným dokumentem z pohledu vstupních činitelů utvářejících psychický vývoj jedince výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Obsahem individuálního vzdělávacího plánu je popis současných vzdělávacích možností a schopností žáka, popis podpůrných opatření, které je zapotřebí žákovi poskytnout, cíle, kterých je nutné dosáhnout v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, doba trvání plánu, kritéria, plán a proces hodnocení. Na utváření individuálního vzdělávacího plánu se podílí učitel žáka, rodič, asistent pedagoga, školské poradenské pracoviště (PPP či SPC) a žák (Bartoňová, 2013, s. 94).

Východiskem individuálního vzdělávacího plánu je školní vzdělávací program dané školy, závěry psychologického a speciálněpedagogického vyšetření školským poradenským zařízením, případně dalšími odborníky a vyjádření žáka, pokud není zletilý, tak jeho zákonného zástupce. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a slouží k zajištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb (Lechta, 2016, s. 215).

Na základě § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je individuální vzdělávací plán jedno z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška stanovuje informace, které jsou v IVP uvedeny. Jedná se zejména o úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy forem a metod výuky, případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka a hodnocení žáka. IVP je zpracován bezodkladně, nejpozději do jednoho měsíce ode dne obdržení žádosti a doporučení zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Podoba IVP nemusí být definitivní, údaje v něm uvedené mohou být upravovány a doplňovány v průběhu školního roku (Zákony pro lidi, © 2010-2017).

3.5 TŘÍDNÍ KOLEKTIV, KULTURA ŠKOLY

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je *„cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytně všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů“* (Lechta, 2016, s. 169).

Kultura školy se odráží především v hodnotách, postojích a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o inspirativní nastavení školy, které je předáváno žákům, zaměstnancům, rodičům, komunitě, lokalitě, veřejnosti ale i zřizovateli. Pod touto oblastí se ukrývají nejdůležitější aspekty inkluzivní školy, např. klima, atmosféra, politika a filosofie školy.

Základem kultury školy je tvorba otevřeného, bezpečného a spolupracujícího společenství, které si váží každého člena, který je zde vnímám jako obohacení a přínos. Pracovníci dané školy mají interiorizované hodnoty a zásady inkluze natolik, že tuto skutečnost se samozřejmě prezentují i veřejnosti. Pro takovou školu je prvotním faktorem zajištění edukace všech žáků, bez ohledu na jejich postižení, nadání či odlišnost. Stane-li se, že některý z žáků při edukaci selhává, škola upraví a přizpůsobí fungování a nastavení svoje, nikoliv

žáka. Příprava na vyučování a vlastní pedagogická činnost je zde vnímána jako nenucenou součástí práce, ale je brána přirozeně. Vstřícnost vůči všem členům školy je samozřejmá a patrná (Tannenbergerová, 2016, s. 42).

Jednotlivá postižení a odlišnosti s sebou při inkluzi mohou nést řadu poruch, emočních a sociálních problémů. Pokud chceme, aby ve třídě zavládlo příznivé klima, je nutností seznámit celou třídu se specifickou odlišností. Jestliže žáci znají důvody těchto odlišností a problémů, dokážou mnohem lépe tuto odlišnost svého spolužáka přijmout a reagovat kladně v situacích, kdy se začnou tyto rozdíly projevovat. Při inkluzi daného žáka se však musí počítat s nutností oboustranného přizpůsobení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se musí posléze přizpůsobit způsobům chování, nebo se snažit o přizpůsobení se výkonným normám intaktních spolužáků (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 250).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Teoretická část práce poskytuje východisko pro část praktickou. Uvádí a objasňuje důležité pojmy související s popisovanou problematikou. Nejdůležitější kapitolou teoretické části je kapitola třetí, která se věnuje stěžejním pojmům, nastiňuje výhody a nevýhody inkluze, průběh vzdělávání a hodnocení v inkluzivní škole a klima třídy a školy v procesu začlenění žáka, z čehož mimo jiné budeme vycházet i ve výzkumné části práce. Praktická část poskytuje informace o výzkumném šetření, formulaci otázek a cílů výzkumu a vyhodnocení jeho splnění. V této kapitole jsou popsány metody a techniky výzkumu, výzkumný soubor a výsledky výzkumného šetření.

4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Jelikož je téma inkluze v současné době velmi aktuální a diskutované, zajímá nás, jaký je názor pedagogů na zavádění inkluze do škol hlavního vzdělávacího proudu, zda se inkluze v praxi jeví jako správná cesta ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v čem pedagogové vidí přínos inkluzivního vzdělávání nebo naopak v čem spatřují nedostatky tohoto procesu.

Výzkumným problémem této práce je identifikace názoru pedagogů základních škol na inkluzivní vzdělávání.

Důvodem výběru tohoto problému byla aktuálnost řešené problematiky u a osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním na konkrétní základní škole.

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaký je názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání na základní škole?

Dílní výzkumné otázky byly stanoveny takto:

- Jaký je názor pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách?
- Jaké nedostatky pedagogové spatřují v inkluzivním vzdělávání?
- Jaký přínos pedagogové vidí v inkluzivním vzdělávání?

- Jakým způsobem může začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy ovlivnit průběh vyučování?
- Jaký je podle pedagogů přístup ostatních žáků ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaké zdroje informací pedagogové využívají pro přípravu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE

Výzkumné cíle vycházejí z výzkumných otázek.

Hlavním cílem práce je zjistit názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání na základní škole.

Na základě stanoveného bazálního cíle byly zvoleny dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit názor pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách.
- Odhalit nedostatky, jež pedagogové spatřují v inkluzivním vzdělávání.
- Zjistit přínos, který pedagogové vidí v inkluzivním vzdělávání.
- Identifikovat vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na průběh vyučování.
- Popsat přístup ostatních žáků ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zjistit zdroje informací, které pedagogové využívají pro přípravu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

Technika sběru dat

Ke splnění cíle byla použita metoda kvantitativního výzkumu, který byl uskutečněn prostřednictvím dotazníkového šetření. Toto šetření bylo zcela anonymní. Dotazníky byly rozdány v tištěné podobě do devíti škol ve Zlínském kraji. Celkový počet vyplněných dotazníků byl 97. Dotazník se obsahoval 21 položek. Tyto položky byly polootevřené a uzavřené, z nichž 2 byly dichotomické, 2 trichotomické a 11 polytomických. Tyto položky byly sestaveny na základě výzkumných otázek.

Sběr dat probíhal až na výjimky dobře. Školy jsem o umožnění dotazníkového šetření žádala nejdříve elektronickou poštou. Jelikož mi ale zpětnou vazbu poskytlo minimum škol nebo většina žádnou, zkusila jsem školy obvolávat telefonicky. V tomto případě jsem se setkala až na některé školy většinou s pozitivní odezvou. Problém s neochotou byl spíše ve větších městech, kde výzkumné šetření prováděla spousta studentů, tudíž dotazníky z časových důvodů a zaneprázdněnosti pedagogů odmítly jednotlivé školy vyplňovat.

Metody analýzy dat

Výzkum probíhal na základě kvantitativních metod. Údaje, které byly zjištěny za pomoci dotazníkového šetření byly vyhodnocovány čárkovací metodou. Vzhledem k velkému množství dat byly získané odpovědi zpracovány pomocí programu Microsoft Office Excel, kdy byly ke každé položce vytvořeny grafy a tabulky, které znázorňují absolutní a relativní četnost. Absolutní četnost udává počet stejných odpovědí a relativní četnost je uvedena v procentech, které vyjadřují poměr mezi absolutní četností a počtem respondentů násobeno 100. Pro přehlednost tabulek a grafů jsou procenta uváděna v celých číslech. Každá vypočtená položka obsahuje přehledný komentář.

4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvoří pedagogové prvního a druhého stupně základních škol. Respondenti byli vybráni metodou záměrného výběru, jelikož se jednalo o pedagogy, kteří již měli s inkluzivním vzděláváním vlastní zkušenost. Dotazníky byly rozdány v průběhu měsíců únor až březen 2017 na devíti základních školách ve Zlínském kraji. Celkový počet rozdaných dotazníků byl 140 a z tohoto počtu bylo navraceno celkem 97, což odpovídá 69 % z celkového počtu. Jelikož nás zajímá názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání obecně a nehledáme rozdíly mezi jednotlivými školami ani mezi pohlavími, nejsou dotazníky dále děleny na základě těchto kritérií. Důvodem výběru tohoto výzkumného souboru byl fakt, že učitelé jsou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v každodenním kontaktu ve školním prostředí, a tudíž o a problémech, které je obklopují nich mají největší přehled.

5 PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkumné šetření na základních školách probíhalo od konce února 2017 a skončilo 3. dubna 2017, kdy byly dotazníky vybrány na posledních dvou školách. Rozmístění dotazníků proběhlo po dohodě s vedením škol, kdy vedení daným pedagogům dotazníky zanechalo v jejich osobní schránce, nebo byly dotazníky ponechány před poradou pedagogického sboru, kde byli následně pedagogové požádáni o jejich vyplnění. Výzkumu se zúčastnilo 9 škol ve Zlínském kraji.

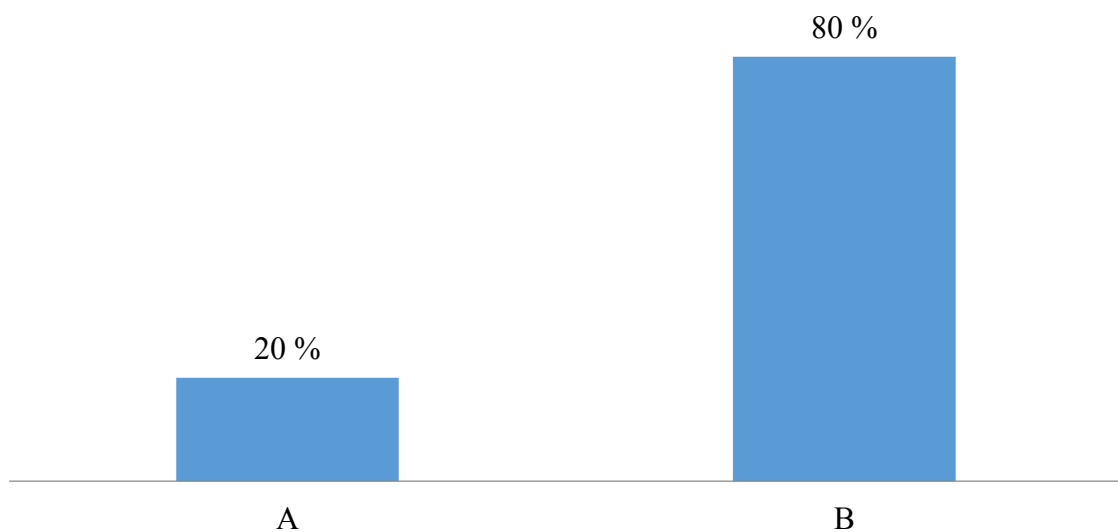
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Četnosti odpovědí na otázky z dotazníkového šetření jsme zjišťovali pomocí deskriptivních statistických metod. Položky v dotazníku byly konstruovány na základě výzkumných otázek. Položky č. 1 - 4 jsou úvodní otázky, které zkoumají osobní a demografická data respondentů. Položky č. 5 - 7 souvisejí s výzkumnou otázkou č. 1: *Jaký je názor pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách?* Položky číslo 9 a 10 vycházejí z výzkumné otázky č. 2: *Jaké nedostatky pedagogové spatřují v inkluzivním vzdělávání?* Položky č. 8, 11 a 12 vycházejí z výzkumné otázky č. 3: *Jaký přínos pedagogové vidí v inkluzivním vzdělávání?* Položky č. 14 a 17 souvisejí s výzkumnou otázkou č. 4: *Jakým způsobem může začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy ovlivnit průběh vyučování?* Položky č. 18 a 19 vycházejí z výzkumné otázky č. 5: *Jaký je podle pedagogů přístup ostatních žáků ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?* Položky č. 20 a 21 souvisejí s výzkumnou otázkou č. 6: *Jaké zdroje informací pedagogové využívají pro přípravu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?* Položky č. 15 a 16 se vztahují k hodnocení a plnohodnotnosti vzdělání žáka se SVP a položka č. 13 souvisí s využitím prostředků speciálně pedagogické podpory.

