

Připravenost učitelů na žákovskou diverzitu

Bc. Markéta Hanáčková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Markéta Hanáčková
Osobní číslo:	H18369
Studijní program:	N7501 Pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Připravenost učitelů na žákovskou diverzitu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivní pedagogiky, žákovské diverzity a přípravy učitelů na žákovskou diverzitu.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2011. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-220-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 3. 2024

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

²⁾ Vysoká škola nevydělává zveřejňuje disertační, diplomová, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být zří nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určení určeném předložením vzorků školky 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 výtisk, 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 nenaznačuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učí-li někdo 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 věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakázáním občanského projevů jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá učitelskou připraveností na žákovskou diverzitu. Teoretická část práce je zaměřena na popis učitelské profese v rámci základních škol, na charakteristiku žákovské diverzity a inkluzivního vzdělávání. Cílem praktické části je zjistit a zanalyzovat, jak jsou učitelé základních škol v Jihomoravském kraji připraveni na žákovskou diverzitu. Výzkumná data byla získána prostřednictvím dotazníku.

Klíčová slova: diverzita, žák, inkluze, příprava učitelů, učitel, základní škola, speciální vzdělávací potřeby, kompetence, přínosy, kvantitativní výzkum, dotazník

ABSTRACT

The master's thesis deals with the teachers's preparedness for the diversity of pupils. The theoretical part of this thesis is focused on description of pedagogue profession in conditions of primary schools, description of pupils's diversity and inclusive education. The aim of the practical part of this thesis is survey and analysis of preparedness of the primary school teachers for the diversity of pupils in the Jihomoravsky Region. Data was obtained by questionnaires.

Keywords: diversity, pupil, inclusion, teacher training, teacher, primary school, special educational needs, competence, benefits, quantitative research, questionnaire

Touto cestou bych především velmi ráda poděkovala paní Mgr. Janě Martinové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, cenné rady i čas, který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Ráda bych také poděkovala všem učitelům, kteří byli ochotni se zúčastnit výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITELSKÁ PROFESE V RÁMCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	12
1.1 PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE A JEHO KOMPETENCE	14
1.2 METODY A PŘÍSTUPY UČITELE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	20
1.3 PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A DALŠÍ PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRO INKLUZI	23
2 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA	27
2.1 VYMEZENÍ POJMU ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA.....	27
2.2 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA A JEJÍ DRUHY	29
2.3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	31
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	36
3.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ A PROBLEMATIKY INKLUZE.....	36
3.2 VÝVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	39
3.3 PŘÍNOSY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	47
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT	49
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	49
4.6 PILOTNÍ OVĚŘENÍ DOTAZNÍKU	50
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	51
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	69
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	86
SEZNAM OBRÁZKŮ	88
SEZNAM TABULEK.....	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Co si můžeme představit pod pojmem žákovská diverzita? Jedná se o princip, který všem lidem umožňuje plně rozvinout svůj osobní potenciál a to bez ohledu na jejich odlišnosti. Termín žákovská diverzita je synonymem slova heterogenita, žákovská rozmanitost či různorodost. Tato různost, odlišující jednoho žáka od druhého, se postupně stává normou, se kterou se nyní setkáváme čím dál častěji. Žákovská diverzita je součástí inkluzivního vzdělávání, které se v oblasti školství za posledních pár let řadí mezi nejprobíranější témata. Již v roce 2009 autorky Hájková a Strnadová (©2009) poukázaly na obavy učitelů, které byly spojovány s nedostatečnou připraveností na práci s žákovskou diverzitou. Právě žákovská diverzita se již v dnešní době stává samozřejmostí každé školy, tedy i každého učitele, který je hlavním činitelem, jež má plně rozvíjet každého žáka. Pro adekvátní rozvoj a efektivní inkluzi je tedy velmi důležité, aby každý učitel věděl, jak s těmito žáky pracovat a jaké metody i formy práce ve výuce uplatňovat.

Nyní existuje řada realizovaných odborných studií zaměřujících se především na učitele, ředitele škol či laickou veřejnost. Nejvíce jsou však probádány postoje, bariéry inkluze, ale také osobní zkušenosti. Touto problematikou se například zabýval Pivarč (©2020), jehož výzkum se zaměřoval na proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. Na podobné téma je proveden i další odborný výzkum, který představila Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání s názvem Rok poté (COSIV, ©2017), jehož hlavním cílem bylo odhalit, jak ředitelé a učitelé základních škol hodnotí svoji zkušenost s poskytováním podpůrných opatření a jak vnímají nastupující změny. S těmito zmíněnými výzkumy budou v rámci praktické části i srovnávány výsledky.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části bude pozornost zaměřena na učitelskou profesi v základní škole. Charakterizována bude učitelská profese, profil inkluzivního učitele i jeho kompetence, metody a přístupy v rámci výuky a pregraduální vzdělávání a další rozvoj učitelů základních škol pro inkluzivní vzdělávání.

Druhá kapitola se bude věnovat žákovské diverzitě, ve které bude daná problematika blíže specifikovaná společně s jejími druhy. Bude vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a s ním spojené zákony a vyhlášky. Na závěr této kapitoly budou obsahem jednotlivé stupně podpůrných opatření.

Poslední kapitola teoretické části bude mít za úkol definovat problematiku inkluzivního vzdělávání, základní pojmy a vývoj inkluze. Závěrem kapitoly budou rozpracovány přínosy inkluzivního vzdělávání a to jak z pohledu našeho, tak i z pohledu odborníků.

Praktická část diplomové práce se bude věnovat výzkumnému šetření, jehož hlavním cílem bude odhalit, analyzovat a popsat, jak jsou učitelé připraveni na žákovskou diverzitu. Šetření bude realizováno formou kvantitativně orientovaného výzkumu, jehož data budou získána prostřednictvím dotazníkového šetření, který bude respondentům zaslaný online formou. V rámci empirické části budou všechny položky z dotazníku analyzovány, popsány a následně shrnuty samotné výsledky výzkumného šetření. Závěrem budou nabídnuta i doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE V RÁMCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na připravenost učitelů na žákovskou diverzitu, a právě učitel je považován dle řady autorů (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37; Vališová a Kasíková, 2011, s. 16; Spilková a Vašutová, 2008, s. 338-339) za základního, významného a důležitého činitele zvyšující kvality školního vzdělávání, je velmi důležité zařadit kapitolu týkající se učitelské profese a zaměřit se na učitele základní školy v rámci inkluzivního vzdělávání. V podkapitolách bude přesněji vymezen profil inkluzivního učitele a jeho kompetence, dále budou formulovány přístupy a metody, které by měli učitelé uplatňovat při vzdělávání žáků základních škol v heterogenní třídě. Závěrečná kapitola bude věnována pregraduálnímu vzdělávání učitelů základních škol a jejich dalšímu profesnímu rozvoji pro inkluzivní vzdělávání.

Každý jistě ví, co znamená termín učitelská profese, ale pro tuto práci je na úvod nezbytné si vymežit definici uvedeného pojmu od odborníků zabývajících se danou tematikou. Vybráno bylo vymezení od Koláře (2012, s. 157), který ve své publikaci Výkladový slovník z pedagogiky uvádí definici učitelské profese jako unikátní a jedinečnou činnost, jejíž základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Učitelství vyžaduje vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností, akceptace žáků a respektování jejich osobnosti. Stejně tak na učitelskou profesi nahlíží Spilková (2007, s. 342), která hovoří, že učitelská profese vyžaduje odborníka, který vytváří příznivé podmínky a příležitosti k co nejkvalitnějšímu rozvoji žáků.

Být učitelem znamená rozumět žákům i sobě sama na pedagogickém poli, umět s citem reagovat na školní situace a také navrhovat a realizovat optimální vzdělávací strategie. Tohle tvrzení, se kterým lze souhlasit, uvádí Vališová a Kasíková (2011, s. 12-16), podle kterých také být učitelem znamená být v první řadě osobností. Věrohodným učitelem se dle autorek může stát jen ten, kdo vychovává sám sebe a kdo je schopen vykonat to, co požaduje od jiných. Znamená to také vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění, protože podmínky a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život ve společnosti.

Posláním učitele dle Vališové a Kasíkové (2011, s. 15) je především odpovědná účast na tvorbě společného světa, participace na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

Učitelskou profesí upravuje zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. V uvedené legislativě pod pojmem pedagogický pracovník jsou nejen učitelé, ale také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga a také metodici prevence. Dále jsou zde vytyčeny předpoklady pro výkon činnosti, jako například způsobilost k právním úkonům, odbornost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Také jsou zde uvedeny konkrétní požadavky vedoucí k získání pedagogické způsobilosti na učitele různých stupňů a typů škol (ČESKO, ©2015).

Jako většina jiných profesí, i učitelé by měli disponovat specifickými dovednostmi a znalostmi. Těmito pojmy se zabývá Švec (2005, s. 14-15), který pod tímto souborem vyznačuje pedagogické poznatky, které si subjekt osvojil. To znamená, že dovede dané poznatky použít v praxi při řešení pedagogických situací (např. motivovat žáky, použít aktivizující metody výchovy apod.).

Konkrétními učitelkými dovednostmi i znalostmi se věnují autorky Dytrtová a Krhutová (2009, s. 10), podle nichž je základem učitelské profese schopnost komunikace, ale je i nebytný teoretický oborový základ. Pedagogická komunikace musí mít obsah, ale jeho způsob transformace do podoby didaktické pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům a řízení jejich odpovědného sebevzdělávání a výchovy, vyžadují od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity.

Detailněji charakterizují učitelovy znalosti Spilková a Tomková (2019, s. 10), které uvádějí, že v pojetí učitelství jako expertní profese jsou pilířem profesionality učitele profesní vědění i poznatková báze učitelství, která je vyznačována sedmi oblastmi profesních znalostí. Jde o: znalosti předmětové, obecně pedagogické (tj. principy a strategie výuky), znalost kurikula (např. programy, materiály, učebnice), oborově-didaktické znalosti (tzn. porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace žákům). Všechny zmíněné znalosti učitele jsou podle nás nesmírně důležité, především při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podobně se vyjadřují i Dytrtová a Krhutová (2009, s. 9), které uvádějí, že učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší.

Učitelovy profesní a lidské kvality hrají rozhodující roli v kvalitě výuky (způsob interakce, volba výukových strategií, vytváření příznivého klimatu pro učení). Kvalita učitelů

je považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání (Spilková, 2010, s. 21).

V České republice existuje dokument zvaný Rámec profesních kvalit učitele, jehož smyslem je podpora profesionalizace učitelské profese. Rámec profesních kvalit je charakteristikou vynikajícího učitele a je také metou, ke které směřuje jak začínající, tak i zkušený učitel. Předpokladem kvality profesních činností je jeho jednání v souladu s etickými principy učitelské profese. To znamená, že učitel:

- Dodržuje lidská práva, nediskriminuje žáky a dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví.
- Používá závazné právní normy platné pro svou profesi.
- Jedná v souladu s ochranou osobních údajů.
- Řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.).
- Při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti.
- Do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikaci a soužití.
- Je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými vychovává své žáky (Tomková, Spilková et al., 2012, s. 13).

První část byla věnována obecné učitelské profesi, která je v rámci vzdělávacího procesu s heterogenní skupinou žáků velmi podstatná. Následující podkapitoly se budou zabývat tím, jaký by měl být učitel v rámci inkluzivního vzdělávání včetně jeho kompetencí.

1.1 Profil inkluzivního učitele a jeho kompetence

Jsou to právě učitelé, kteří zajišťují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a to i při realizaci procesu inkluzivního vzdělávání. Podle Vomáčkové (2016, s. 17-18) učitelé jsou a vždy budou také základem pro inkluzivní vzdělávání. Jedná se rovněž o přední aktéry výzkumného šetření praktické části diplomové práce, a proto následující část bude konkrétně zaměřena na profil inkluzivního učitele a jeho kompetence.

Při vzdělávacím procesu je nesmírně důležité učitelovo přesvědčení o inkluzi, jeho dovednosti a zkušenosti, čas, ochota reflektovat svoji práci, dál se rozvíjet a jeho další

osobnostní charakteristiky. Na tomto tvrzení se shodují společně Vomáčková (2015, s. 55) i autorky Janebová a Lábusová et al. (2011, s. 110). Foist a Svozil (2016, s. 17-18) také doplňují, že pro společné vzdělávání je rozhodující vlastní vnitřní nastavení učitele a jeho postoje.

Mezi základní předpoklady úspěšného vzdělávání v inkluzivním prostředí považují Vaďurová a Pančocha (2010, s. 20) především ochotu učitele vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Také je nutné, aby každý učitel věřil v pokrok všech žáků a přistupoval k nim otevřeně a nepředpojatě. Dle našeho názoru jde především o to, zda učitelé považují celou inkluzi za přínosnou a to jak pro žáky, tak i pro samotné učitele.

V inkluzivním vzdělávání leží právě na učitelích břemeno zodpovědnosti, aby zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu proběhla co nejúspěšněji. Právě učitelé jsou ti, kteří seznámí spolužáky s určitými odlišnostmi, potřebami a přístupy s celou třídou a mají značný vliv na to, jaký postoj zaujme třída vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý učitel jistě ví, že každý žák má právo na vzdělávání a právě učitel z povahy svého povolání je ten, který je povinen přizpůsobit podmínky vzdělávání tak, aby při něm žák dosáhl svých možností a naplnil své schopnosti (Michalík, 2015, s. 92–93; Janebová a Lábusová et al., 2011, s. 111).

V dnešní době by učitel neměl vidět v různých odlišnostech překážku ve vzdělávání. Naopak by měl především chápat individuální potřeby, respektovat pomalejší tempo některých žáků, umět žákům poskytnout dostatek času i prostoru. Dále by si měl uvědomit, že ne všichni žáci mohou být srovnávaní stejnými požadavky, že na všechny žáky nemůže uplatňovat stejné metody a že cíle v jednotlivých oborech vzdělávání se mohou u jednotlivých žáků zcela zásadně lišit (Foist a Svozil, 2016, s. 17-18).

Body, které by měli učitelé respektovat, aby se přizpůsobili individuálním potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zpracovaly autorky Vítková a Bartoňová (2017, s. 10). Jedná se o následující:

- **Diverzita** – žakovská populace se stává méně a méně homogenní, což je důležité, protože všechny učební styly žáků jsou rozpoznány.
- **Kooperace** – učitelé, kteří pracují společně, mohou vymyslet více efektivních strategií řešících problémy a mohou pomáhat vytvářet přístupy, které mohou být použity v celé škole. Naplňování speciálních potřeb žáků není v kompetenci jednoho učitele.

- **Flexibilita** – školy a učitelé musí být přizpůsobeni širokému spektru žákovských potřeb.
- **Hodnocení** – je důležité, aby žáci dokázali demonstrovat kompetence různými způsoby a nebyli omezeni jen na formální písemnou zkoušku.
- **Ambice** – o potřeby všech musí být postaráno, včetně těch nejschopnějších. Všichni žáci by měli mít stanovené cíle, které rozšíří jejich horizont.
- **Harmonie** – všechny organizace pracují a fungují více efektivně, když spolupracují. Tyto faktory jsou základní pro hladký průběh práce schopné a efektivní školy.

Učitelé mají klíčovou roli při zajišťování efektivního vzdělávání vedoucí k tomu, aby se žák pohyboval v bezpečném prostředí a byl zde i odborně připraven k plnoprávnému zapojení do společnosti. Je především nutné, aby učitel:

- Měl základní znalosti o zdravotním stavu žáka a uměl zajistit jeho specifické potřeby
- Měl dovednosti užívat vzhledem k potřebám žáka adekvátní formy, metody a postupy.
- Měl schopnost spolupracovat s kolegy, rodiči a dalšími odborníky (Michalík, 2015, s. 92-93; Strnadová, ©2010).

O výše uvedené schopnosti spolupráce hovoří také odborníci Foist a Svozil (2016, s. 17-18); Tomková a Spilková (2019, s. 13) a Michalík (2015, s. 92-93), podle kterých se v současné době v kontextu společného vzdělávání objevují nové nároky na spolupráci učitele s asistenty pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem a poradenskými centry. Základem pro navození podmínek inkluzivního vzdělávání uvádí zmínění autoři spolupráci všech zúčastněných a především dobrou komunikaci.

Tannenbergerová a Krhutová (2010, s. 32) zabývající se ve svém díle o učitelích v inkluzivním vzdělávání tvrdí, že v inkluzivní škole je nutností, aby si učitel zvykl používat jiné formy než jen frontální výuku. Efektivní zvládnutí pedagogicko-psychologické diagnostiky je pro inkluzivního učitele nezbytnou součástí jeho pedagogické dovednosti. Neustále vzrůstající různorodost složení dětí a důraz na nutné proměny českého školství vyžadují po učitelích, aby uměli tyto faktory zohledňovat ve své práci.

Kompetencemi učitele v inkluzivním vzdělávání se věnuje řada autorů. Co se týká definice pojmu profesní kompetence, shodně ji popisují například Hájková a Strnadová (2010, s. 102) i Svoboda a Zilcher (2019, s. 137), podle kterých jde o soubor předpokladů učitele,

do kterého zahrnují znalosti, zkušenosti, dovednosti a také postoje, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese.

Samotné kompetence inkluzivního učitele uvádí Michalík, Baslerová et al. (2018, s. 11-12), podle kterých by měl ovládat individualizaci a vnitřní rozlišování cílů, metod, postupů a učebních strategií. Měl by také být schopen vést otevřené, projektové vyučování, dále používat a vytvářet nové výukové materiály. Měl by ovládat průběžnou podpůrnou diagnostiku a vytvářet individuální vzdělávací plán (IVP), dále by měl umět spolupracovat a komunikovat s partnery, provádět evaluaci vyučovacího procesu a reflexi vlastního pedagogického jednání.

Strnadová (©2010) ve svém textu odkazuje na dokument o zlepšování kvality přípravy učitelů z roku 2007, ve kterém nalezneme závěrečné přesvědčení ministrů školství jednotlivých zemí, co by měl učitel umět. Měl by:

- Mít pedagogické schopnosti a dovednosti i odbornou znalost předmětů, které učí.
- Mít přístup k efektivním studijním programům na začátku své kariéry.
- Mít dostatečné stimuly v průběhu vlastní pedagogické kariéry, aby dokázal reflektovat vlastní potřeby v procesu výuky a učení a aby získával nové vědomosti, dovednosti a kompetence.
- Být schopen efektivně vyučovat v heterogenních skupinách.
- Být angažován v reflektivní praxi a výzkumu.

Podle Svobody a Zilchera (2019, s. 137) ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách nestačí jen pozitivní postoje, ale důležité jsou schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Tyto kompetence nazývají inkluzivně-didaktické. Nezbytnou kompetencí však autoři uvádějí především vytváření takzvaného univerzálního designu pro učení. To znamená, že by měl učitel být schopný adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků. Tyto nezbytné kompetence se očekávají od učitele, pokud má být nazýván „inkluzivní“.

Co spadá do již zmíněných didaktických kompetencí, vymezují autoři Svoboda a Zilcher (2019, s. 138), kteří se nechali inspirovat dokumentem zvaný Profil inkluzivních učitelů. Jde o tříletý projekt, který vznikl na základě spolupráce 25 zemí v Evropě, a jeho cílem bylo odhalit, jaké zásadní dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty jsou potřebné pro výkon učitelské profese. Tento dokument tvořilo 55 expertů z oblasti inkluzivního

vzdělávání a právě zmínění odborníci uvedli 4 základní dimenze, ke kterým jsou vázány oblasti dvou kompetencí učitele. Tyto dimenze jsou představeny v níže uvedené tabulce č. 1.

Dimenze	Oceňování jinakosti žáků: Odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Mají aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání. • Učitelé přijímají odlišnosti žáků.
Dimenze	Podpora všech žáků: Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Podněcují akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků. • Vyučují efektivně i v heterogenních kolektivech.
Dimenze	Spolupracují: Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Pracují s rodiči a rodinami. • Pracují s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.
Dimenze	Osobní profesní rozvoj: Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání. • Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

Tabulka 1: Dimenze a kompetence učitelů (Zdroj: Svoboda, Zilcher, 2019, s. 137-139)

Zároveň již zmiňovaní autoři Svoboda a Zilcher (©2017, s. 30) formulovali základní okruh kompetencí, kteří sami považují za klíčové. Podle nich jde o: didaktické dovednosti pro práci s heterogenním kolektivem; užívání aktivizujících metod a forem výuky; schopnost aktivizovat a zapojit všechny žáky (žák musí být aktivním aktérem v osvojování si učiva); vytváření bezpečného a podpůrného klimatu třídy; práce se skupinovou kohezí a skupinovou dynamikou třídy a schopnost plánovat a řídit výuku.

Trochu jinak na tuto oblast nahlíží Hájková, Strnadová (2010, s. 102-105), podle kterých se předpoklady učitele pro práci s heterogenní skupinou žáků významnou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy. Průběh tohoto formování je ovlivňován zejména:

a) **Charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání**

Dle zmíněných autorek inkluzivní učitel z předchozí teoretické přípravy využívá znalosti z aprobačních oborů, především z pedagogiky a psychologie, znalosti pedagogického managementu i pedagogické diagnostiky a dovednosti pracovat s informacemi a vyhledávat informační zdroje. Mezi specifické znalosti, které by měl učitel v pregraduální přípravě

získat je: metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalost mechanismů formování sociálních skupin, znalost interkulturní diferenciaci, znalost forem lidské heterogenity, znalosti intervenční (např. řešení edukačních situací), znalosti didaktické (zejména didaktickou analýzu učiva), znalosti hodnocení, poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou. S takovým tvrzením se shodují i autorky Bartoňová a Vítková (2017, s. 17), které následně doplňují, že tyto znalosti je třeba udržovat po celou dobu vykonávání učitelské profese, což je úkolem celoživotního vzdělávání.

b) Zkušenosti z inkluzivně orientované pedagogické praxe

Zkušenosti z inkluzivně orientované pedagogické praxe působí v procesu profesionalizace učitele jako základní kameny jeho pedagogické orientovanosti a schopnosti iniciovat změny ve škole, směřující ke vzdělávání všech žáků v co nejméně restriktivním edukačním prostředí.

c) Vlivem profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru školy)

Profesionální prostředí - počínaje postoji a profesionalitou ostatních pedagogů školy, přes možnosti účastnit se týmové práce na přípravě proinkluzivních podmínek v konkrétní škole a konče nabídkou servisních služeb poradenského i technické charakteru ve škole.

d) Reflexí vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě)

Legislativa orientovaná na inkluzivní vzdělávání se v oblasti sociální péče a vzdělávání v našich podmínkách utváří jen postupně a s překážkami. Dovednost učitele reagovat na ni a implementovat obsahy prováděcích předpisů do vlastní pedagogické činnosti je zásadním kvalifikačním požadavkem na současného učitele. Znalosti právního i etického rámce vlastní profese podmiňuje formální autoritu každého, tedy i inkluzivního učitele.

e) Sebereflexí, sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků

Základní dimenzi postupné profesionalizace učitele je vytvářena pomocí učitelovy sebereflexe, analýzy a evaluace vlastních edukačních postupů ve vyučování. Učitel si během své profesní dráhy při práci s věkově, výkonnostně, etnicky/národnostně, jazykově i kognitivně heterogenními žáky obohacuje vyučovací styl a metodický repertoár, ověřuje způsob vedení žáků, dovednosti pedagogické komunikace a také způsoby udržení přirozené autority. Pedagogické sebereflexi je možné se naučit již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102-105).

Závěrem této podkapitoly je nutno rovněž podotknout, že vzhledem k aktuální situaci, v souvislosti s celosvětovou pandemií, musí všichni učitelé provádět distanční výuku, tedy výuku na dálku. Jedná se o typ vzdělávání, který u nás ani ve světě nikdy nebyl realizován. Prostřednictvím počítače musejí dokázat vysvětlit a naučit žáky nové učivo, a to i právě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k rozmanitosti skupiny žáků ve třídách mají učitelé tuto výuku nejen podle nás velmi nelehkou. Učitelé nyní musí vykonávat edukační proces netradičním způsobem a naučit se tak využívat odlišné přístupy a metody práce při výuce. I když se nyní jistě učitelé snaží vzdělávat žáky aktivní formou, nevynechají to plně způsob výuky, na jakou byli všichni zvyklí.

Doteď bylo možno se dozvědět, jaký by měl být učitel v rámci inkluzivního vzdělávání a jakými konkrétními kompetencemi by měl učitel disponovat. Obecně je velmi důležité, aby učitelé v inkluzivním vzdělávání, pro adekvátní rozvoj každého žáka, dokázal využívat správné přístupy a metody. Právě tyto pojmy využívané v běžné výuce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou vymezeny v následující podkapitole.