Popisnou statistiku v tabulkách jsme převedli i do sloupcových grafů, aby byly jasné vidět rozdíly mezi jednotlivými četnostmi. Procenta v grafech a tabulkách jsou uvedeny kvůli lepší přehlednosti v celých číslech. Položky, na které respondenti uvedli jinou než z nabízených možností, jsou v grafech označeny fialovou barvou. Odpovědi na jednotlivé položky v tabulkách s nejvyšším počtem procent jsou pro rychlou orientaci modře vystínovány.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

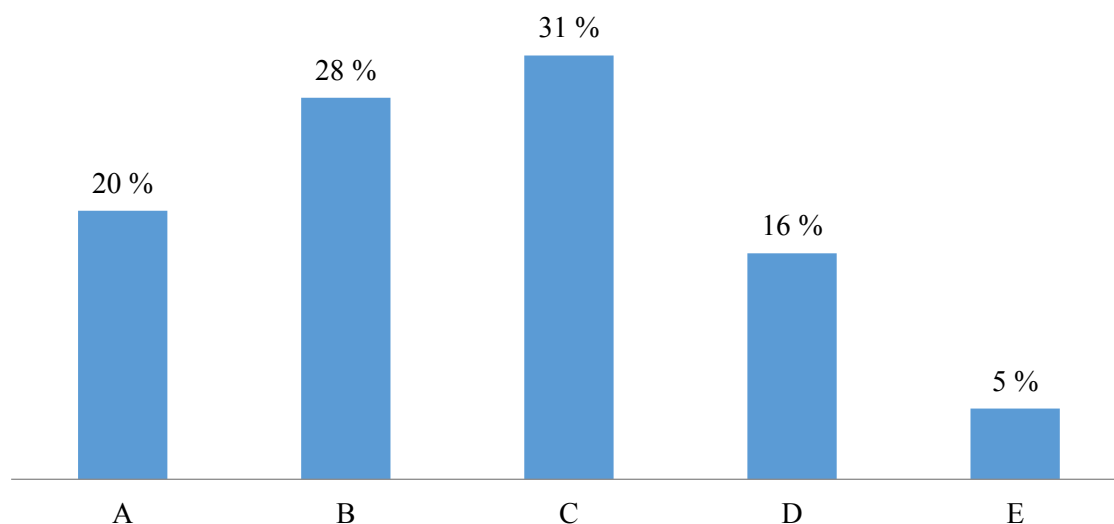
	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) muž	19	20 %
b) žena	78	80 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů*Graf č. 1: Pohlaví respondentů*

Komentář: Výzkumu se zúčastnilo celkem 78 respondentek ženského pohlaví, což je 80 % z celku a 19 respondentů mužského pohlaví, což odpovídá 20 % z celkového počtu zúčastněných respondentů.

Položka č. 2: Jaký je Váš věk?

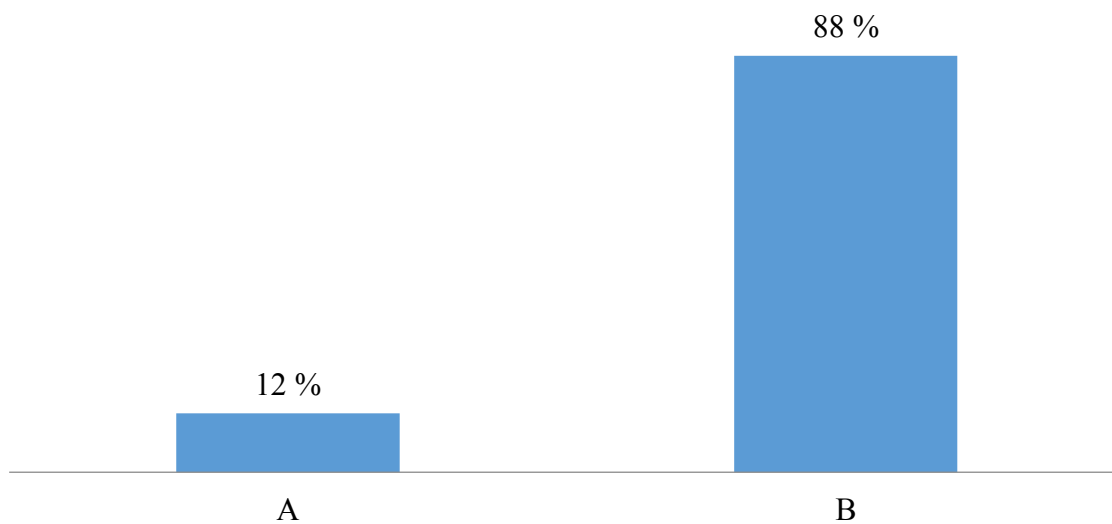
	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) 20-30	19	20 %
b) 31-40	27	28 %
c) 41-50	30	31 %
d) 51-60	16	16 %
e) 61 a více	5	5 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 2: Věk respondentů*Graf č. 2: Věk respondentů*

Komentář: Respondenti uvedli nejčastěji odpověď C. Věkové zastoupení respondentů bylo tedy nejčastěji v rozmezí 41 - 50 let.

Položka č. 3: Vaše škola je v následujícím prostředí:

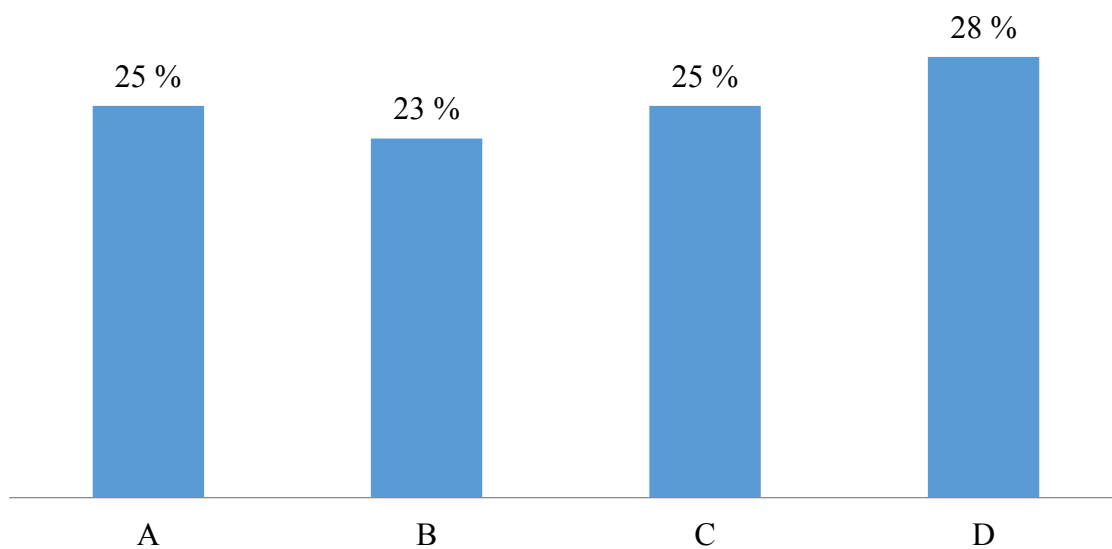
	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) vesnice	12	12 %
b) město	85	88 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 3: Prostředí školy*Graf č. 3: Prostředí školy*

Komentář: Z uvedených hodnot jasně vyplývá, že většina respondentů (88 %), která se účastnila výzkumu učí ve škole v městském prostředí.

Položka č. 4: Jak dlouho ve školství pracujete?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) do pěti let	24	25 %
b) do deseti let	22	23 %
c) do dvaceti let	24	25 %
d) nad dvacet let	27	28 %
Celkem	97	100 %

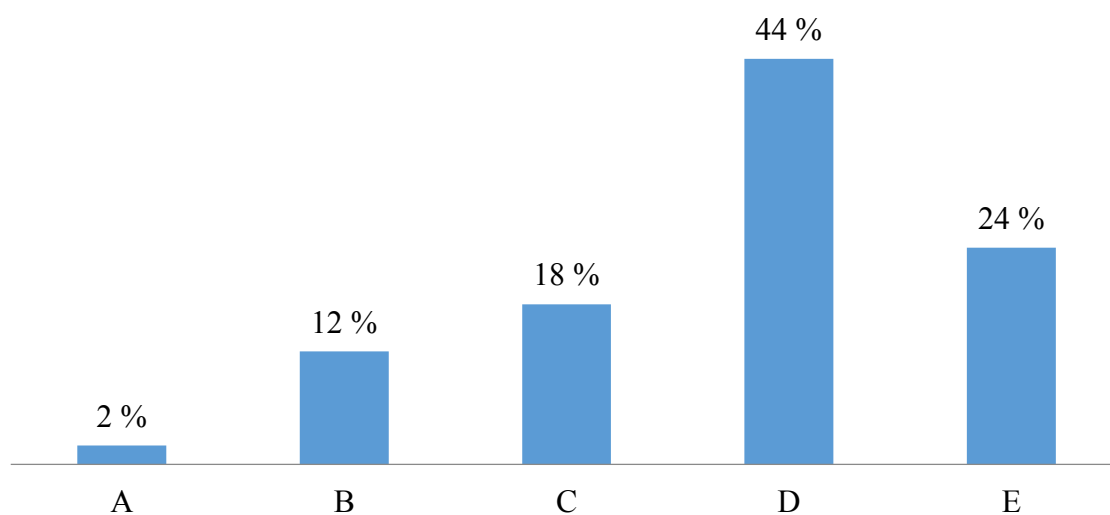
Tabulka č. 4: Délka praxe respondentů*Tabulka č. 4: Délka praxe respondentů*

Komentář: Z grafu vyplývá, že 28 % respondentů zvolilo možnost D (nad 20 let), což znamená, že dotazníkového šetření že zúčastnili převážně pedagogové s dlouholetou praxí.