1.2 Metody a přístupy učitele při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V dnešní době se učitel čím dál častěji ve své třídě setkává s heterogenní skupinou, se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro efektivní vzdělávání a rozvoj každého žáka ve třídě je učitelovým úkolem používat k tomu správné metody, přístupy. Proto se tato kapitola bude věnovat přístupům i metodám, které by měl každý učitel v rámci výuky umět využívat.

Pojem výuková metoda (metoda výuky) je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím těchto metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky a také zprostředkovávání učiva žákům. Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Všechny metody jsou založeny na učitelově regulaci žákovu učení. To znamená, že učitel konkretizuje edukační cíle, rozpracovává učivo, plánuje navozování učebních aktivit žáků, zprostředkovává žákům učební informace, kontroluje jeho výsledky a plánuje další průběh výuky (Žák, ©2012, s. 5).

V rámci jedné školní třídy se potkávají jedineční žáci, kteří rozdílně vnímají, rozdílně myslí, rozdílně si pamatují, jiné věci je motivují a také jiné cíle považují za důležité a k jejich dosažení používají rozdílné cesty (Votavová, ©2020). Právě učitel je tím, kdo musí znát

charakteristiku svého žáka a stejně tak i prostředky, jak ho optimálně podporovat (Svoboda, Zilcher, 2019). Stejně to vnímá i Votavová (©2020), podle které je učitelovým úkolem doprovázet tyto žáky a vést je k jejich osobnímu maximu. Je jasné, že volba a využití postupů a metod se vždy bude odvíjet od konkrétních podmínek v každé třídě (tzn. složení žáků, osobnost učitele, vize školy a její vybavenost a klima třídy).

Shodně o tom pojednává i Adamus (2015, s. 23), s odkazem i na autorku Duchovičovou (2007), podle kterých je taktéž nutné si uvědomit, že při společné výuce žáků v heterogenním prostředí vyžadují tito žáci rozdílná opatření. Mezi tato opatření je dle autorů i volba vhodných strategií výuky, které v diferencované výuce mají pozitivní vliv nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či nadané, ale i na ostatní intaktní žáky.

Na učitele jsou nyní kladeny nové požadavky a to v oblasti využívání různých strategií výuky, na práci s obsahem výuky, v oblasti hodnocení žáků a v dalších oblastech, které s procesem edukace souvisejí (Adamus, 2015, s. 24).

Řada odborníků se ve svých publikacích věnují konkrétními přístupy a metodami při vzdělávání heterogenní skupiny žáků ve třídách, na které teď bude více zaměřeno. Bartoňová, Vítková (2017, s. 16) ve svém díle poukazují na odborníka Helmke (2014), podle kterého je za podstatný znak inkluzivně zaměřeného vyučování považováno zacházení s heterogenitou. Bartoňová a Vítková také uvádí specifické komponenty vyučování, které přispívají k pozitivnímu vývoji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v učení. Mezi tyto nejdůležitější komponenty patří: rozložení úkolů do dílčích částí, přizpůsobení stupně obtížnosti úkolů schopnostem žáků, práce se strukturovaným materiálem a vypracování příkladů řešení, pravidelná kontrola učitelem, častá informační zpětná vazba, rozdělení cvičení a opakování.

Konkrétnějším didaktickým metodám a přístupům se věnuje Žák (2012, s. 17) a také shodně vymezuje tyto metody i Tannenbergerová (2010, s. 34-36), podle kterých se jedná o následující:

1. **Vyprávění učitele** – jedná se převážně o jednosměrný proud informací od učitele k žákům.
2. **Vysvětlování (výklad) učitele** – logický postup při zprostředkování učiva žákům. Žáci jsou vedeni k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty funkce předmětu. Tato metoda je často spojována s frontální výukou. Podpůrným prostředkem může být názorný materiál (konkrétní předměty).

3. **Práce s textem** – metoda založena na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření, prohloubení a upevnění. Patří sem zejména práce s učebnicemi, učebními texty, výpisky žáků. Práce s textem spočívá nejen v zapamatování prezentovaných informací, ale v postupném zdokonalování dovedností žáků využívat textových informací při řešení úloh. Při práci s textem jde především o to, aby mu žák porozuměl.
4. **Rozhovor** – verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí mezi učitelem a žáky na dané výchovně-vzdělávací téma. Jádrem je dvoustranná komunikace, výměna zkušeností a hledání odpovědí. Výukový rozhovor je prostředkem k aktivaci žáků, protože žáky povzbuzuje k pozornosti a ke spolupráci. Žák se při něm může učit rozhodovat, argumentovat a obhájit své názory.
5. **Názorně-demonstrační metody** – patří sem:
 - a) **Předváděcí demonstrace** – zprostředkovává žákovi prostřednictvím smyslových receptorů prožitky. Předvádějí se reálné předměty a jevy, jejich zobrazení, modely a zvukové pomůcky. Často se využívá klasická tabule i počítače.
 - b) **Práce s obrazem** – znázornění reality různými prostředky za účelem zachování představy (např. mapy, nástěnný obraz).
 - c) **Instruktaž** – zprostředkovává žákům vizuální, hmatové a další podněty k jejich praktické činnosti (např. video, slovní instruktaž, návod).
6. **Dovednostně-praktické metody** – patří sem:
 - a) **Vytváření dovedností** – utváření připravenosti žáka k určitým činnostem. Patří sem např. dovednosti rozumové, jazykové.
 - b) **Napodobování** – přebírání určitých způsobů chování od jiných lidí, ať jde o bezděčné či záměrné. Napodobování názorného příkladu se uplatňuje např. v tělesné výchově, při nácvičce cizojazyčné výslovnosti.
 - c) **Experimentování / manipulování** – vhodné zejména v mladším školním věku (např. strihání, lepení). Experimentování probíhá spíše ve vyšších ročnících (např. laboratorní práce).
 - d) **Produkční metody** – Nacvičují se jimi zejména pohybové dovednosti a výkony jemné motoriky (např. psaní).

7. **Aktivizující metody** – patří sem:
 - a) **Heuristická metoda** – aktivizuje žáka, vede ho k samostatnosti a tvořivosti.
 - b) **Situační a inscenační metody** – charakteristické řešením problémového případu. Tato metoda vyžaduje, aby byli účastníci sami aktéry předváděných situací.
8. **Skupinová výuka** – žáci pracují ve skupinách. Je založena na spolupráci žáků mezi sebou při řešení úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Hlavním rysem je rozdělení práce ve skupině, sdílení názorů, vzájemná pomoc.
9. **Samostatná práce žáků** – aktivita, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, nezávisle na cizí pomoci. Samostatnou práci je možné využít např. při ověřování znalosti v písemných pracích.

Na začátku této podkapitoly byly vysvětleny základní definice a poté vymezeny konkrétní metody a přístupy učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dle jednotlivých autorů. V následující podkapitole si vymežíme přípravu učitelů na inkluzivní vzdělávání v rámci pregraduální vzdělávání a také jejich možnosti dalšího rozvoje v dané oblasti.

1.3 Pregraduální vzdělávání a další profesní rozvoj učitelů základních škol pro inkluzi

Pro práci učitele se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou velmi důležité všechny části, o kterých jsme pojednávali v předchozích podkapitolách – profil inkluzivního učitele, jaké by měl mít kompetence pro práci s heterogenní skupinou žáků a také jaké by měl využívat metody a přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Určitou část zmíněných dovedností učitel získává právě v rámci přípravy na svou profesi. Je tedy nutné se detailněji věnovat v téhle podkapitole pregraduální přípravě a dalšímu rozvoji učitelů pro inkluzivní vzdělávání.

Přípravu na učitelskou profesi vymezuje Lukášová (2003, s. 22) jako dlouhodobý proces, který má kontinuitu od pregraduálního období do postgraduálního období. Právě profesní připravenost je výsledkem součinnosti vlastního úsilí učitele a kvality přípravy vysokoškolských pedagogů a obojí zde musí být v rovnováze (Strnadová, ©2010).

Termín učitelské vzdělání vymezuje řada autorů. Pro tuto práci byla vybrána definice Koláře (2012, s. 157), podle kterého jde o několikastupňové vzdělání a to představuje propojení

široké palety odborných disciplín, jehož součástí je kvalitní všeobecné vzdělání. Základ vzdělávání všech učitelů je na pedagogických fakultách vysokých škol, které připravují učitele. Kolář se také zmiňuje, že ke vzdělávání učitelů náleží v určité struktuře a návaznosti pedagogické disciplíny, propojené s psychologií i širším profilem věd o člověku, souborem disciplín, které souvisejí s budoucí aprobací učitele.

V roce 2014 Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání představila dokument z mezinárodní konference o inkluzivním vzdělávání s názvem „5 klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání“. Autoři uvedeného dokumentu považují za klíčový faktor pro úspěch inkluzivní praxe právě vhodné pregraduální vzdělávání a další školení učitelů při zaměstnání (Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, ©2014, s. 16).

Získávání odborné kvalifikace na učitelskou profesi vymezuje přímo zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. Tento zákon udává, že učitel základní školy získává odbornou kvalifikaci buď vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní školy, nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně. Vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů základní školy. Doplnujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace.“ (ČESKO, ©2015)

Jak bylo možno se v textu dozvědět, na učitelskou profesi se připravuje v rámci vysokých škol a to i v době, kdy učitel již vykonává svou dlouholetou praxi (např. doplnění studia o vyšší titul), také se můžou vzdělávat prostřednictvím dalších kurzů a školení. Nejprve bude vymezeno, jak odborníci nahlíží na oblast pregraduálního vzdělání, tedy na vzdělávání na vysokých školách. Studenti připravující se na učitelskou profesi získávají právě již v rámci pregraduálního studia základy profesních dovedností. Dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 9- 10) během studia probíhá zejména osvojování psycho-didaktických kompetencí.

Již od počátku 90. let existuje snaha zařadit do pregraduální přípravy učitelů otázky vzdělávání žáků se zdravotním postižením i sociálním znevýhodněním. Pedagogické fakulty postupně rozšiřovaly možnosti přípravy na práci s různorodou žakovskou skupinou (Michalík a Monček et al., 2015, s. 19). V současné době přinesly změny v naší společnosti a nové paradigma speciální pedagogiky i nové výzvy pro pregraduální vzdělávání odborníků v oblasti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které se promítly do vytváření nových studijních programů (Květoňová a Švecová, 2010, s. 67). Shodně o tom pojednává i Netolická (©2012), podle které se navíc k individuálnímu přístupu k žákům musí učitelé

připravovat už na pedagogických fakultách. Se změnou pohledu na vzdělávání a výchovu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mění i postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a také charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Na řadě škol je zřízená funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa a rozšiřuje se příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. V dnešní době je do vysokoškolského studia začleněn předmět speciální pedagogika (Lechta, 2010, s. 181-182). Také v současnosti jsou vysokoškolské magisterské obory připravující učitele na 1. stupeň základní školy společně přímo se speciální pedagogikou.

Budoucí učitelé jsou ještě na začátku studia v **úvodní etapě** tzv. startovací identity, která dle Spilkové (2004) vede k poznání své profesní motivace. Na základě jejich primárních představ o učitelské profesi, které se vytvářejí z jejich minulé pozice žáků, je vytvořena prekoncepce pojetí výuky, se kterou je důležité a nutné během dalšího studia učitelství pracovat. **Druhá etapa** dle autorky začíná po setkání studenta učitelství s teorií pedagogiky, psychologie, etiky, a to utvářením tzv. časného pojetí výuky. V uvedené etapě jsou studenti učitelství vedeni k identifikaci svých prekonceptů a k následnému konstruování individuálního pojetí výuky. V **etapě třetí** již dochází k formování uvědomované koncepce pojetí výuky, v němž je část implicitního již obsažena, pojmenována na základě vlastních zkušeností, které student učitelství získává reflexí vlastních vyučovacích pokusů. V závěru pregraduální přípravy učitelů by mělo dojít k propracování pojetí výuky na základě širšího rozhledu, který absolvent získal během studia (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 13).

Na vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů poukazuje i Floriana a Rouse (2009, s. 596), podle kterých by tahle příprava měla vypadat následovně. Úkolem vzdělávání budoucích učitelů je připravit studenty pro vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní odpovědnost za vzdělávání všech dětí. Jinými slovy, vstupem do profese učitele přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat se žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí. Tento zmíněný úkol je pro jakoukoli další práci učitele nesmírně důležitý. Pokud učitel nesdílí toto přesvědčení, podle Floriana a Rouse bohužel tomuto nepomůže žádné školení. Inkluzivní vzdělávání se tak stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především lidské zralosti, přijetím skutečnosti, že stejně jako se v běžné společnosti setkáváme s lidmi nejrůznějších talentů a schopností, tak se i v běžné třídě setkáváme s různorodostí (Strnadová, ©2010). Uvedené tvrzení je téměř identické s tvrzením od autorky Donnellyové (2011, s. 7), která se i zároveň inspirovala Světovou zdravotnickou organizací, která uvádí, že: „Pokud mají učitelé hlavního vzdělávacího

proudu disponovat kompetencemi a mít profesní jistotu v oblasti výuky dětí s rozmanitými potřebami, je jejich náležitá odborná příprava zásadní“, a vyzdvihuje, že se tato odborná příprava musí soustředit na postoje a hodnoty, nikoli pouze na znalosti a dovednosti (Vzdělávání učitelů k inkluzi, ©2012, s. 7).

Havel a Kratochvílová (2016, s. 25) se domnívají, že je zapotřebí, aby vzdělavatelé budoucích učitelů na problematiku inkluze nenahlíželi pouze úzce z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale spíše z pohledu učitele, který musí ve své výuce vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků, které má ve třídě a především je tuto jinakost využít k obohacení těchto žáků navzájem.

V letech 2015 až 2019 prověřil podporu na společné vzdělávání žáků v České republice Nejvyšší kontrolní úřad, jehož závěry ukázaly, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na změny v inkluzi nepřipravilo dostatečně školy ani pedagogy. V tiskové zprávě Nejvyššího kontrolního úřadu z roku 2020 se můžeme dočíst, že: „systémové změny vzdělávacího systému začaly už v roce 2009, klíčová pro inkluzi byla však změna legislativy, kterou spustilo MŠMT v roce 2016. Nezvládlo ale včas připravit pedagogy v běžných školách na práci s žáky s různými speciálními potřebami. Samotné projekty na vzdělávání pedagogů a metodickou podporu tak běží fakticky až od roku 2018.“ (NKU, ©2020)

Nyní se podíváme na další vzdělávání učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání, kterému se věnuje i Národní institut pro další vzdělávání České republiky (NIDV). Tato organizace je přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Pro cílové skupiny zajišťuje komplexní nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu a zároveň dokáže operativně reagovat na aktuální a specifické potřeby a požadavky škol a pedagogů v jednotlivých krajích České republiky. Také garantují systémovou péči o nadané či mimořádně nadané děti a cílenou podporu pedagogů pro práci se specifickými skupinami žáků.“ (NIDV, ©2020)

Dalším vzdělávání se věnuje také Michalík a Monček et al., (2015, s. 19), dle kterých učitelské nedostatky pregraduální přípravy mohou částečně kompenzovat aktivity dalšího vzdělávání učitelů. V České republice existuje poměrně široká nabídka kurzů a programů, které organizují vzdělávací střediska vysokých škol, ale i soukromé akreditované vzdělávací instituce. Jednou z možností je i doplňující studium speciální pedagogiky k rozšíření odborné kvalifikace, které je některými pedagogickými fakultami nabízeno již od roku 2014

2 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA

Vzhledem k tomu, že současné školství směřuje stále více od homogenity školního prostředí právě k heterogenitě neboli žákovské diverzitě a daná problematika je i přední oblastí praktické části diplomové práce, bude druhá kapitola věnována právě žákovské diverzitě. Následující podkapitoly se budou konkrétně zabývat vymezením pojmu žákovské diverzity, jejími druhy a poslední část bude zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Vymezení pojmu žákovská diverzita

Termín diverzita je synonymem slova heterogenita a překládá se z anglického výrazu *diversity* jako různorodost, rozmanitost, odlišnost či rozdílnost. Pojem diverzita můžeme chápat jako různost na základě určitého klasifikačního kritéria. Představuje také každou významnou diferenci, která odlišuje jednoho od druhého (Maříková a Formánková, ©2015, s. 20). Hanková a Kasáčková (2018, s. 9) také doplňují, že rozmanitost žákovské populace se postupně stává normou, s níž se můžeme stále častěji setkávat. K pojmu diverzita se vyjadřují také Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 73), dle kterých je heterogenní třída složena z žáků stejného věku, ale různých schopností a učebních předpokladů.

Pojem diverzita není v pedagogickém kontextu zdaleka nový. Nově se však v našem kontextu aktualizuje zejména v souvislosti s proměnou složení žáků ve školách, s důrazem na rovnost vzdělávacích příležitostí, s koncepcí inkluzivního vzdělávání, s diskuzí o podporujícím prostředí pro nadané žáky aj. Jde tedy o problematiku velice široce založenou (Kasíková, ©2009, s. 11).

S definicí heterogenní skupiny žáků, která je realitou prakticky každé základní školy, přichází Kolář (2012, s. 126) a shodně také Bartoňová a Vítková (2016, s. 195), podle kterých jde o skupinu členů různých kvalit – různého věku, rozdílné školní výkonnosti, zájmů, různého sociálního původu a hodnotové orientace, ale také vlastnostech, schopnostech a mentalitě. Koncepce vyučování by měla všechny uvedené rozdíly respektovat a vyučování by se jim mělo přizpůsobit. Právě s danou definicí souvisí také přístup zaměřený všem dětem ke kvalitnímu vzdělávání, kde žádné dítě nesmí být ponecháno pozadu bez rovného přístupu ke vzdělání, vize a naděje (Brown, 2010 in Kasíková a Straková, 2011, s. 20). K těmto tvrzením se vyjadřují i Havel a Kratochvílová (2016, s. 3), dle kterých jsou školy vzhledem k měnícímu se složení tříd stále častěji konfrontovány s faktem, že hlavní vzdělávací proud je určen všem dětem, což s sebou nese nové nároky na zvládnutí učitelské profese.

Silnými prediktory společenského zařazení jsou získané vědomosti a dovednosti ve školním věku. Tvůrci vzdělávacích politik vyspělých zemí se snaží docílit, aby žádné společenské skupiny nebyly v přístupu ke vzdělávání znevýhodněny, aby vzdělávací příležitosti byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, národnost a další takové, které jedinec nemůže ovlivnit. Zároveň se snaží zajistit, aby každý jedinec získal základní vědomosti a dovednosti, které mu umožní se v průběhu života dále vzdělávat (Kasíková, Straková et al., 2011, s. 9).

Heterogenní skupina žáků bývá součástí inkluzivního vzdělávání, kde žákovská heterogenita je dána určitým stupněm podpůrných opatření jednotlivých žáků (viz kapitola 2. 3), různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 107)

S širším pojetím inkluze souvisí komplexnější význam pojmu diverzita. Na diverzitu se v inkluzivním vzdělávání nahlíží jako na hodnotu i výzvu. Přijímání diverzity ovlivňuje značně silné postoje společnosti ve prospěch segregace ve vzdělávání nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro mimořádně nadané žáky (Pančocha a Slepíčková, 2012, s. 41-50; Kratochvílová, 2013, s. 18).

Vzdělávání je dle nás jednou z nejefektivnějších cest, jak dosáhnout sociální integraci. Tohle tvrzení dokládají i Janebová a Lábusová (2011, s. 107) a to v případě, že škola diverzitu společnosti zhodnocuje. Existenci diverzity nejen uzná, ale i s ní pracuje:

- Využívá potenciálu diverzity v procesu vzdělávání pro vzájemné obohacení.
- Podporuje všechny děti v dosažení jejich maximální úrovně, neboť uznává, že všechny děti si to zaslouží.

Hájková a Strnadová (2010, s. 43) se ke shrnutí níže uvedených bodů inspirovaly autorem Heinz, dle kterého probíhá zvládnutí diverzity v obecné rovině na pozadí následujících společenských přístupů:

1. **Segregativního** – přináší akcent na odlišnost žáků s handicapem a preference odděleného vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách.
2. **Asimilačního** – odlišnost je ignorována, popř. korigována terapií a rehabilitací s cílem splynutí jedince s většinou.

3. **Integračního** – odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je vnímáno jako žádoucí a nezbytné za podmínky vyrovnávání příležitostí těm, kteří jsou odlišností znevýhodněni.
4. **Inkluzivního** – pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu.

První část druhé kapitoly se zabývala vymezením pojmu žákovská diverzita, kterou můžeme také nazývat žákovská heterogenita, což znamená různorodost nebo odlišnost. Následující kapitola tak bude zaměřena na druhy heterogenity.

2.2 Žákovská diverzita a její druhy

Vzhledem k tomu, že předchozí část charakterizovala obecně žákovskou diverzitu, nyní bude podkapitola vymezovat její druhy. Z našeho pohledu, aby dokázal učitel v heterogenní skupině adekvátně vzdělávat všechny žáky, měl by znát druhy žákovské diverzity, které se v současné době vyskytují téměř v každé třídě a umět tak s těmito žáky pracovat. Těmito druhy se zabývá například Hájková a Strnadová (2010, s. 44-61), podle kterých jde o:

1. **Kulturní a etnickou heterogenitu:** Pojem odlišnost se v české jazykové praxi v souvislosti s jedinci cizí státní příslušnosti či jiného etnika používá dnes již častěji pojem „cizost“, a to přesto, že osoby jiné národnosti celkem běžně označujeme jako cizince. Cizost jako vlastnost může být připsána každé odlišující se sociální skupině, v podstatě i lidem s postižením. Etnická, kulturní nebo jazyková odlišnost by měla být školou přijata bez odsuzování či vůbec jakéhokoliv posuzování ve smyslu cizosti. Pedagogickými reakcemi na národnostní, etickou a kulturní diverzitu ve společnosti se zabývá interkulturní pedagogika, která má posilovat toleranci a empatii vůči rozdílným životním způsobům, podporovat rovnoprávné a solidární soužití lidí z různých kultur, posilovat interkulturní porozumění a schopnost společného řešení problémů. Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem a umožňuje tak zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků v multikulturních učebních skupinách. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 44-46).
2. **Jazykovou heterogenitu:** U daného druhu je potřeba, aby učitel plně vnímal sociální situaci žáka, jeho převládající jazykovou praxi uvnitř i vně školy a respektoval jeho související vzdělávací potřeby. Pro optimální vývoj žáka je žádoucí, aby se učitel

s rodiči shodoval v provádění jazykové praxe při komunikaci s žákem (Hájková a Strnadová, 2010, s. 50).

3. **Heterogenita pohlaví a genderové aspekty inkluze:** Ve školní třídě se pohybují žákyně (dívky) a žáci (chlapci) jako dvě typické subkultury, a chceme-li odhalit dynamiku vztahů v jejich koedukaci, musíme se zabývat jejich vzájemnou rozdílností a současně genderově citlivým přístupem k ní. Inkluzivní škola musí být současně genderově citlivou školou, uznávající a nepotlačující rozdíly mezi chlapci a dívkami. Také musí být usilující o odstraňování rozdílů v přístupech ke vzdělávání oboupohlavních skupin, které by vedly k nerovnosti jejich vzdělávání a spočívaly v genderových stereotypech. Měla by se ve svém celkovém přístupu i dílčích aktivit soustřeďovat na respektování individuálních dispozic každého žáka a žákyně. Dle našeho názoru je školní koedukace zdařilou záležitostí již řadu let. Inkluzivní pedagog přistupuje ke každému žákovi bez ohledu na všeobecná očekávání, která jsou spojována s projevy pohlavních rozdílností. Jeho genderově otevřený a korektní přístup se projevuje jak v bezprostřední komunikaci s nimi, tak i v zadávání školních úkolů a jejich hodnocení. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 52-54).
4. **Věková heterogenita** – Sociální interakce napříč věkovými skupinami bývá považována za důležitou složku pro rozvoj poznání a také bývá spojována s odolností a úspěšností jedince v reálném životě. Ve většině případů se žáci pohybují v různých společenských skupinách, například – ve třídě, v rodině, ve sportovním klubu atd. Lze shrnout, že věkově smíšené skupiny mají významně pozitivní vliv na rozvoj komunikačních i sociálních kompetencí žáků a že věkově heterogenní třída ovlivňuje a inspiruje přístup pedagoga, zaměřený na individuální rozvoj žáků. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 55-56). Věková heterogenita je také jedním z hlavních principů v pedagogice Marie Montessori, podle níž jde o spojování věkově smíšených ročníků. Smyslem věkově heterogenních tříd je vytvořit dětem větší prostor pro kooperaci, protože děti často upřednostňují radu od staršího spolužáka než od učitele (©Montessoricr).
5. **Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností:** Inteligence je jedním z mnoha psychologických termínů. Definici pojmu inteligence vymezují Průcha, Mareš a Walterová (2013, s. 109), dle kterých jde o schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení. Rozumové

schopnosti jsou měřeny testy inteligence v poradenských zařízeních a pro vzdělávání dětí mají zásadní význam. V případě snížení rozumových schopností u žáků jim budou přiděleny podpůrná opatření a jedná se tak o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě zvýšených rozumových schopností se jedná o žáky mimořádně nadané, kteří vynikají v určitých oblastech schopností a dovedností. Právě ale i nadaní žáci mají právo na podpůrná opatření. Za průlomové lze považovat Gardnerovo dělení sedmi a více druhů inteligencí - inteligence jazyková, matematicko-logická, prostorová, pohybová, hudební, pro lidské vztahy a pro vlastní rozvoj (Hájková a Strnadová, 2010, s. 57-60).