Položka č. 5: Souhlasíte se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) souhlasím	2	2 %
b) spíše souhlasím	12	12 %
c) nemám na tuto otázku vyhraněný názor	17	18 %
d) spíše nesouhlasím	43	44 %
e) nesouhlasím	23	24 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 5: Názory respondentů na vzdělávání žáků se SVP



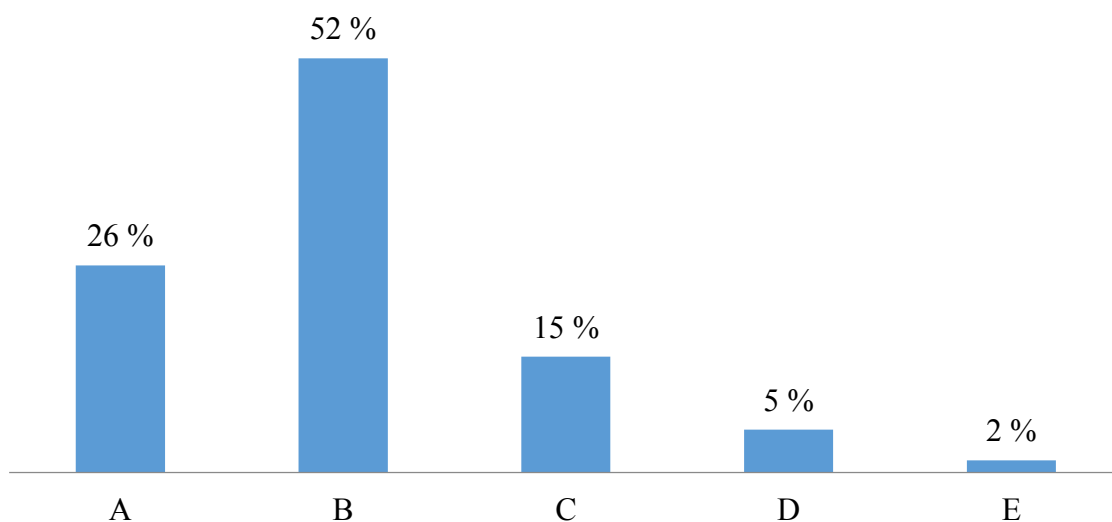
Graf č. 5: Názory respondentů na vzdělávání žáků se SVP

Komentář: U této položky bylo zjištěno, jak můžeme vidět z grafu, že 44 % respondentů, což se blíží skoro polovině celkového počtu, odpovědělo možnost D, tedy že se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách spíše nesouhlasí.

Položka č. 6: Které z následujících tvrzení podle Vašeho názoru nejlépe vystihuje důvody vedoucí k inkluzi dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) inkluze je v souladu s lidskými právy znevýhodněného dítěte	34	26 %
b) rodiče se nechtěli se smířit se vzděláváním dítěte na speciální škole	68	52 %
c) speciální škola není v blízkosti k dispozici	19	15 %
d) speciální škola je k dispozici, ale je přirozené, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pobývali s intaktními spolužáky	7	5 %
e) běžná základní škola dá dítěti lepší možnosti rozvoje než škola speciální	2	2 %
Celkem	130	100 %

Tabulka č. 6: Důvody vedoucí k inkluzi dítěte se SVP do běžné ZŠ



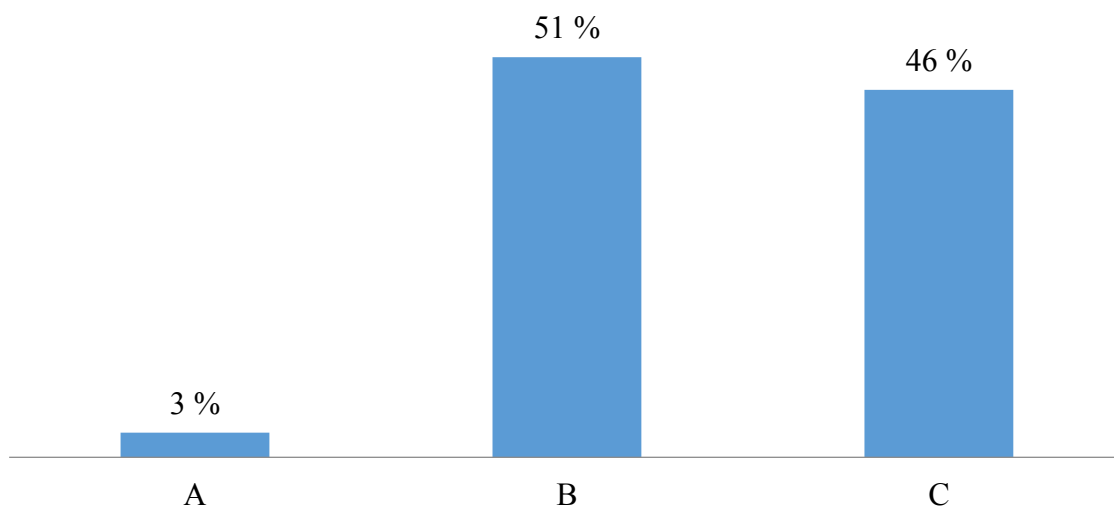
Graf č. 6: Důvody vedoucí k inkluzi dítěte se SVP do běžné ZŠ

Komentář: Jak můžeme vidět v grafu, přes polovinu respondentů, tedy 52 %, označilo odpověď B. Respondenti tedy vnímají jako nejčastější důvod vedoucí k inkluzi dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy ten, že se rodiče nechtěli smířit se vzděláváním dítěte na speciální škole. Naopak nejméně respondentů uvedlo možnost E, tedy že běžná základní škola dá dítěti lepší možnosti rozvoje než škola speciální. Respondenti zde mohli označit jednu nebo dvě odpovědi.

Položka č. 7: Chcete i v budoucnu působit ve třídě s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) i v budoucnu bych rád/ráda učil/a v inkluzivní třídě	3	3 %
b) chtěl/a bych učit v inkluzivní třídě, ale je potřeba změnit podmínky inkluze	49	51 %
c) už bych nechtěl/a učit v inkluzivní třídě	45	46 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 7: Názor respondentů na budoucí působení ve třídě se žákem se SVP



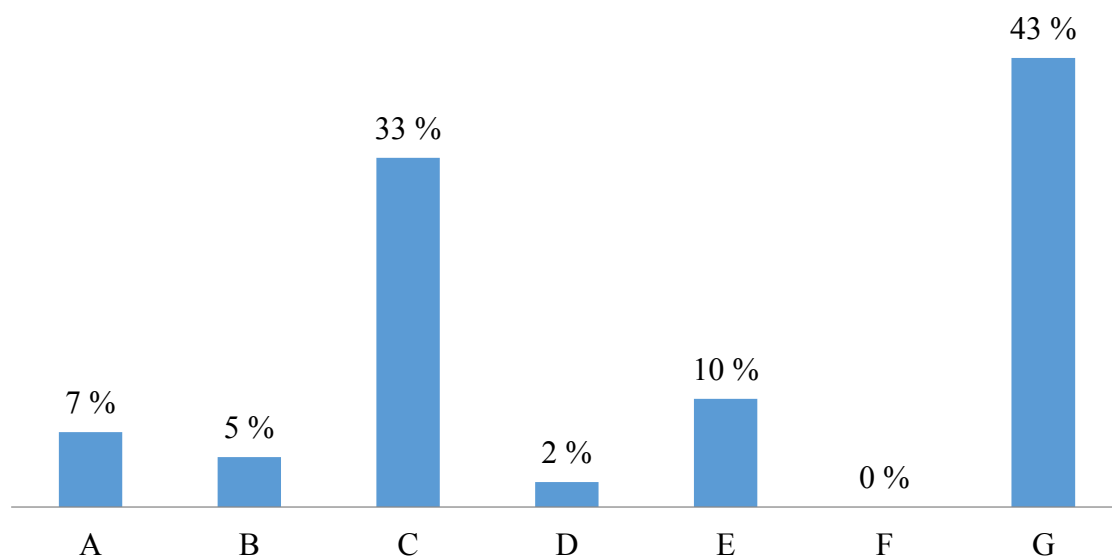
Graf č. 7: Názor respondentů na budoucí působení ve třídě se žákem se SVP

Komentář: Z grafu je patrné, že 51 % respondentů uvedlo nejčastěji možnost B, chtěli by tedy učit v budoucnu i nadále v inkluzivní třídě, ale je zapotřebí změnit podmínky inkluze. 46 % respondentů uvedlo, že v inkluzivní třídě už by učit nechtělo a pouhé 3 % respondentů by i v budoucnu rádo učilo v inkluzivní třídě. Z toho plyne, že pedagogové inkluzi ve vzdělávání jako takovou nezavrhují, ale je potřeba nastavit jiné podmínky inkluzivní edukace.

Položka č. 8: Inkluze je přínosem:

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	9	7 %
b) pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i ostatními spolužáky	6	5 %
c) byla by přínosem, pokud by byla lépe podporována ze strany státu	42	33 %
d) pro pedagogy - lepší spolupráce mezi kolegy	3	2 %
e) pro rodinu - je lépe integrována v místní komunitě	13	10 %
f) pro školu jako takovou	0	0 %
g) není přínosem - pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je lepší, pokud vzdělávají ve speciálních školách	54	43 %
Celkem	127	100 %

Tabulka č. 8: Názory pedagogů na přínos inkluze



Graf č. 8: Názory pedagogů na přínos inkluze

Komentář: Jak je vidět z grafu, skoro polovina respondentů - 43% uvedla, že inkluze není přínosem a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je lepší, aby se vzdělávali ve speciálních školách. Jako druhou nejčastější odpověď respondentů můžeme zaznamenat odpověď C, tedy inkluze by podle pedagogů byla přínosem, ale musela by být lépe podpo-

rována ze strany státu. Další odpovědi mají nepatrný počet hlasů respondentů oproti odpovědi C a D. 10 % respondentů uvedlo, že je inkluze přínosem pro rodinu, jelikož je tak lépe integrována v místní komunitě. Žádný z respondentů neuvedl odpověď F, že je inkluze přínosem pro školu jako takovou.

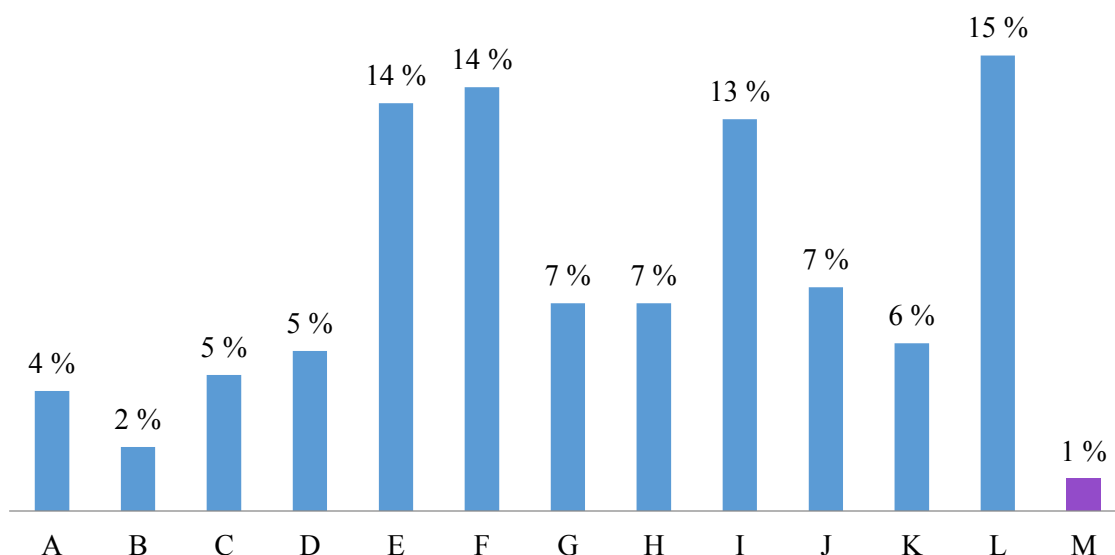
Respondenti mohli z uvedených možností zvolit jednu až dvě.

Položka č. 9: Jaké jsou podle Vás nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) bezbariérovost škol	15	4 %

b) technické vybavení škol	8	2 %
c) personální podmínky (např. podpora vedení školy)	17	5 %
d) nedostatečná podpora nadřízených orgánů školství	20	5 %
e) nejasná legislativa - pravidla inkluze	51	14 %
f) málo finančních prostředků	53	14 %
g) nedostatek asistentů pedagoga	26	7 %
h) malá informovanost pedagogů	26	7 %
i) časová náročnost	49	13 %
j) nedostatek speciálních pedagogů v základních školách	28	7 %
k) nedostatečná spolupráce s rodiči	21	6 %
l) vysoký počet žáků ve třídách	57	15 %
m) jiné problémy - Jaké?	4	1 %
Celkem	375	100 %

Tabulka č. 9: Nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání



Graf č. 9: Nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání

Komentář: Respondenti u této položky uvedli nejčastěji možnost L, tedy že nejčastější překážkou inkluzivního vzdělávání je vysoký počet žáků ve třídách. O nepatrné procento méně uvedlo 13 % respondentů, že překážkou je nejasně vymezená pravidla inkluze a legisla-

tiva a málo finančních prostředků. Nejméně respondentů - 2 % z vybraných odpovědí uvedlo, že nejčastější překážkou inkluzivního vzdělávání je technické vybavení škol. 1% respondentů (4) uvedlo písemně jinou odpověď, kde zdůraznili vysoký počet žáků ve třídách, další respondentka uvedla, že základní školy nejsou uzpůsobené pro žáky se SVP a že je práce ve třídě obtížně koordinovatelná a poslední ze 4 respondentek uvedla, že „*děti s poruchami chování nepatří na ZŠ*“.

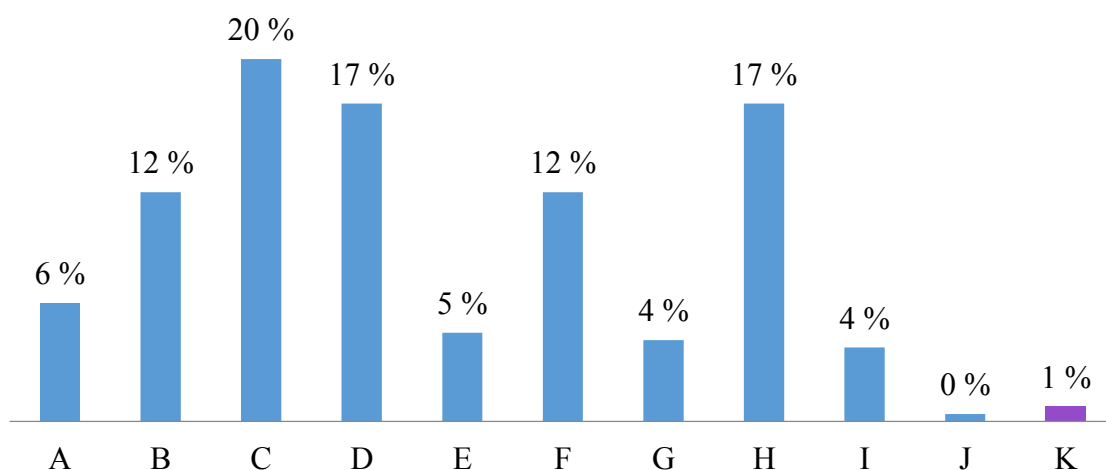
Respondenti mohli zaškrtnout více než jednu odpověď.

Položka č. 10: Jaká negativa může přinášet začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
--	-------------------	-------------------

a) absence ochranného prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte	16	6 %
b) jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte	31	12 %
c) vyšší zátěž, stres, úzkost, strach ze selhání apod.	49	20 %
d) více problémového chování (je více vidět)	43	17 %
e) inkluze zahrnuje i možnost, že se žák se znevýhodněním nechá vmanipulovat do role nemožného, bezmocného	12	5 %
f) chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů	31	12 %
g) problematická souhra mezi rodinou a školou	11	4 %
h) nebezpečí šikany	43	17 %
i) sklon k sebepodhodnocování žáka	10	4 %
j) nevidím v tom negativa	1	0 %
k) jiné	2	1 %
Celkem	249	100 %

Tabulka č. 10: Negativa začlenění žáka se SVP do běžné ZŠ



Graf č. 10: Negativa začlenění žáka se SVP do běžné ZŠ

Komentář: U této položky respondenti (20 %) zvolili nejčastěji možnost C, kde negativa vidí v tom, že začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní

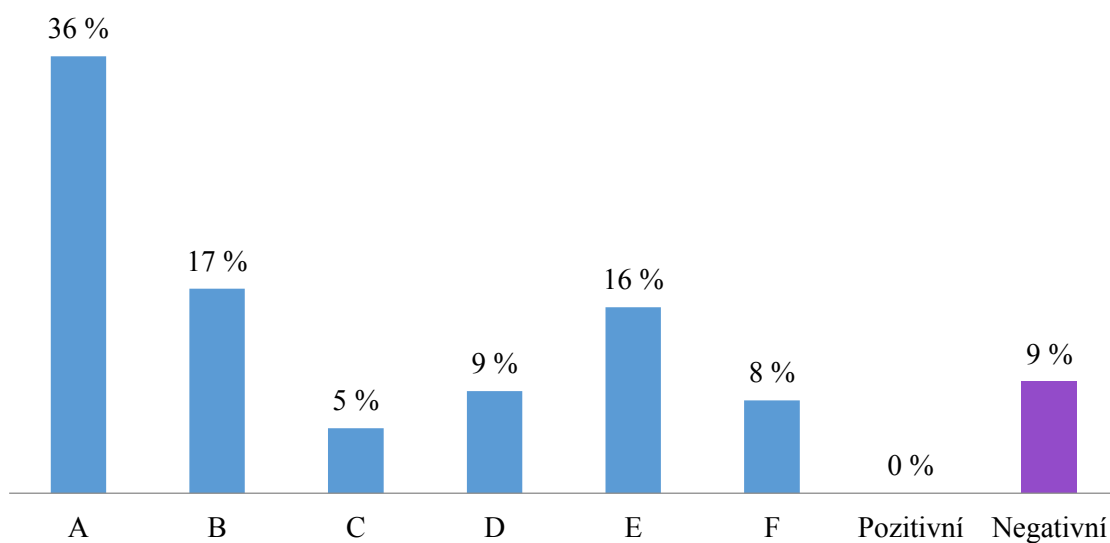
školy může přinášet vyšší zátěž, stres, úzkost a strach žáka ze selhání. 17% respondentů uvedlo, že negativa vidí v možném nebezpečí šikany a v tom, že více problémové chování jde v běžné základní škole více vidět. 1 % respondentů uvedlo vlastní možnosti a to, že práce pedagoga se žákem se SVP je minimální z důvodu vysokého počtu žáků ve třídách a druhý respondent uvedl, že žáci s problémovým chováním nezvládají začlenění.

Respondenti mohli u této položky mohli označit více odpovědí.

Položka č. 11: Jaký přínos má zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro ostatní žáky?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) žáci se učí akceptovat rozdíly a odlišnosti, být tolerantní	47	36 %
b) žáci lépe porozumí rozdílům a potřebám ostatních lidí	22	17 %
c) intaktní žáci se naučí týmové spolupráci a kolegalitě se všemi svými spolužáky	7	5 %
d) intaktní žáci se naučí pracovat v heterogenním prostředí	11	9 %
e) žáci jsou lépe připraveni na dospělý život v inkluzivní společnosti	20	16 %
f) žáci lépe přijmou odlišnost a pozitivně hodnotí její přínos	10	8 %
g) jiné - je přínosem	0	0 %
g) jiné - není přínosem	12	9 %
Celkem	129	100 %

Tabulka č. 11: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro ostatní žáky



Graf č. 11: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro ostatní žáky

Komentář: Za přínos z hlediska zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro ostatní žáky 36 % pedagogů považuje ten, že žáci se učí akceptovat rozdíly a odlišnosti a být tolerantní. Druhou nejčastější odpověď uvedlo 17 % respondentů, kteří vidí přínos v tom, že žáci lépe porozumí rozdílům a potřebám ostatních lidí a hned za ní uvedlo 16 % respondentů možnost E, že žáci budou lépe připraveni na život v inkluzivní společnosti. Pouze 5 % respondentů uvedlo, že intaktní žáci se naučí týmové spolupráci a kolegiálně se všemi svými spolužáky. 9 % respondentů uvedlo jinou odpověď, z nichž všechny byly negativního rázu. Z těchto respondentů uvedlo 8, že zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro ostatní žáky není přínosem, další 3 respondenti uvedli, že je to „opačná diskriminace“ a 1 respondent uvedl, že přínos žáka se SVP pro ostatní žáky je minimální, jelikož ostatní „zpomaluje“.

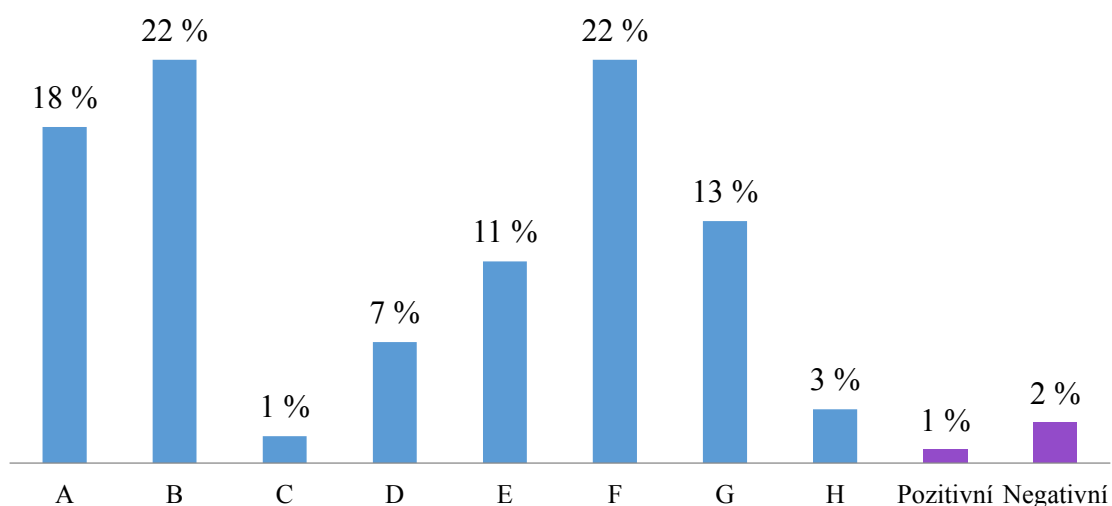
Respondenti mohli označit jednu nebo dvě odpovědi.