- 6. Rozdílnost žáků podle temperamentových charakteristik:** Na proces učení má vliv i temperament žáka, který označuje tu část osobnosti, která je určena převážně biologicky a projevuje se především způsobem citového reagování (Hájková a Strnadová, 2010, s. 60). Výraz temperament je vrozený a relativně stálý soubor rysů osobnosti. Jedná se o termín k označení souborů psychických vlastností, které se projevují ve způsobu reagování, chování a prožívání. (Kolář, 2012, s. 147). Pro pedagogické účely lze rozlišovat tři ústřední temperamentové charakteristiky: aktivitu, roztěkanost a vytrvalost. Tyto charakteristiky pedagogům umožní žáky lépe pochopit a vyhnout se situacím vedoucím k problémovému chování (Juříčková, 2009 in Hájková a Strnadová, 2010, s. 60-61).

Nyní byly vymezeny druhy žákovské diverzity, které se nejčastěji dělí na: kulturní, jazykovou, věkovou, heterogenitu pohlaví, kognitivních předpokladů a mentálních schopností a také na rozdílnost žáků dle temperamentových charakteristik. Všechny uvedené druhy byly blíže specifikovány a v následující podkapitole budou charakterizováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně podpůrných opatření.

2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V rámci heterogenní třídy se vyskytují žáci, kteří při vzdělávání potřebují speciální vzdělávací potřeby a každý tento žák má však právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, které budou v rámci této podkapitoly specifikovány.

S novelou školského zákona se v roce 2015 změnilo vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) následovně: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje

poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (ČESKO, ©2004).

Před touto změnou platilo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se členili na:

- a) Žáci se zdravotním postižením – postižení tělesné, zrakové, sluchové, mentální, porucha autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování.
- b) Žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování.
- c) Žáci se sociálním znevýhodněním – 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 (Bartoňová a Vítková, 2016, s. 96).

Dle Bartoňové a Vítkové (2019, s. 95) aktuální změna školní struktury způsobuje rozšířené spektrum nadání a chování ve školní třídě. Tato skutečnost dle nich vyžaduje zesílenou integrační, podpůrnou práci a také zamyšlení se nad určitými aspekty, kterými jsou např. potřeba předvídat bariéry, které mohou u žáků při osvojování nového učiva vznikat, potřebu shromažďování znalostí o individuálních vzdělávacích preferencích žáků a také potřeba podporovat žáka v převzetí odpovědnosti za své učení. Vzhledem k uvedenému je možné předejít různým obtížím tak, že zadání úkolů učitel přizpůsobuje individuálním potřebám žáka a tím tak minimalizuje nepřiměřenou zátěž.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání má žák se speciálními vzdělávacími potřebami právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření ve vzdělávání.

Pojem podpůrná opatření vymezuje Michalík (2015, s. 32) podle kterého představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol.

Jak uvádí Potměšil (2018, s. 9) termín podpůrná opatření není novým pojmem. Poprvé se objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., která upravovala vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kde bylo stanoveno, že při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se využívá vyrovnávacích a podpůrných opatření. Uvedená vyhláška byla později nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Co vše spadá do podpůrných opatření, nalezneme přímo ve školském zákoně 561/2004 Sb. Jedná se především o: úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metody vzdělávání a školských služeb; využití speciálních prostředků, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních a didaktických materiálů; zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče; prodloužení délky vzdělávání; úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga. (ČESKO, ©2004)

Podpůrná opatření (PO) jsou dělena do pěti stupňů a lze je i kombinovat. Dle Potměšila (2018, s. 9) je nejdůležitějším aspektem právě včasnost zahájení podpory. Poskytování jednotlivých stupňů podpůrných opatření je dáno stupněm dopadu zdravotního postižení na vzdělávání. Podpůrná opatření mohou být poskytována i žákům mimořádně nadaným (Michalík a Baslerová, 2015, s. 28).

V níže uvedené tabulce jsou rozděleny jednotlivé stupně podpůrných opatření, které jsou detailněji rozpracovány – co je cílem jednotlivých stupňů a poskytovaná podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týká PO I. stupně, nebývá zde doporučení školského poradenského zařízení, ale úpravy ve vzdělávání provádí samotní učitelé. Podpůrná opatření od II. až do V. stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení. Uváděné informace jsou dostupné jak ve školském zákonu (ČESKO, ©2016), tak i v díle Podpůrná opatření od Michalíka (2015, s. 40-45).

POPIS PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	
I. stupeň	<ul style="list-style-type: none"> - Cílem I. stupně je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. - Podpora spočívá např. v úpravě zasedacího pořádku a délky vyučovací hodiny. - Jako pomůcky se využívají běžně dostupné učebnice, doplněné o materiály na procvičování učiva a přehledy učiva.
II. stupeň	<ul style="list-style-type: none"> - Cílem II. stupně je zařazovat takové speciálněpedagogické metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. - Žák je vzděláván s podporou didaktických pomůcek (zvětšené či zjednodušené výukové materiály, upravené rýsovací soupravy, psaní na PC) - Můžou být redukovány některé výstupy žáka, je zpracováván individuální vzdělávací plán a součástí výuky je i asistent pedagoga.
III. stupeň	<ul style="list-style-type: none"> - III. stupeň vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které závažněji zasáhnou do organizace práce s třídou. - Nutno využívat speciálních forem, metod, postupů a kompenzačních či rehabilitačních pomůcek.

	- Je zpracován individuální vzdělávací plán, spolupráce asistenta pedagoga.
IV. stupeň	- IV. stupeň vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. - Nutno využívat speciálních učebnic, speciálních didaktických, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a je také nutná rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě. - Je potřeba přítomnost asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě, je zpracován individuální vzdělávací plán.
V. stupeň	- V. stupeň vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka. - Obsah učiva je modifikován, případně výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. - Je nezbytné využívat speciální učebnice a další alternativní výukové materiály, speciálních didaktických kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a je nutná úprava pracovního prostředí ve třídě. - Je zpracován individuální vzdělávací plán a je potřeba přítomnost asistenta pedagoga.

Tabulka 2: Stupně podpůrných opatření (Zdroj: Michalík, 2015, s. 40-45)

Nyní budou představeny hlavní pojmy, se kterými se můžeme setkat v rámci inkluzivního vzdělávání a to především s názvem nadaný žák, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga a školské poradenské zařízení.

Nadaný žák

Za nadaného žáka lze považovat takového žáka, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových schopnostech, v manuálních nebo uměleckých dovednostech. Nadaného žáka může ředitel školy přeradit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníků. Lze jim také v souladu s vývojem jejich školních dovedností rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem (ČESKO, ©2016).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán neboli IVP se také představuje jako závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě stupňů podpůrných opatření, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. V uvedeném dokumentu nalezneme také informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, obsahovém a časovém

rozvržení vzdělávání, dále o úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka (ČESKO, ©2016).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli při vzdělávání žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to jen v rámci určitých stupňů podpůrných opatření poskytované žákovi. Jeho prací je také individuální pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a podporuje jeho samostatnost a aktivní zapojení do všech činností v rámci vzdělávání (ČESKO, ©2016). Asistent pedagoga by měl mít kladný vztah k dětem, měl by mít znalosti odpovídající činnostem, které vykonává, měl by být empatický, měl by umět komunikovat s rodiči žáků a měl by být dostatečně trpělivý (Asistent pedagoga, ©2013) Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy (Hájková a Strnadová, 2010a, s. 17).

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení nebo také jen ŠPZ, jsou bezplatné poradenské služby, které jsou poskytovány dětem, žákům i studentům, ale také jejich zákonným zástupcům a školám. Rámec jejich činností stanovuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení patří:

- Pedagogicko-psychologická poradna – je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjistit příčiny různých problémů ve vzdělávání žáků.
- Speciálněpedagogická centra – poskytuje poradenskou činnost žákům s postižením (dle zaměření centra na tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči atd.) a pomáhají při integraci těchto žáků do kolektivu v běžné škole (Michalík, 2015, s. 71; ČESKO, ©2005).

Jak již bylo v předchozí kapitole nastíněno, v dnešní době v souvislosti s pandemií nyní všechny školy, včetně základních, museli přejít na distanční výuku. Učitelé se určitě snaží plně podpořit výuku pro uváděné žáky i s pomocí asistenta, pokud byl žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami asistent přiřazen. Avšak je dle nás velmi těžké realizovat výuku takového typu žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními nejvyšších stupňů.

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

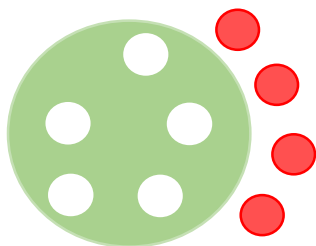
V minulosti nebylo vždy vzdělávání výsadou všech, ale v posledních několika letech je zcela uznávané právo na vzdělávání všech dětí, žáků a studentů a právě tohle právo vymezují Hájková a Strnadová (2010, s. 7) jako nezpochybnitelné. Právě heterogenost žáků neboli žákovská diverzita ve třídě je součástí inkluzivního vzdělávání, které patří na evropské úrovni ke stále diskutovaným tématům a kterému bude nyní věnována závěrečná kapitola teoretické části. Nejprve bude vymezena problematika inkluzivního vzdělávání a základní pojmy vztahující se k danému tématu, dále bude zpracován vývoj inkluze v rámci České republiky a závěrem budou určeny přínosy inkluze.

3.1 Vymezení základních pojmů a problematiky inkluze

Termín inkluzivní vzdělávání specifikuje UNICEF (2017, s. 1), dle kterého inkluze znamená, že jsou všechny děti vzdělávány společně, ve stejné třídě, ve stejné škole. Každé dítě má právo na vzdělávání a nikdo nesmí být vyloučen. Právě pro ty, kteří byli dříve vyloučeni, existují nyní skutečné možnosti vzdělávání. V rámci inkluze se nejedná pouze o vzdělávání dětí s postižením, ale i o děti s odlišným mateřským jazykem. K oblasti vymezení inkluzivního vzdělávání se také vyjadřuje Adamus (2015, s. 17), podle kterého inkluze napomáhá v kognitivním a sociálním rozvoji žáků, redukuje předsudky a napomáhá formování přátelství, respektu a také porozumění.

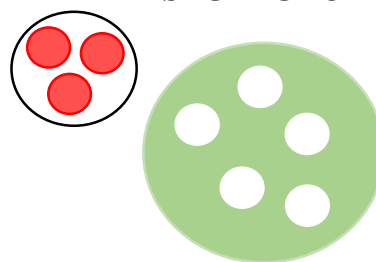
Zprvu je důležité rozlišit základní pojmy, se kterými se v rámci inkluzivního vzdělávání můžeme často setkávat. Jde o termíny exkluze, segregace, integrace a inkluze, které nyní budou blíže specifikovány. Charakteristiku daných termínů popisují autoři Vítková (2004, s. 17) a Potměšil (2018, s. 8). Pro vysvětlení: červená kolečka = žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, bílá kolečka = intaktní žáci (bez speciálních vzdělávacích potřeb).

EXKLUZE

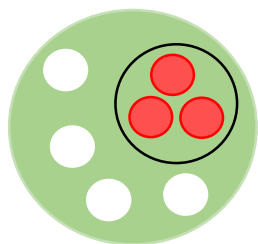


Stav, kdy jsou žáci s postižením vyloučeni z edukace vlivem stanovení normy vyšší instancí.