Položka č. 12: Jaký přínos má zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro něj samotného?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) prostředí inkluzivní školy zprostředkovává těmto žákům přirozené modely chování	25	18 %
b) běžná základní škola vytváří prostředí, které více odpovídá běžnému životu	30	22 %
c) žákovi se dostává kvalitnějšího vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí	2	1 %
d) snaha dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vyrovnat se spolužákům může působit velmi motivačně	9	7 %

e) v inkluzivní třídě se žák naučí spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti	15	11 %
f) odbourání izolace žáka, kontakt se zdravými vrstevníky	30	22 %
g) žák se lépe adaptuje na pozdější studium, zaměstnání a život v dospělosti	18	13 %
h) zvýšení sebevědomí žáka	4	3 %
i) jiné - je přínosem	1	1 %
i) jiné - není přínosem	3	2 %
Celkem	137	100 %

Tabulka č. 12: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro samotného žáka



Graf č. 12: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro samotného žáka

Komentář: U této položky jsme se ptali na přínos pro samotného žáka. 22 % respondentů, což je většina, zvolilo možnost B a F, tzn. že běžná základní škola vytváří prostředí, které více odpovídá běžnému životu a kontakt žáka se SVP se zdravými vrstevníky, tedy odbourání izolace žáka. 18 % respondentů uvedlo, že přínosem pro žáka je, že prostředí inkluzivní školy zprostředkovává těmto žákům přirozené modely chování. Pouze 1 % ze všech respondentů uvedlo z nabízených možností, že v důsledku vyšších nároků v běžném pro-

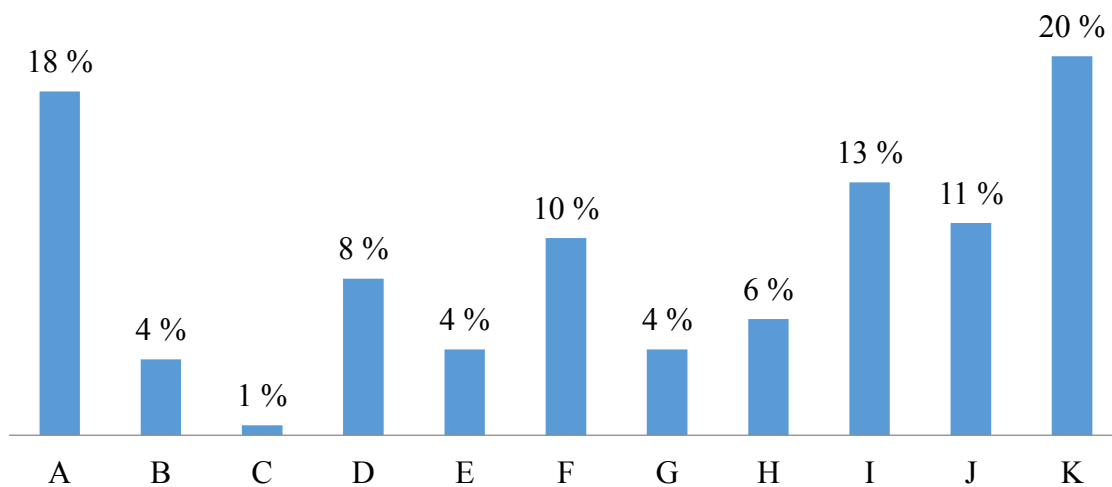
středí se žákovi se dostává kvalitnějšího vzdělávání. 4 % respondentů uvedli jinou možnost, z nichž jedna poukazovala na přínos, kdy respondentka uvedla, že díky spolupráci asistenta pedagoga může k žákovi se SVP přistupovat individuálně. Tři z možností byly naopak negativní, kdy dva respondenti uvedli, že se žákovi se SVP nevěnuje pedagog tak, jak by se mu věnoval ve speciální škole a jeden respondent uvedl, že inkluze je vhodná pouze pro žáka, který není mentálně postižený nebo na hranici mentální retardace.

Respondenti mohli označit jednu nebo dvě odpovědi.

Položka č. 13: Využíváte při inkluzi daného žáka následující prostředky speciálně pedagogické podpory?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) asistenta pedagoga	68	18 %
b) osobního asistenta	15	4 %
c) na některé hodiny dalšího pedagoga	2	1 %
d) speciálně-pedagogické pomůcky	31	8 %
e) další odborníky (logoped, tlumočník, předčítatel, průvodce)	17	4 %
f) školní psycholog	39	10 %
g) speciální pedagog	17	4 %
h) speciální učebnice	23	6 %
i) úpravy v kriteriích hodnocení žáka	50	13 %
j) plán pedagogické podpory	42	11 %
k) individuální vzdělávací plán	75	20 %
Celkem	379	100 %

Tabulka č. 13: Využití speciálně pedagogických prostředků podpory při inkluzi žáka se SVP



Graf č. 13: Využití speciálně pedagogických prostředků podpory při inkluzi žáka se SVP

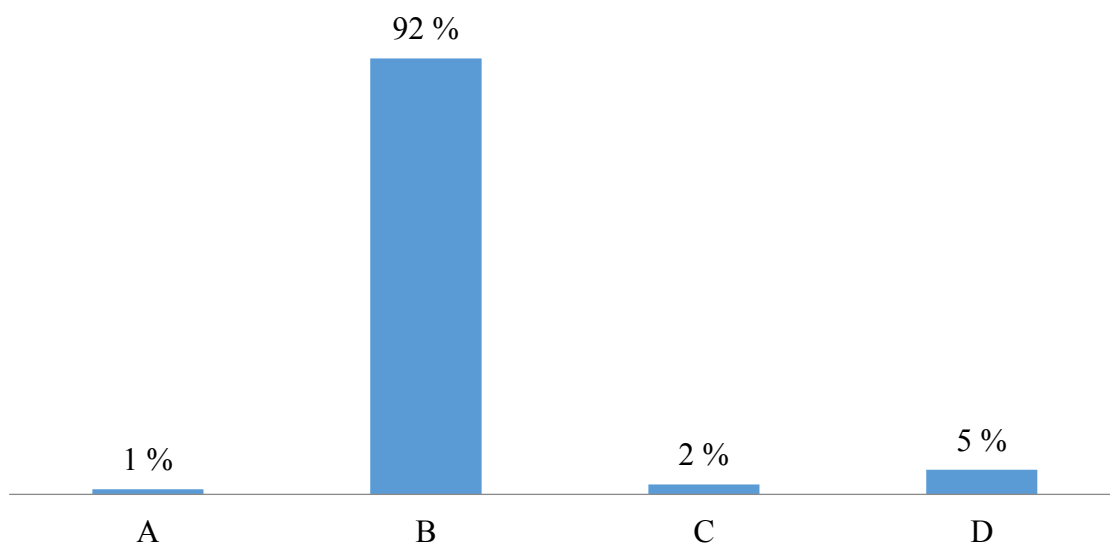
Komentář: Z uvedeného grafu vyplývá, že 20 % respondentů při inkluzi žáka se SVP z prostředků speciálně pedagogické podpory nejčastěji využívá individuální vzdělávací plán. 18 % respondentů nejčastěji využívá asistenta pedagoga a 13 % respondentů uvedlo, že při inkluzi žáka se SVP využívá úpravy v kritériích hodnocení žáka. Nejméně respondentů - 1 % uvedlo, že využívá na některé hodiny dalšího pedagoga.

Respondenti u této položky mohli zatrhnout více možností.

Položka č. 14: Porovnejte práci v běžné třídě a práci ve třídě se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami:

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) práce v inkluzivní třídě je snazší	1	1 %
b) práce v inkluzivní třídě je náročnější	89	92 %
c) práce v obou případech je stejná	2	2 %
d) nemohu srovnat	5	5 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 14: Srovnání práce v běžné třídě a ve třídě se žákem se SVP



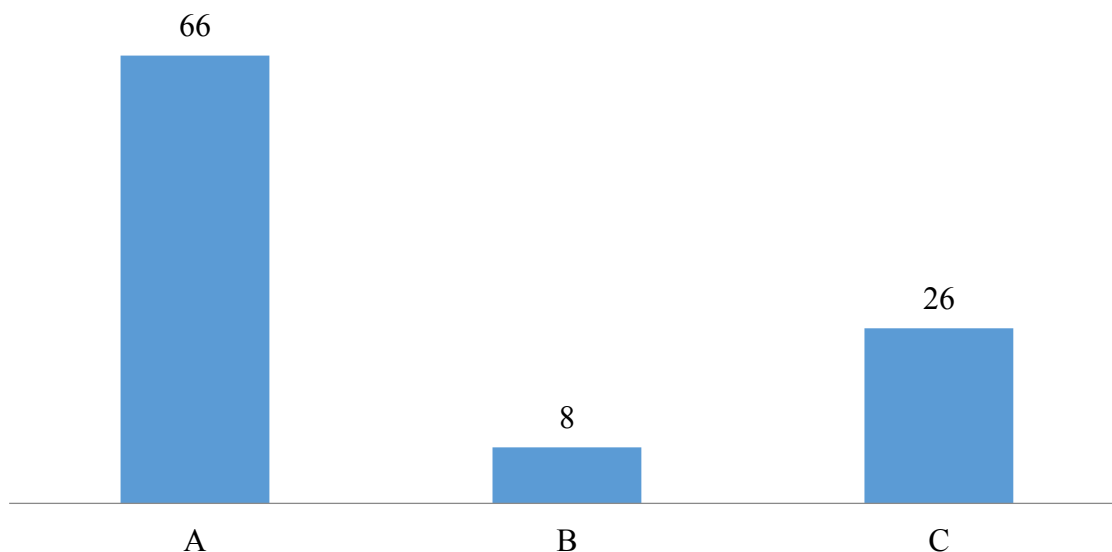
Graf č. 14: Srovnání práce v běžné třídě a ve třídě se žákem se SVP

Komentář: Z grafu je patrné, že 92 % pedagogů považuje práci v inkluzivní třídě za náročnější než práci v běžné třídě. 2 % respondentů tvrdí, že práce v běžné i inkluzivní třídě je stejná a pouhé 1 % respondentů uvedlo, že je práce v inkluzivní třídě snazší.

Položka č. 15: Je žák se speciálními vzdělávacími potřebami hodnocen lépe, než by odpovídalo jeho výkonům?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	64	66 %
b) ne	8	8 %
c) nedovedu posoudit	25	26 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 15: Názor respondentů na hodnocení žáka dle jeho výkonů



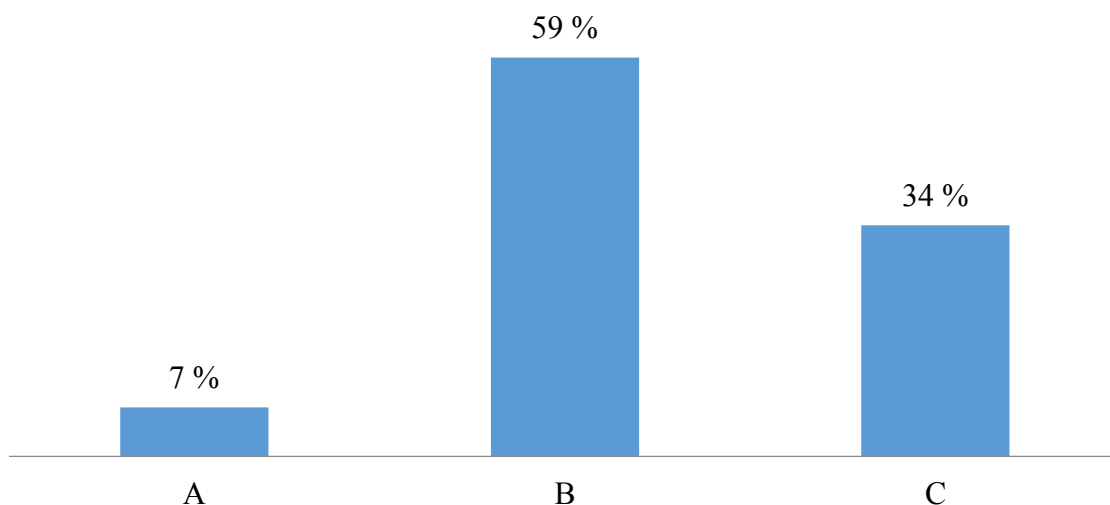
Graf č. 15: Názor respondentů na hodnocení žáka dle jeho výkonů

Komentář: Z grafu jde jasně vidět, že 66 % pedagogů soudí, že je žák se speciálními vzdělávacími potřebami hodnocen lépe, než by odpovídalo jeho výkonům a pouze 8 % z celkového počtu těchto respondentů tvrdí opak.

Položka č. 16: Je vzdělání, kterého žák se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhne, plnohodnotné ve srovnání s tím jaké získají ostatní žáci?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	7	7 %
b) ne	57	59 %
c) nedovedu posoudit	33	34 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 16: Názor respondentů na plnohodnotnost vzdělání žáka se SVP



Graf č. 16: Názor respondentů na plnohodnotnost vzdělání žáka se SVP

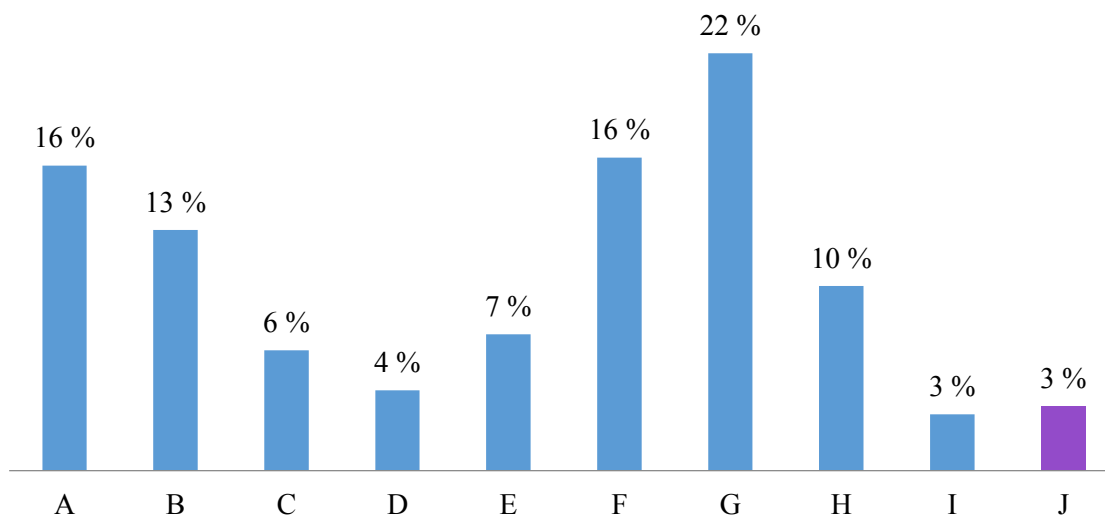
Komentář: Z grafu můžeme vyčíst, že 59 % respondentů uvedlo, že vzdělání, kterého žák se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhne, není plnohodnotné ve srovnání s tím jaké získají ostatní žáci. Opačný názor má pouze 7 % respondentů.

Položka č. 17: Jak může přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě negativně ovlivňovat proces výuky všech žáků?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) žák neustále vyrušuje a zasahuje do výuky	38	16 %
b) upozorňuje na sebe	30	13 %
c) ostatní spolužáci si ho dobírají	15	6 %
d) reaguje impulsivně	10	4 %
e) nerespektuje autoritu pedagoga	17	7 %
f) nepracuje a je často napomínán	39	16 %
g) je pomalý - výuka je tím opožděna	52	22 %
h) odmítá povinnosti	23	10 %
i) žádná negativa nenastala	7	3 %

j) jiné	8	3 %
Celkem	239	100 %

Tabulka č. 17: Negativní přínos přítomnosti žáka se SVP v procesu výuky



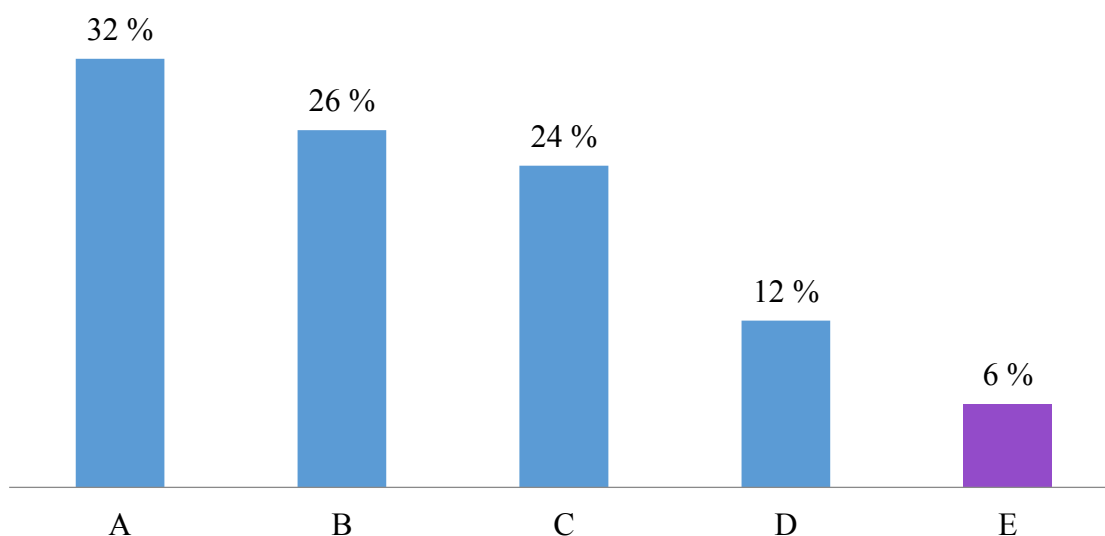
Graf č. 17: Negativní přínos přítomnosti žáka se SVP v procesu výuky

Komentář: 22% respondentů uvedlo, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě může negativně ovlivňovat proces výuky všech žáků tím, že je pomalý a tudíž je výuka opožděna. 16 % respondentů uvedlo, že žák neustále vyrušuje a zasahuje do výuky a také že nepracuje a je často napomínán. Nejméně respondentů - 3 % uvedlo, že žádná negativa v procesu výuky nenastala. 8 respondentů z celkového počtu (tj. 3 %) uvedlo jinou odpověď než z výše nabízených a sice, že záleží na diagnóze žáka, což uvedli shodně 3 respondenti, další respondentka uvedla, že negativa nenastanou, pokud se asistent pedagoga žákovi se SVP řádně věnuje. Jedna z těchto respondentek uvedla, že není čas věnovat se žákům nadprůměrným, bystrým, schopným a šikovným a další 3 respondenti se shodli na tom, že pomalé tempo žáka způsobuje, že není čas na ostatní žáky.

Položka č. 18: Jak se po začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy projevovali jeho spolužáci?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) projevovali o něj zvýšený zájem (zvědavost)	36	32
b) snažili se mu pomoci	30	26
c) byli k němu lhostejní	27	24
d) projevovali k němu nepřátelské postoje	14	12
e) jiné	7	6
Celkem	114	100

Tabulka č. 18: Projevy spolužáků po začlenění žáka se SVP



Graf č. 18: Projevy spolužáků po začlenění žáka se SVP

Komentář: Z grafu je patrné, že 32 % respondentů uvedlo nejčastěji možnost A, tedy že po začlenění žáka se SVP do třídy o něj projevovali jeho spolužáci zvýšený zájem (zvědavost). Nejméně z celkového počtu nabízených možností zahrlo 12 % respondentů možnost D - projevovali k němu nepřátelské postoje. 6 % respondentů uvedlo jinou odpověď, kdy se 5 respondentů shodlo na tom, že reakce každého žáka byly různé, 1 respondentka uvedla, že ostatní žáci se projevovali různě na základě chování žáka se SVP a 1 respondentka uvedla, že reakce ostatních žáků po začlenění žáka se SVP nemůže posoudit, jelikož žák byl v kolektivu již dříve.

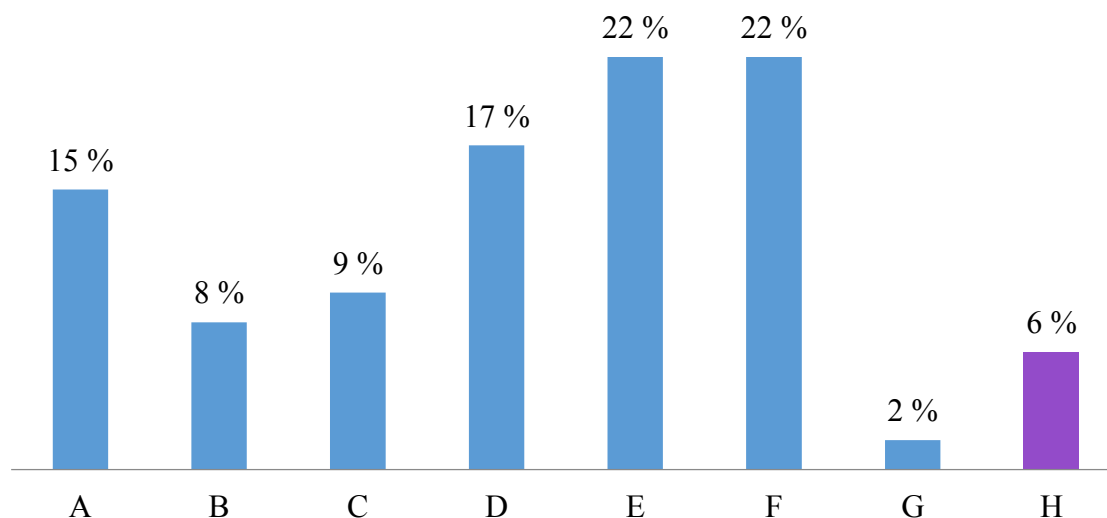
Respondenti mohli uvést jednu až dvě možnosti.

Položka č. 19: Jaké tendence ve vztahu ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami projevovali po uplynutí určitého časového úseku?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) spolužáci si zvykli a berou jej přirozeně	19	15 %
b) stále mají snahu mu pomáhat	10	8 %
c) projevují k němu nepřátelské postoje	12	9 %
d) mají k němu pozitivní vztah, ale moc si jej nevšímají	22	17 %
e) ač se snažíme, stále je ve třídě „outsiderem“	28	22 %
f) se spolužáky se stýká jen v rámci hodin, ostatní kontakty jsou omezeny	28	22 %
g) žák je ve třídě krátce, nelze posoudit	2	2 %
h) jiné	8	6 %

Celkem	129	100 %
--------	-----	-------

Tabulka č. 19: Projevy spolužáků ve vztahu k žákovi se SVP po uplynutí určitého časového úseku



Graf č. 19: Projevy spolužáků ve vztahu k žákovi se SVP po uplynutí určitého časového úseku

Komentář: 22 % respondentů uvedlo, že po uplynutí určitého časového úseku je začleněný žák ve třídě stále „outsiderem“ a se svými spolužáky se stýká jen v rámci hodin, ostatní kontakty jsou omezeny. 9 % respondentů uvedlo, že ostatní spolužáci k žákovi se SVP projevují nepřátelské postoje a 8 % uvedlo, že mají stále snahu mu pomáhat. 6 % respondentů uvedlo jinou možnost - 6 respondentů uvedlo, že ostatní spolužáci se k žákovi se SVP chovají na základě toho, jak se chová on, 1 respondent uvedl, že spolužáci k žákovi přistupují různě a 1 respondentka uvedla, že „spolužáci daného žáka sledují, zda dostává za své výkony rovnocenné známky jako oni“.

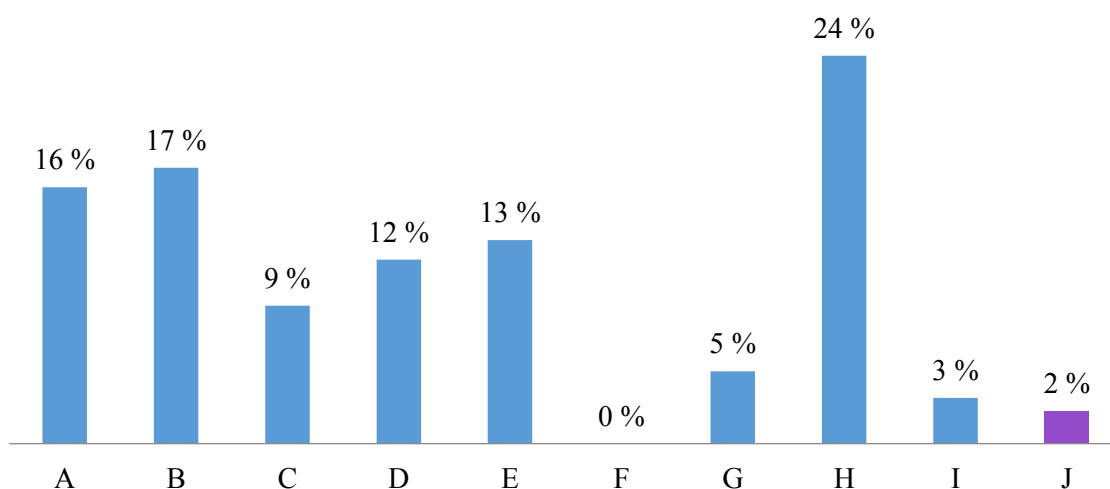
Respondenti mohli uvést jednu až dvě možnosti.