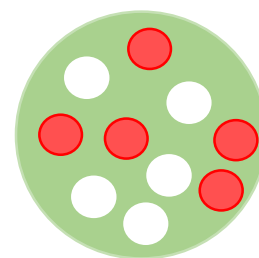
SEGREGACE



Rozdělení na běžné a speciální školy, které se dále člení dle postižení žáků. Vychází z názoru, že optimální podmínky edukace je možno zajistit pouze v co nejhomogenizovanějších skupinách.

INTEGRACE

Snaha poskytnout v různých formách vzdělání jedinci se SVP v co možná nejméně restriktivním prostředí, které odpovídá jeho skutečným potřebám – speciální třídy

INKLUZE

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají v běžné třídě s ostatními žáky.

Obrázek 1: Vymezení pojmů v rámci inkluzivního vzdělávání (Zdroj: ©inkluzevpraxi)

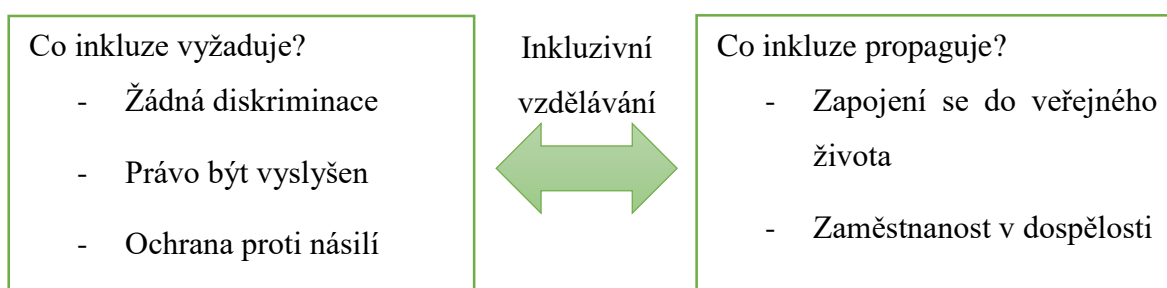
Pojmy, které jsou výše nastíněny, lze rovněž chápat jako přístupy k edukaci dětí s postižením z vývojového hlediska. V Československé republice do roku 1989 fungoval jednotný systém vzdělávání osob s postižením formou segregované výchovy, která měla za cíl integraci osob s postižením do intaktní společnosti. Vzdělávání a výchova daných osob byla uskutečňována ve speciálních školách. Cíl byl stejný jako u integrativní edukace, tedy socializace člověka s postižením. Principiálně se lišil v chápání procesu, jak toho dosáhnout. Naopak inkluze, která nahradila dřívější používaný koncept integrace ve škole, se zaměřuje na práva všech dětí (Potměšil, 2018, s. 8). Právě uváděná inkluze neboli inkluzivní vzdělávání je v současné době nejaktuálnějším trendem, který se prolíná téměř celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání (Svoboda a Zilcher, 2019, s. 20)

Hlavními předpoklady inkluzivního vzdělávání se zabývají Svoboda a Zilcher, 2019, s. 78- 79) a shodně také Booth, Ainscow (2002, s. 6), dle kterých jde především o:

- a) Rovnocenné oceňování každého žáka,
- b) zmenšování bariér ke vzdělávání pro všechny žáky a zapojení žáků do vzdělávacího procesu,
- c) nahlížení na rozdíly v žácích jako na příležitosti než jako na problémy,
- d) uvědomění si žákova práva na vzdělání,

- e) vylepšování školy nejen pro studenty, ale i pro zaměstnance,
- f) zdůrazňování role školy jako klíčovou pro budování komunity a hodnot stejně tak jako v dosahování úspěchů,
- g) poznání, že inkluze ve vzdělání je jeden aspekt inkluze ve společnosti,
- h) zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

UNICEF (2017, s. 2) v publikaci o inkluzivním vzdělávání vymezuje to, co inkluze vyžaduje a co propaguje. Příklady jsou sepsány v následujícím obrázku:



Obrázek 2: UNICEF – inkluzivní vzdělávání (Zdroj: Unicef, ©2017, s. 2)

Jak ve svém díle uvádí Adamus (2015, s. 17) inkluze by měla odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Dle daného autora existuje také celá řada faktorů ovlivňující efektivitu inkluzivního vzdělávání, vycházejících z přístupu učitelů, míry speciálně pedagogické podpory a aspektů vývoje inkluzivní školy.

Co konkrétně znamená pojem inkluzivní škola? Dle Bartoňové a Vítkové (2017, s. 9) jde o místo, kde se vzdělávají všichni žáci společně. Stejně jako inkluzivní vzdělávání ctí kulturní diverzitu, má také pochopení pro rozdílnost pohlaví a pro ty, kteří mají více než jedno znevýhodnění. Dle Krahulové, Dobešové et al. (2019, s. 8) je v současné době škola otevřena všem žákům a speciální přístup přichází do školy společně s učitelem a jeho moderními metodami a individuálním přístupem. Velké nároky jsou klady zejména na učitele, kteří ve své třídě volí různé přípravy a postupy. Některé můžou sloučit a jiné naopak více individualizovat. V praxi to tedy znamená, že učí ve skupinkách a někdy i s pomocí asistenta pedagoga. Dnes si učitel již nevystačí pouze s výkladem u katedry.

Učitel v inkluzivní škole by měl dle Tannenbergerové a Krahulové (©2011, s. 2) přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Právě na individuálním přístupu k žákům je postavena výuka i celá organizace školy. Velice důležitou roli v systému inkluze mají především rodiče žáků, kteří se do života školy zapojují více. Výuka

v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, rozvíjení schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a také zodpovědnosti, s čímž musíme souhlasit.

Na první pohled by mělo být jasné, že úplně každý žák by se měl ve škole cítit dobře a že všechny děti patří do jedné skupiny. Především je velmi důležitá kvalita vztahu mezi učitelem a žáky. Pokud mají učitelé k žákům pozitivní vztah a žáci jsou motivováni k individuálním pracím podle jejich potřeb, dosahují pak viditelných výsledků (Michalík, ©2015, s. 93).

Za posledních dvacet let dochází v České republice i v dalších evropských státech k postupnému nárůstu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu a řeší se otázka jejich optimální speciálněpedagogické podpory a začlenění do vyučování (Bartoňová, Vítková, 2017, s. 14)

V rámci první podkapitoly byl specifikován pojem inkluzivní vzdělávání neboli inkluze a její předpoklady, dále byly rozděleny a blíže specifikovány základní pojmy (exkluze, segregace, integrace a inkluze), které jsou zároveň přístupy k inkluzivnímu vzdělávání z historického hlediska. O samotném vývoji však bude pojednávat následující podkapitola, která bude obsahovat první diskuse o inkluzivním vzdělávání, ale především se bude zabývat vnitrostátními předpisy a základními dokumenty týkající se inkluze z hlediska vývoje od roku 1989 až do současnosti.

3.2 Vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice

Žádná diskuse o vymezení inkluzivního vzdělávání se neobejde bez odkazu na **Prohlášení ze Salamanky**, kterou v červnu 1994 zorganizovala organizace UNESCO. Jde o historický milník ve vztahu ke vzdělávání jedinců s postižením či znevýhodněním a zároveň utvrzuje právo jedince na vzdělání. V prohlášení ze Salamanky můžeme nalézt v odstavci č. 2 následující body: každé dítě má právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které jsou schopny naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientované na dítě (©UNESCO, 1994, s. 6; Michalík, 2014, s. 8). Zároveň obnovuje závazek z celosvětové konference Vzdělávání pro všechny z roku 1990 ujištěním, že platí pro všechny bez ohledu na konkrétní individuální rozdíly. Zástupci všech 92 zemí, které toto prohlášení podepsali, se zavázali co nejrychleji zajistit přístup

ke vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. Vyjádřili také přesvědčení, že vzdělávací systém by měl být navržen takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost individuálních potřeb žáků. (OSF, ©2016).

Pojďme se ale nyní vrátit zpět na začátek vývoje inkluzivního vzdělávání. Úvahy o inkluzivním vzdělávání začaly jako diskuze hnutí rodičů usilujícím o vytvoření podmínek pro začlenění žáků do hlavního vzdělávacího proudu, a to rovněž i těžce postižených. Už v 80. letech byla inkluze doporučována mezinárodní organizací UNESCO (Kasíková, Straková, 2011, s. 192-193).

Stejně jako prošel vývojem přístup společnosti k celkovému začlenění osob s postižením či znevýhodněním, lze sledovat významné milníky a charakteristické znaky také v rámci přístupů k výchově a vzdělávání zmiňované cílové skupiny. Svoboda a Zilcher (©2017, s. 8- 9) prezentují vymezení základních možných přístupů k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou detailněji vymezeny v podkapitole 3. 1. Nejprve byla EXKLUZE – takovou skupinou žáků byly před rokem 1989 například děti takzvaně „osvobozené od vzdělávání“. Následovala SEGREGACE (akceptování), poté INTEGRACE (porozumění a zařazení speciálních vzdělávacích potřeb a následně vznikla INKLUZE, neboli vzdělávání pro všechny (Svoboda, Zilcher, ©2017, s. 8-9; Bartoňová a Vítková, 2016, s. 23).

Politický převrat v roce 1989 byl i v oblasti školství většinou přijat s nadšením a s vírou, že nová politická situace umožní napravit křivdy v přístupu k vyššímu vzdělání a rozvinut českou vzdělanost na principech demokracie a humanity (Kasíková, Straková, 2011, s. 44). Koncepce vzdělávacího systému se začala postupně přizpůsobovat požadavkům evropské společnosti a od 90. let 20. století byly snahy o definování inkluzivního vzdělávání v řadě politických a strategických dokumentů. V mnoha odborných publikacích či textech, které se zabývají danou tematikou, je patrná snaha o konkrétnější vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání. Především jde o inkluzi jako ideologii, která je založená na hodnotách práva a humanismu ve školách a která vyžaduje změny jak v myšlení všech školních aktérů, tak ve školské praxi. (Lazarová a Hloušková et al., 2015, s. 11; Zemková, ©2017, s. 5).

Jak uvádějí Bartoňová a Vítková (2010b, s. 42) nejzásadnější změnou, k níž české školství dospělo od začátku 90. let je skutečnost, že výchova a vzdělání žáků s postižením přestalo být doménou jen speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělání se postupně stalo záležitostí všech typů škol. Legislativně právo na vzdělávání jedinců s postižením ve školách hlavního proudu bylo poprvé zakotveno v zákoně č. 390/1991.,

o předškolních a školských zařízeních. Právo na vzdělávání všech dětí je vymezeno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky. Základní východisko je nerozlišovat děti na handicapované a nehandicapované a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů.

Ministerstvo školství České republiky vydalo v roce 1992 pokyn, který se týkal zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení – jde o tehdejší terminologii – na základních školách. Dle uvedeného pokynu byla poprvé učitelům dána možnost vypracovat pro tyto žáky individuální vzdělávací program. Od roku 1993 je již vypracování individuálního vzdělávacího programu povinností učitelů. Učitelé se učili individuální vzdělávací programy tvořit “za pochodu“. V dané době neměli žádnou metodickou podporu (Zemková, ©2017, s. 11).

Vláda České republiky na zasedání v roce 1999 schválila Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, kterou můžeme znát pod názvem Bílá kniha (2001). Byla zde vytyčena i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a v souladu s Národními plány a s novou školskou legislativou je inkluzivní proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu mimořádně důležitý. Česká republika se tedy řadí mezi země, které si uvědomují odpovědnost za odstraňování bariér mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky vzdělávajícími se v hlavním proudu, ale i mezi žáky mimořádně nadanými. (Zemková, ©2017, s. 5). Daná autorka také uvádí z hlediska vývoje, že v České republice došlo v posledních dvou desetiletích k proměně vzdělávací politiky, která se dotýká celé naší školní populace i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Uváděné změny se projevují snahou integrovat co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Tím se vytváří model inkluzivního vzdělávání. K podpoření inkluze přispěla v roce 2009 ratifikace **Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením**. Ratifikací se Česká republika zavázala k rozvoji inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy (Felcmanová, 2017, s. 4). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením pokládá za důležité zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí a ke vzdělávání. Tato Úmluva je založena především na principu rovnosti, jejím cílem je zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich důležitosti (Bartoňová a Vítková et al., 2013, s. 34).

Také k významnému kroku směrem k podpoření inkluzivního vzdělávání v České republice patří **zákon 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před**

diskriminací a o změně některých zákonů neboli antidiskriminační zákon, který byl ratifikován v roce 2009 (Bartoňová a Vítková, ©2019, s. 14).

Další dokument byl v roce 2010 schválen **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)**, jehož součástí je i zavedení nezbytných opatření k ukončení segregáční praxe v českém školství a k prevenci diskriminace. Národní akční plány inkluzivního vzdělávání jsou dokumentem vztahující se k danému období. Nyní je vydán Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020, jehož cílem je na základě dosavadních zkušeností zlepšit podmínky pro realizaci změn a přispívat k širokému přijetí principů inkluze u odborné i široké veřejnosti (NAPIV, ©2019).

Nyní je v České republice vzdělávání upraveno ve **školském zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. V roce 2016 přichází novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ve kterém je nově zaveden pojem dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. Na již zmíněný novelizovaný zákon také navazuje **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Tato vyhláška upřesňuje podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní vzdělávání žáků. Další vyhláškou, která souvisí s inkluzivním vzděláváním je např. **Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění novely č. 197/2016 Sb.**

S inkluzivním vzděláváním také souvisí kutikulární dokumenty - **Rámcový vzdělávací program (RVP)** a **školní vzdělávací program (ŠVP)**. **Rámcový vzdělávací program** je vytvořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a stanovuje cíle, které by měly být v rámci základního vzdělávání naplněny. Za hlavní cíle můžeme považovat utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělávání (RVP, ©2017, s. 8; Potměšil, 2018, s. 18). V rámci inkluzivního vzdělávání je potřeba dle Potměšila (2018, s. 18) vyzdvihnout především potřebu vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a také učit je žít společně s ostatními lidmi. **Rámcový vzdělávací program** vymezuje očekávané výstupy pro žáky. Co se týká **školního vzdělávacího programu**, jedná se o dokument, který stanovuje každá škola zvlášť. V daném dokumentu lze nově u žáků upravit očekávané výstupy či nahradit vzdělávací obsah jiným obsahem, ale pouze za předpokladu, že realizaci očekávaného výstupu znemožňuje žákovo znevýhodnění (RVP, ©2017; Potměšil, 2018, s. 18).

Inkluzivní vzdělávání se v posledních letech stalo nedílnou součástí pedagogického slovníku a z úrovně mezinárodních deklarací a národní legislativy se postupně zabydluje

v každodenní školní praxi. Vliv na daný trend nemají jen legislativní opatření, ale hlavně i měnící se postoje učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová a Vítková, 2010a, s. 16).

Podkapitola 3. 2 obsahovala informace týkající inkluzivního vzdělávání z hlediska vývoje. Bylo zde uvedeno Prohlášení ze Salamanky, které je považováno za klíčový dokument inkluze v rámci jejího vzniku. Dále zde byly uvedeny možné přístupy k edukaci od roku 1989 poté již bylo zaměřeno na 90. léta 20. století a vznik mezinárodních dokumentů a legislativních opatření až do současnosti. Nyní se bude podkapitola věnovat výhodami inkluzivního vzdělávání.

3.3 Přínosy inkluzivního vzdělávání

Dle našeho názoru se velmi často o inkluzivním vzděláváním hovoří především v negativním kontextu. V rámci dané oblasti se v různých publikacích či internetových článcích můžeme setkat s různými obavami, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mezi intaktními žáky se může zhoršit kvalita výuky. O této problematice se shodně pojednává v internetovém článku, který je určený především pro pedagogy (©czechkid). V této podkapitole se ale odkloníme od daných negativních kontextů a budeme se věnovat pozitivnějšímu přístupu a to, jaké jsou přínosy inkluzivního vzdělávání.

V rámci inkluzivního vzdělávání také existují názory, že čím více bude inkluze, tím méně budou úspěšní žáci intaktní i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Uváděné obavy bývají zdůvodňovány tím, že učitel zaměřuje automaticky svou pozornost na děti, které jsou potencionálně úspěšné nebo tím, že učitel orientuje svoji výuku především na homogenní skupinu, a tudíž přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami snižuje efektivitu jejich vyučovacích metod. Tyto předpoklady odporují výsledkům šetření odkazující zvýšení kvality výuky, pokud však vyučující používá individualizované metody, tedy metody inkluzivního vzdělávání - viz podkapitola 1. 2 (©czechkid).

Dle Janebové (©2010) se inkluze nesoústřeďuje jen na akademické výsledky, ale také především na rozvíjení sociálních dovedností žáků, učí je týmové práci, jak mezi sebou navazovat kontakty, jak spolu vycházet přesto, že každý má jiné schopnosti. Děti se učí pozitivně hodnotit odlišnosti nebo schopnosti a respektovat je.

Nyní se dostáváme k přínosům, které inkluzivní vzdělávání nabízí. Například Dle Páveskové (©2016) se jedná o následující výhody, se kterými se také shodujeme:

1. **Všem dětem se dostane lepšího vzdělání** – vyučovací materiály a strategie se stanou rozmanitějšími a učitelé tak postihnou potřeby více žáků tím, že budou učivo prezentovat různými způsoby
2. **Zlepší se kognitivní vývoj u dětí** – děti se neučí lépe rozumět sami sobě a ostatním. V inkluzivních třídách byla zaznamenána lepší úroveň vztahů mezi žáky, která přímo souvisí s tím, že se děti učí porozumění a přijetí různorodosti a respektu k ostatním lidem. Integrovaná výuka připravuje děti na život v rozmanité společnosti. Inkluze rozvíjí u dětí empatii a sociální inteligenci.
3. **Zlepší se postavení znevýhodněných lidí v naší společnosti** – bude jim umožněno plnohodnotné vzdělání v různorodém kolektivu. Integrací se dá předcházet diskriminaci. Dle našeho názoru je tento bod velmi důležitý, protože v dospělosti jedince by neměl mít problém s integrací do sociálních skupin či zaměstnání, jak tomu mohlo být dříve před začleňováním znevýhodněných žáků do běžných škol.

Výhodami inkluzivního vzdělávání se věnuje také Krejčová (2003, s. 186) a Tannenbergerová a Krahulová (2011, s. 5) a také internetová stránka pro pedagogy Czechkid, kde jsou shodně děleny a popsány z pohledu níže uvedených aktérů.

Přínosy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Prostředí inkluzivní školy jim zprostředkovává přirozené modely chování.
- Žákům přináší nová přátelství, častější navazování sociálních vztahů, sociální dovednosti a způsobů chování.
- Větší schopnost se učit nové dovednosti a schopnosti generalizovat.
- Zlepšuje jim to častější a snazší integraci v různých prostředích v budoucnu.
- Žák získává pocit, že je součástí společnosti, což posílí jeho sebejistotu.
- Rozmanitost třídy poskytuje dítěti skutečný obraz společnosti, ve které bude žít a pracovat, a tím jej lépe připravuje na budoucnost.

Přínos pro intaktní žáky:

- Učí se akceptovat odlišnosti, být tolerantní.
- Stávají se bohatšími o nová přátelství.
- Jsou lépe připraveny na soužití s občany odlišnostmi.

- V heterogenním kolektivu dítě lépe rozvíjí sociální citění, umění komunikace, schopnost řešit problémy a osvojují si dovednost spolupracovat a pomáhat si.

Přínos pro učitele:

- učitelé jsou obohacováni novými zkušenostmi, inkluzivní prostředí podněcuje jejich profesionální i osobní růst.
- Učí se lépe porozumět individuálním rozdílům mezi dětmi.
- Učí se realizovat rozmanité vzdělávací postupy a strategie.
- Více se orientují na osobnost dětí. Stávají se tolerantnějšími k odlišnostem.

Co se týká našeho názoru na danou problematiku, rozhodně za nejdůležitější přínos považujeme zlepšení postavení osob se znevýhodněním ve společnosti, a to nejen v době školní docházky, ale především i v dospělosti. V době, kdy ještě nebyla realizována inkluze v běžných školách, bývali osoby s postižením vyčleňováni z kolektivu (o tom bylo pojednááno v kapitole 3.1 a 3.2). Nemuselo tomu být jen ve školách mezi dětmi, ale i v dospělosti a v profesním životě. S postupným přechodem na inkluzivní vzdělávání se však tito žáci začleňovali do kolektivu a intaktní žáci se tak učili akceptovat odlišnosti a naučili se tak změnit pohled na osoby s postižením. Dle našeho názoru je inkluzivní vzdělávání největším přínosem přímo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se tak v kolektivulepší jejich pocity a sebehodnotu. Věříme, že z pedagogického pohledu jde o náročnější práci, ale zároveň se učitelé obohacují o nové zkušenosti a hledají tak nové metody a postupy v edukaci. Také se setkávají s různorodostí a nakonec učitel může zjistit, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít své silné stránky, na nichž se dá stavět. Každý učitel si tak musí najít v sobě to, co mu inkluze přinese.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

První část diplomové práce byla věnována teoretickým východiskům v oblasti učitelské profese a žákovské různorodosti. Empirická část, která spočívá v získávání dat, nám ozřejmí, jak jsou učitelé základních škol připraveni na žákovskou diverzitu. Práce s heterogenitou bývá pokládána za jeden ze znaků inkluzivních škol. Aby inkluze byla opravdu efektivní, je nutné, aby učitelé byli adekvátně připraveni na práci s žákovskou různorodostí. Již od roku 2015 v rámci České republiky narůstá počet realizovaných odborných výzkumů, které se zaměřují převážně na učitele, ředitele škol či laickou veřejnost. Nejvíce se ale však mapují postoje daných aktérů, jejich osobní zkušenosti či bariéry inkluze. Uvedeny můžou být například výzkumy od Strakové, Simonové a Friedlaenderové (STUDIA PAEDAGOGICA, ©2019), které zjišťují postoje odborné i laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání. Dále výzkumná studie, kterou představila Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání z roku 2016/2017 s názvem Rok poté, jejíž cílem bylo odhalit, jak nastupující změny vnímají ředitelé a učitelé základních škol a jak hodnotí svoji zkušenost s poskytováním podpůrných opatření (COSIV, ©2017). Nebo také výzkumy, které uveřejnila Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, které zkoumají postoje a informovanost pedagogických pracovníků (©2015) či postoje pouze asistenta pedagoga (©2015). Z výsledků již zmíněného výzkumu s názvem Rok poté z roku 2017 vyplynuly výsledky, že až ½ učitelů považovalo administrativní úkon s poskytováním podpůrných opatření za překážku, téměř ½ učitelů bylo dostatečně informováno o postupu při stanovení podpůrných opatření a také více jak ½ učitelů by potřebovalo více informací, jak pracovat s žáky se SVP. Přišlo nám tedy důležité v současné době více prozkoumat problematiku právě připravenosti učitelů na žákovskou diverzitu. Toto téma bylo dále vybráno z důvodu, že právě připravenost učitelů je nutným předpokladem a také hlavním východiskem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Pro tohle zjištění jsme stanovili cíle a poté distribuovali samotné dotazníky.

V metodologické části nyní bude vymezen výzkumný problém, dále zde budou uvedeny hlavní výzkumné cíle a hlavní výzkumné otázky, které jsou dále rozpracovány na dílčí cíle a dílčí otázky. Tato část bude také zaměřená na volbu výzkumné strategie, metod a technik sběru dat, výzkumný soubor a způsob jeho výběru. Kapitola bude zakončena pilotním ověřením dotazníku.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem pro naši práci je analýza připravenosti učitelů základních škol v Jihomoravském kraji na žákovskou diverzitu.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl: Identifikovat a popsat připravenost učitelů na žákovskou diverzitu.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jak respondenti hodnotí svoji profesní připravenost na žákovskou diverzitu.
2. Identifikovat, jak respondenti hodnotí své znalosti ze speciální pedagogiky a zda mají zájem dále zvyšovat své učitelské kompetence v oblasti inkluze.
3. Analyzovat, co je pro respondenty nejvíce přínosné pro přípravu na žákovskou diverzitu.
4. Odhalit metody a formy výuky, které respondenti využívají pro úspěšnou inkluzi.
5. Analyzovat znalosti respondentů v oblasti podpůrných opatření.
6. Odhalit stanovisko respondentů na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky dle Punche (2008, s. 42 - 44) vycházejí z obecného určení cílů a přetvářejí je do specifitější podoby. Obecné a specifické otázky mají funkce následující: organizují projekt a dávají mu směr; vymezují projekt a určují jeho hranice a také poukazují data, která budou pro projekt zapotřebí.