Položka č. 20: Kde získáváte informace o integraci, inkluzivním vzdělávání?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) samostudium	39	16 %
b) studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogů	42	17 %
c) odborná literatura	21	9 %
d) odborné semináře	28	12 %
e) internet	31	13 %
f) krátkodobá stáž na jiné škole, která se inkluzí žáků s postižením již déle zabývá	0	0 %
g) vzdělávací kurzy	11	5 %
h) konzultace s kolegy a dalšími odbornými pracovníky	59	24 %

i) hospitace u kolegy	7	3 %
j) jiné	5	2 %
Celkem	243	100 %

Tabulka č. 20: Zdroj respondentů pro získávání informací o integraci, inkluzivním vzdělávání



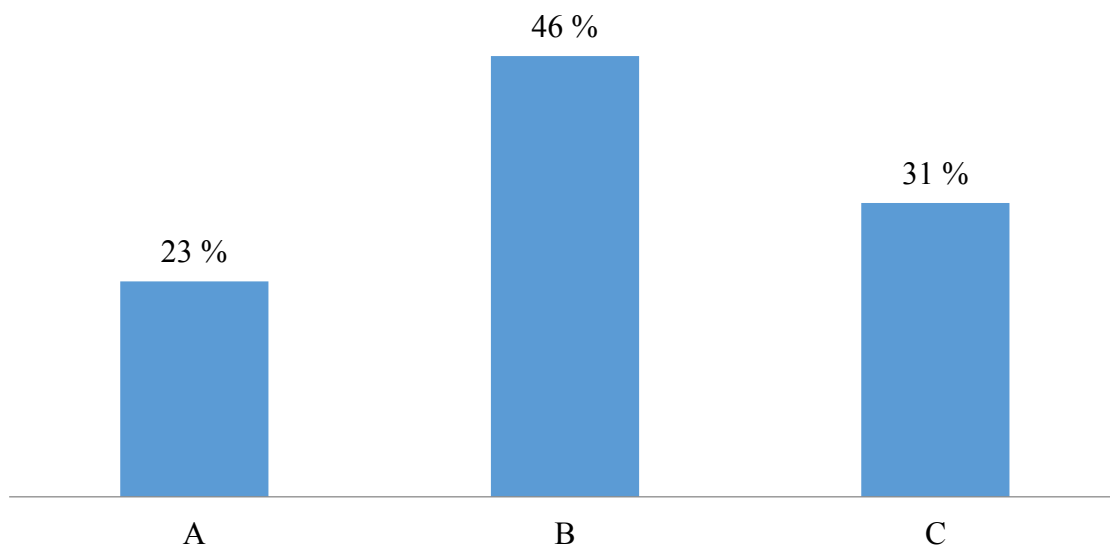
Graf č. 20: Zdroj respondentů pro získávání informací o integraci, inkluzivním vzdělávání

Komentář: Nejvíce respondentů - 24 % uvedlo, že získává informace o integraci či inkluzivním vzdělávání na základě konzultací s kolegy a dalšími odbornými pracovníky. 17 % respondentů uvedlo, že informace získává prostřednictvím studia v rámci dalšího vzdělávání pedagogů a 16 % uvedlo samostudium. Žádný z respondentů neuvedl možnost F - krátkodobá stáž na jiné škole, která se inkluzí žáků s postižením již déle zabývá. 2 % respondentů uvedly jinou možnost, z nichž 4 obsahovaly studium vysoké školy a jeden respondent uvedl, že informace o inkluzi získává praxí se žáky se SVP.

Respondenti mohli uvést více než jednu odpověď.

Položka č. 21: Jaký je Váš názor na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením	22	23 %
b) činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků, mění se školní podmínky a výukové postupy	45	46 %
c) nedovedu posoudit	30	31 %
Celkem	97	100 %

Tabulka č. 21: Názor respondentů na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze*Graf č. 21: Názor respondentů na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze*

Komentář: Z grafu můžeme vyčíst, že 46 % respondentů zastává názor, že činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků, měnící se školní podmínky a výukové postupy. 31% respondentů z celkového počtu naopak uvedlo, že rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum byl realizován za pomoci dotazníkového šetření. Dotazníky byly určeny pedagogům prvního a druhého stupně základních škol. Zpracováním dat těchto dotazníků bylo dosaženo hlavního záměru práce a byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

Z výsledků výzkumného šetření jasně vyplývá, že pedagogové se k zavádění inkluze do vzdělávání staví spíše negativně.

Jelikož položky v dotazníku vycházely z výzkumných otázek, jednotlivé otázky si uvedeme a na základě výsledků dotazníkového šetření, se pokusíme shrnout odpovědi na ně.

- *Jaký je názor pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách?*

Z výsledků výzkumného šetření jasně vyplývá, že pedagogové na zavádění inkluze do vzdělávání mají spíše negativní názor. Tuto skutečnost nám zodpověděly výsledky dotazníkového šetření, kdy 44 % respondentů, což se blíží skoro polovině celkového počtu uvedlo možnost, že se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách spíše nesouhlasí. Dalším faktem, který plyne z dotazníkového šetření je, že 51 % respondentů by chtělo učit v budoucnu i nadále v inkluzivní třídě, ale je zapotřebí změnit podmínky inkluze a 46 % respondentů uvedlo, že v inkluzivní třídě už by učit nechtělo. Z toho plyne, že pedagogové inkluzi ve vzdělávání jako takovou nezavrhují, ale je potřeba nastavit jiné podmínky pro inkluzivní edukaci.

- *Jaké nedostatky pedagogové spatřují v inkluzivním vzdělávání?*

Nejčastější překážkou v inkluzivním vzdělávání pedagogové vnímají vysoký počet žáků ve třídách. Dále je to pak nejasně vymezená legislativa a pravidla inkluzivního vzdělávání a málo finančních prostředků. Jako velkou překážku také vnímají časovou náročnost, která z procesu inkluze plyne.

- *Jaký přínos pedagogové vidí v inkluzivním vzdělávání?*

Z výsledků vyplývá, že většina pedagogů vidí jen nepatrný přínos a podle jejich názoru je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je lepší, když se vzdělávají ve speciálních školách, což uvedlo 43 % pedagogů.

Z hlediska přínosu jsme se ve dvou položkách zaměřili na přínos inkluze pro žáka se SVP a přínos pro ostatní žáky třídy.

Za přínos z hlediska zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro ostatní žáky 36 % pedagogů považuje ten, že žáci se učí akceptovat rozdíly a odlišnosti a být tolerantní. Přínos začlenění žáka do běžné školy pro něj samotného pedagogové vidí v tom, že běžná základní škola vytváří prostředí, které více odpovídá běžnému životu a kontakt žáka se SVP se zdravými vrstevníky, tedy odbourání izolace žáka.

- *Jakým způsobem může začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy ovlivnit průběh vyučování?*

Na tuto otázku můžeme odpovědět tím, že většina, tj. 22 % respondentů uvedla, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě může negativně ovlivňovat proces výuky všech žáků tím, že je pomalý a tudíž je výuka opožděna. 16 % respondentů uvedlo, že žák neustále vyrušuje a zasahuje do výuky a také že nepracuje a je často napomínán. Nejméně respondentů - 3 % uvedlo, že žádná negativa v procesu výuky nenastala.

- *Jaký je podle pedagogů přístup ostatních žáků ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že pokud se jedná o začátek procesu začlenění, je tento přístup ostatních kladný, jelikož 32 % respondentů uvedlo nejčastěji možnost, tedy že po začlenění žáka se SVP do třídy o něj projevovali jeho spolužáci zvýšený zájem (zvědavost). Nejméně z celkového počtu nabízených možností zahrlo 12 % respondentů možnost, že k němu projevovali nepřátelské postoje. Pokud jde ale o přístup spolužáků ke spolužákovi se SVP po uplynutí určitého časového úseku, tento přístup je spíše negativní, protože 22 % respondentů uvedlo, že po uplynutí určitého časového úseku je začleněný žák ve třídě stále „outsiderem“ a se svými spolužáky se stýká jen v rámci hodin, ostatní kontakty jsou omezeny.

- *Jaké zdroje informací pedagogové využívají pro přípravu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Nejvíce respondentů, tedy 24 % uvedlo, že získává informace o integraci či inkluzivním vzdělávání na základě konzultací s kolegy a dalšími odbornými pracovníky. 17 % respondentů uvedlo, že informace získává prostřednictvím studia v rámci dalšího vzdělávání pedagogů a 16 % uvedlo samostudium.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem *Inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů základních škol* zkoumá názory pedagogů základních škol na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného vzdělávacím proudu.

Vzhledem k tomu, že proběhla novela zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, která zavádí od 1.9. 2016 inkluzi do vzdělávání na základních školách, což vede k velkým změnám současného vzdělávacího systému, nás přimělo k tomu, abychom vypracovali tuto práci a zjistili, jak danou problematiku vnímají pedagogové na základních školách.

Teoretická část práce se zabývala vymezením informací týkajících se inkluze ve vzdělávání, vymezila základní pojmy inkluzivní edukace, podmínky pro úspěšnou inkluzi, proces inkluze žáka a průběh jeho vzdělávání, výhody a nevýhody inkluze a nastínila historii procesu. Dále představila jednotlivé aktéry inkluzivního vzdělávání, na kterých inkluzivní vzdělávání závisí a uvedla aktuální legislativu inkluze. Praktická část pak byla zaměřena konkrétně na soubor respondentů, jimiž byli pedagogové základních škol. Jejich názory a byly zkoumány v devíti základních školách. Dotazníkového šetření se účastnilo 97 pedagogů.

V závěru práce bychom měli uvést záměr výzkumného šetření a zda byl tento záměr splněn.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjištění názoru pedagogů na inkluzivní vzdělávání na základní škole. Můžeme tedy říci, že cíl práce byl splněn a názory zjištěny.

Bakalářská práce předkládá převážně teoretická východiska z oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání a vzhled do této problematiky. Práce může sloužit jako podklad či inspirace k dalšímu výzkumu na téma stejného či podobného charakteru.

Osobním přínosem při vypracovávání této práce pro mě bylo zjištění toho, jak se pojetí inkluzivního vzdělávání liší na teoretické úrovni od praktické. Množství informací získaných při psaní práce mi pomohly se zcela zorientovat se v dané problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015, 75 s. ISBN 978-80-7510-163-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
6. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HAVEL, Jiří., Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Hana FILOVÁ. *Respekt jako nezbytná podmínka inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5941-2.
8. HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora, 2007. ISBN 978-80-87693-16-2.
9. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016, 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.
10. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6527-7.
11. KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*, 2013. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
12. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
13. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

14. LUDÍKOVÁ, Libuše. Výstupy edukace žáků se speciálními potřebami ve vazbě na jejich pracovní uplatnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2938-0.
15. MICHALÍK, Jan. Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3372-1.
16. NĚMEC, Jiří. *Sociální exkluze a inkluze v kontextu edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: MSD, 2009. ISBN 80-86633-74-8.
17. OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového vyučování*. Praha : SPN, 1966.
18. PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210- 7530-6.
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník, 2009*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
20. RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3177-2.
21. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
22. VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.
23. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
24. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

25. Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. Zákony pro lidi [online].

- © AION CS, s.r.o. 2010-2017 [cit. 29.3.2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
26. Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2017 [cit. 29.3.2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
27. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2017 MŠMT [cit. 29.3.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
28. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2017 MŠMT [cit. 29.3.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. A jiné.

IVP Individuální vzdělávací plán.

Např. Například.

PPP Pedagogicko-psychologická poradna.

SVP Speciální vzdělávací potřeby.

SPC Speciálně pedagogické centrum.

tj. To je, to jsou.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Tabulka č. 3: Prostředí školy

Tabulka č. 4: Délka praxe respondentů

Tabulka č. 5: Názory respondentů na vzdělávání žáků se SVP

Tabulka č. 6: Důvody vedoucí k inkluzi dítěte se SVP do běžné ZŠ

Tabulka č. 7: Názor respondentů na budoucí působení ve třídě se žákem se SVP

Tabulka č. 8: Názory pedagogů na přínos inkluze

Tabulka č. 9: Nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání

Tabulka č. 10: Negativa začlenění žáka se SVP do běžné ZŠ

Tabulka č. 11: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro ostatní žáky

Tabulka č. 12: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro samotného žáka

Tabulka č. 13: Využití speciálně pedagogických prostředků podpory při inkluzi žáka se SVP

Tabulka č. 14: Srovnání práce v běžné třídě a ve třídě se žákem se SVP

Tabulka č. 15: Názor respondentů na hodnocení žáka dle jeho výkonů

Tabulka č. 16: Názor respondentů na plnohodnotnost vzdělání žáka se SVP

Tabulka č. 17: Negativní přínos přítomnosti žáka se SVP v procesu výuky

Tabulka č. 18: Projevy spolužáků po začlenění žáka se SVP

Tabulka č. 19: Projevy spolužáků ve vztahu k žákovi se SVP po uplynutí určitého časového úseku

Tabulka č. 20: Zdroj respondentů pro získávání informací o integraci, inkluzivním vzdělávání

Tabulka č. 21: Názor respondentů na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Věk respondentů

Graf č. 3: Prostředí školy

Graf č. 4: Délka praxe respondentů

Graf č. 5: Názory respondentů na vzdělávání žáků se SVP

Graf č. 6: Důvody vedoucí k inkluzi dítěte se SVP do běžné ZŠ

Graf č. 7: Názor respondentů na budoucí působení ve třídě se žákem se SVP

Graf č. 8: Názory pedagogů na přínos inkluze

Graf č. 9: Nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání

Graf č. 10: Negativa začlenění žáka se SVP do běžné ZŠ

Graf č. 11: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro ostatní žáky

Graf č. 12: Přínos zařazení žáka se SVP do běžné ZŠ pro samotného žáka

Graf č. 13: Využití speciálně pedagogických prostředků podpory při inkluzi žáka se SVP

Graf č. 14: Srovnání práce v běžné třídě a ve třídě se žákem se SVP

Graf č. 15: Názor respondentů na hodnocení žáka dle jeho výkonů

Graf č. 16: Názor respondentů na plnohodnotnost vzdělání žáka se SVP

Graf č. 17: Negativní přínos přítomnosti žáka se SVP v procesu výuky

Graf č. 18: Projevy spolužáků po začlenění žáka se SVP

Graf č. 19: Projevy spolužáků ve vztahu k žákovi se SVP po uplynutí určitého časového úseku

Graf č. 20: Zdroj respondentů pro získávání informací o integraci, inkluzivním vzdělávání

Graf č. 21: Názor respondentů na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená/ý paní/pane učitelko/učiteli,

jmenuji se Denisa Kunová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění dotazníku, který je zaměřený na inkluzivní vzdělávání na základních školách. Tento dotazník bude podkladem k mé bakalářské práci „Inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů základních škol.“

Dotazník je anonymní a údaje v něm uvedené, budou sloužit pouze pro mou práci. Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Instrukce pro vyplnění dotazníku:

Zakroužkujte prosím pouze jednu odpověď, není-li uvedeno jinak.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena

2. Jaký je Váš věk?

- a) 20-30
- b) 31-40
- c) 41-50
- d) 51-60
- e) 61 a více

3. Vaše škola je v následujícím prostředí:

- a) vesnice
- b) město

4. Jak dlouho ve školství pracujete?

- a) do pěti let
- b) do deseti let
- c) do dvaceti let
- d) nad dvacet let

5. Souhlasíte se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách?

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nemám na tuto otázku vyhraněný názor
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

6. Které z následujících tvrzení podle Vašeho názoru nejlépe vystihuje důvody vedoucí k inkluzi dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy? (uved'te jednu až dvě možnosti)

- a) inkluze je v souladu s lidskými právy znevýhodněného dítěte
- b) rodiče se nechtějí smířit se vzděláváním dítěte na speciální škole
- c) speciální škola není v blízkosti k dispozici
- d) speciální škola je k dispozici, ale je přirozené, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pobývali s intaktními spolužáky
- e) běžná základní škola dá dítěti lepší možnosti rozvoje než škola speciální

7. Chcete i v budoucnu působit ve třídě s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) i v budoucnu bych rád/a učila v inkluzivní třídě
- b) chtěl/a bych učit v inkluzivní třídě, ale je potřeba změnit podmínky inkluze
- c) už bych nechtěl/a učit v inkluzivní třídě

8. Inkluze je přínosem: (jedna až dvě možnosti)

- a) pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i ostatní spolužáky
- c) byla by přínosem, pokud by byla lépe podporována ze strany státu
- d) pro pedagogy - lepší spolupráce mezi kolegy
- e) pro rodinu - je lépe integrována v místní komunitě
- f) pro školu jako takovou
- g) není přínosem - pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je lepší, pokud se vzdělávají ve speciálních školách

9. Jaké jsou podle Vás nejčastější překážky inkluzivního vzdělávání? (Můžete zaškrtnout více než jednu odpověď.)

- a) bezbariérovost škol
- b) technické vybavení škol
- c) personální podmínky (např. podpora vedení školy)
- d) nedostatečná podpora nadřízených orgánů školství
- e) nejasná legislativa – pravidla inkluze
- f) málo finančních prostředků
- g) nedostatek asistentů pedagoga
- h) malá informovanost pedagogů
- i) časová náročnost
- j) nedostatek speciálních pedagogů v základních školách
- k) nedostatečná spolupráce s rodiči
- l) vysoký počet žáků ve třídách
- m) jiné problémy

Jaké?

10. Jaká negativa může přinášet začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy? (jedna i více možností)

- a) absence ochranného prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte
- b) jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte
- c) vyšší zátěž, stres, úzkost, strach ze selhání apod.
- d) více problémového chování (je víc vidět)
- e) inkluze zahrnuje i možnost, že se žák se znevýhodněním nechá vmanipulovat do role nemohoucího, bezmocného
- f) chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů
- g) problematická souhra mezi rodinou a školou
- h) nebezpečí šikany
- i) sklon k sebepodhodnocování žáka
- j) nevidím v tom negativa
- k) jiné

.....

11. Jaký přínos má zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro ostatní žáky? (jedna i více možností)

- a) žáci se učí akceptovat rozdíly a odlišnosti, být tolerantní
- b) žáci lépe porozumí rozdílům a potřebám ostatních lidí
- c) intaktní žáci se naučí týmové spolupráci a kolegiálně se všemi svými spolužáky

- d) intaktní žáci se naučí pracovat v heterogenním prostředí
 - e) žáci jsou lépe připraveni na dospělý život v inkluzivní společnosti
 - f) žáci lépe přijmou odlišnost a pozitivně hodnotí její přínos
 - g) jiné
-

12. Jaký přínos má zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy pro něj samotného? (jedna i více možností)

- a) prostředí inkluzivní školy zprostředkovává těmto žákům přirozené modely chování
 - b) běžná základní škola vytváří prostředí, které více odpovídá běžnému životu
 - c) žákovi se dostává kvalitnějšího vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí
 - d) snaha dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vyrovnat se spolužákům může působit velmi motivačně
 - e) v inkluzivní třídě se žák naučí spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti
 - f) odbourání izolace žáka, kontakt se zdravými vrstevníky
 - g) žák se lépe adaptuje na pozdější studium, zaměstnání a život v dospělosti
 - h) zvýšení sebevědomí žáka
 - i) jiné
-

13. Využíváte při inkluzi daného žáka následující prostředky speciálně pedagogické podpory? (1 i více)

- a) asistenta pedagoga
- b) osobního asistenta
- c) na některé hodiny dalšího pedagoga
- d) speciálně-pedagogické pomůcky
- e) další odborníky (logoped, tlumočnick, předčítatel, průvodce)
- f) školní psycholog
- g) speciální pedagog
- h) speciální učebnice
- i) úpravy v kritériích hodnocení žáka
- j) plán pedagogické podpory
- k) individuální vzdělávací plán

14. Porovnejte práci v běžné třídě a práci ve třídě se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami:

- a) práce v inkluzivní třídě je snazší
- b) práce v inkluzivní třídě je náročnější
- c) práce v obou případech je stejná
- d) nemohu srovnat

15. Je žák se speciálními vzdělávacími potřebami hodnocen lépe, než by odpovídalo jeho výkonům?

- a) ano
- b) ne
- c) nedovedu posoudit

16. Je vzdělání, kterého žák se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhne, plnohodnotné ve srovnání s tím jaké získají ostatní žáci?

- a) ano
- b) ne
- c) nedovedu posoudit

17. Jak může přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě negativně ovlivňovat proces výuky všech žáků? (jedna i více možností)

- a) žák neustále vyrušuje a zasahuje do výuky
- b) upozorňuje na sebe
- c) ostatní spolužáci si ho dobírají
- d) reaguje impulsivně
- e) nerespektuje autoritu pedagoga
- f) nepracuje a je často napomínán
- g) je pomalý - výuka je tím opožděna
- h) odmítá povinnosti
- i) žádná negativa nenastaly
- j) jiné

18. Jak se po začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy projevovali jeho spolužáci? (uveďte jednu až dvě možnosti)

- a) projevovali o něj zvýšený zájem (zvědavost)
- b) snažili se mu pomoci

- c) byli k němu lhostejní
- d) projevovali k němu nepřátelské postoje
- e) jiné

19. Jaké tendence ve vztahu ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami projevovali po uplynutí určitého časového úseku? (uved'te jednu až dvě možnosti)

- a) spolužáci si zvykli a berou jej přirozeně
- b) stále mají snahu mu pomáhat
- c) projevují k němu nepřátelské postoje
- d) mají k němu pozitivní vztah, ale moc si jej nevšímají
- e) ač se snažíme, stále je ve třídě „outsiderem“
- f) se spolužáky se stýká jen v rámci hodin, ostatní kontakty jsou omezeny
- g) žák je ve třídě krátce, nelze posoudit
- h) jiné

20. Kde získáváte informace o integraci, inkluzivním vzdělávání? (vyberte 1 nebo více odpovědí)

- a) samostudium
- b) studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogů
- c) odborná literatura
- d) odborné semináře
- e) internet
- f) krátkodobá stáž na jiné škole, která se inkluzí žáků s postižením již déle zabývá
- g) vzdělávací kurzy
- h) konzultace s kolegy a dalšími odbornými pracovníky
- i) hospitace u kolegy
- j) jiné

.....

21. Jaký je Váš názor na rozvoj a další vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze?

- a) rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným záze-
mím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením
- b) činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům
školy reagovat na různorodost žáků, měnící se školní podmínky a výukové postupy
- c) nedovedu posoudit