Hlavní výzkumná otázka pro diplomovou práci je: Jak jsou učitelé základních škol připraveni na žákovskou diverzitu?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak respondenti hodnotí svoji profesní připravenost na žákovskou diverzitu?
2. Jak respondenti hodnotí své znalosti ze speciální pedagogiky a mají zájem o zvýšení svých učitelských kompetencí v oblasti inkluze?
3. Co respondenti považují pro přípravu na žákovskou diverzitu za nejvíce přínosné?
4. Jaké metody a formy výuky respondenti využívají pro úspěšnou inkluzi?
5. Jaké mají respondenti znalosti v oblasti podpůrných opatření?

6. Jak respondenti vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách?

4.4 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

Pro zjištění, jak jsou učitelé základních škol připraveni na žákovskou diverzitu, je zvolena kvantitativní metoda. Jedná se o metodu sběru dat, jejíž cílem je popsat zkoumanou oblast. Velkou výhodou kvantitativního výzkumu je získání potřebných informací od velkého množství respondentů, kterou však pro naplnění daných cílů potřebujeme. Výzkumné šetření je realizováno pomocí dotazníkového šetření. Z důvodu neexistujícího předem vytvořeného dotazníku na danou problematiku je zvolena vlastní konstrukce obsahující celkem 22 položek, které vycházejí ze stanovených cílů. Dotazník je tvořen z uzavřených neboli dichotomických otázek, které nabízí respondentovi varianty odpovědí, z nichž si dotazovaný musí vybrat. Dále se skládá z polouzavřených otázek, které nejprve nabízí varianty odpovědí, ale následně umožňuje dovysvětlení. Dotazník obsahuje i škálovací otázky (Likertova škála), které se využívají na měření postojů a názorů (Skutil, 2011, s. 82-84). Celý dotazník je vytvořen prostřednictvím Google formuláře a v průběhu měsíce ledna byly rozeslány na e-mailové adresy učitelů. Tyto e-mailové adresy byly vždy vyhledány na internetových stránkách jednotlivých základních škol. Vyhledávání konkrétních škol probíhalo následovně: na internetových stránkách www.seznamskol.cz, kde je uvedený přehled všech škol v rámci jednotlivých krajů, byly vyfiltrovány pouze základní školy a pro tuto práci důležitý Jihomoravský kraj. Následně byly vybrány ty školy, které měly na svých stránkách kontakty na své zaměstnance, na které byly poté zasílány dotazníky. V úvodu byl respondentům vysvětlen účel dotazníku a také informace, že odpovědi jsou zcela anonymní. Nechybělo ani vymezení základních pojmů, se kterými se respondenti mohou v průběhu vyplňování setkat.

4.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základní výzkumný soubor je dle Pelikána (2011, s. 47) množina všech prvků, které patří do okruhu osob, jež mají být zkoumány v daném výzkumu. Pro tuto práci jsou **základním souborem** učitelé základních škol v rámci celé České republiky. Prostřednictvím náhodného losování byl však vybrán konkrétně Jihomoravský kraj, ve kterém jsou učitelé základních škol pro daný výzkum **výběrovým souborem**. Dle statistických údajů na portálu MŠMT bylo pro rok 2019/2020 evidováno v uvedeném kraji celkově 485 základních škol a 7 484 učitelů vzdělávajících na základních školách. Snahou bylo získat co nejvíce vyplněných

dotazníků, proto bylo osloveno 85 základních škol v rámci Jihomoravského kraje s celkovým počtem oslovených učitelů 956. Celkový počet vrácených a vyplněných dotazníků činí 215, což znamená, že návratnost v rámci výzkumu je 22,49 %. Jelikož byly všechny položky vyplněny správně podle požadavků, nebyl vyřazen ani jeden dotazník.

4.6 Pilotní ověření dotazníku

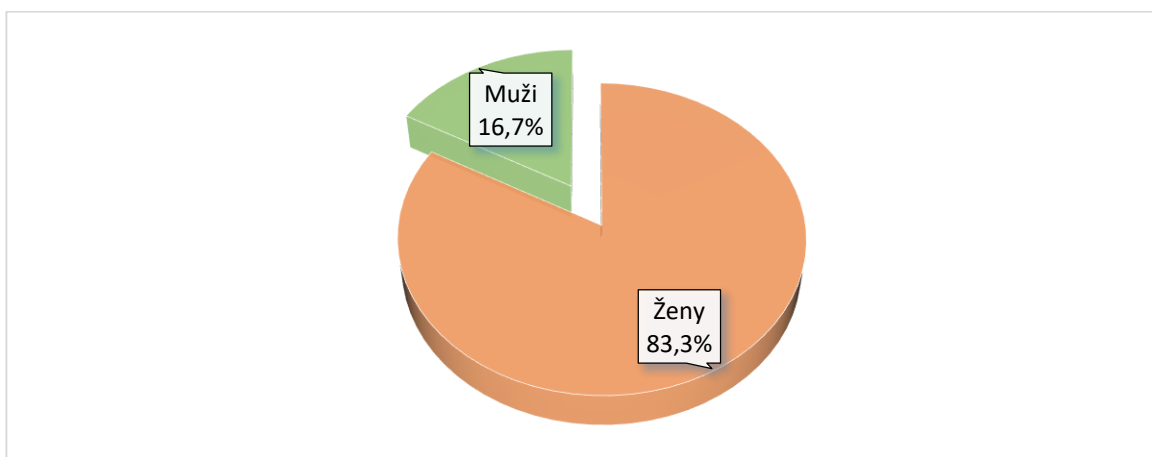
Před samotným zahájením výzkumného šetření prostřednictvím dotazníků byl proveden předvýzkum, zda jsou otázky vhodně formulovány, zda respondenti rozumějí všem položkám nebo zda při realizaci šetření mohou nastat problémy. Jak popisuje i Pelikán (2011, s. 78), jde o ověření výzkumné strategie na menším souboru, který má shodné základní rysy se vzorkem, na kterém bude realizován vlastní výzkum. V průběhu ledna byly elektronicky rozeslány dotazníky šesti učitelům základních škol v Uherském Hradišti. Poslány byly prostřednictvím e-mailové adresy s odkazem na dotazník. Během následujících 2 dnů byly všechny dotazníky vráceny zpět vyplněné se zpětnou vazbou, že všem položkám respondenti rozuměli. V dotazníku tak nedošlo k žádným úpravám. Poté se již mohlo zahájit oficiální rozesílání dotazníků.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V praktické části byly doposud uvedeny informace týkající se výzkumného problému, výzkumných cílů i otázek, volby výzkumné strategie i metody a techniky sběru dat, způsobu výběru výzkumného souboru a údaje o pilotním ověření dotazníku. Nyní již budou zveřejněny samotné výsledky, které byly získány od učitelů základních škol v Jihomoravském kraji a to prostřednictvím dotazníkového šetření. Výsledky jednotlivých položek z dotazníku budou uveřejněny v tabulce s absolutní (n) i relativní (%) četností, nebo budou rozpracovány v grafech, pod kterými budou tyto výsledky detailněji interpretovány.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Otázku č. 1, která zjišťovala pohlaví respondentů, vyplnilo celkem 215 učitelů. Z níže uvedeného grafu je patrné, že většinu respondentů ve výzkumu tvoří ženy, kterých je 179 (83,3 %). Naopak menším zastoupením jsou zde muži, kterých je 36 (16,7 %).



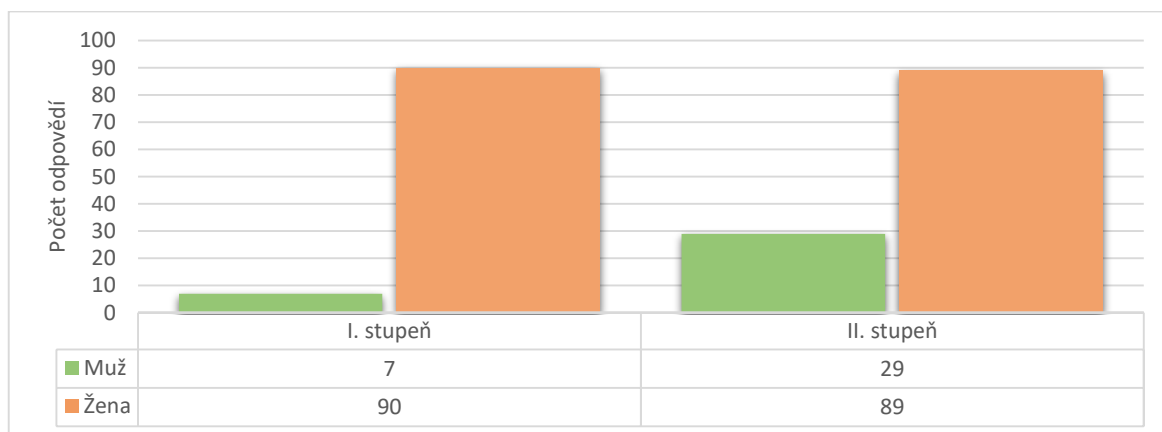
Graf 1: Pohlaví respondentů

Položka č. 2: Na kterém stupni základní školy pracujete?

Položku č. 2 vyplnilo všech 215 učitelů. Respondenti zde měli k výběru dvě možnosti, a to výuka na I. stupni a výuka na II. stupni základní školy. Prostřednictvím této položky je nyní zjištěno, že 97 učitelů (45,1 %) vyučuje na prvním stupni a 118 učitelů (54,9 %) vzdělává žáky na druhém stupni. Uvedený graf č. 2 blíže specifikuje učitele vzdělávajících na jednotlivých stupních dle pohlaví. Vzhledem k tomu, že daný dotazník vyplňovaly především ženy, viz položka č. 1, je tedy jisté, že v rámci obou stupňů převažují právě ženy, kterých je na I. stupni 90 a na II. stupni 89. Naopak mužů vyučujících na I. stupni je 7 a na II. stupni 29.

Možnosti	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<i>I. stupeň</i>	97	45,1
<i>II. stupeň</i>	118	54,9
<i>Celkem</i>	215	100

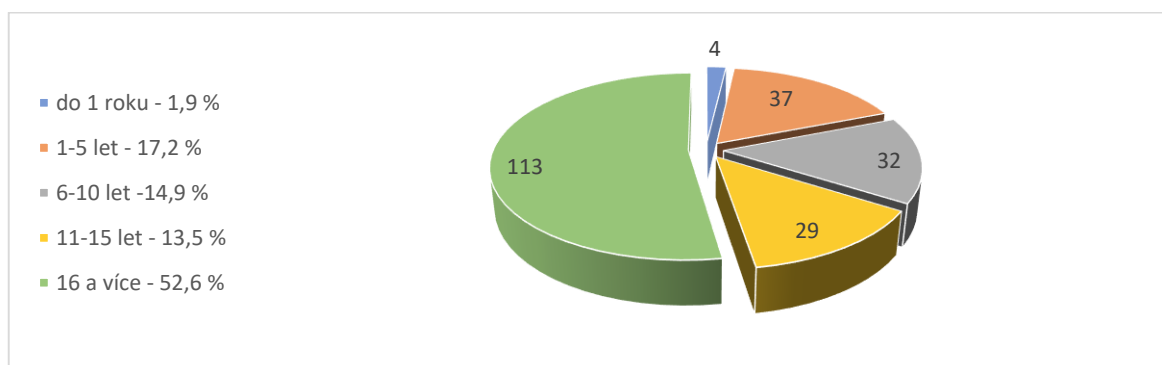
Tabulka 3: Stupeň výuky na ZŠ



Graf 2: Stupeň výuky na ZŠ

Položka č. 3: Jaká je Vaše délka praxe ve školství?

Položka č. 3 se respondentů dotazovala na délku praxe ve školství. Celkem zde odpovědělo 215 učitelů. Jak lze vidět v grafu č. 3, výzkumného šetření se zúčastnilo 113 učitelů (52,6 %), kteří vzdělávají žáky 16 a více let, jedná se tak v rámci dotazníkového šetření o nejzastoupenější skupinu. Od 11 – 15 let praxe se výzkumu zúčastnilo 29 učitelů (13,5 %), jen o 3 více, tedy 32 učitelů (14,9 %) je s délkou praxe od 6 do 10 let. Praxi od 1 do 5 let uvedlo 37 respondentů (17,2 %) a nejméně početnou skupinou jsou začínající učitelé s praxí do 1 roku, tj. 4 učitelé (1,9 %).



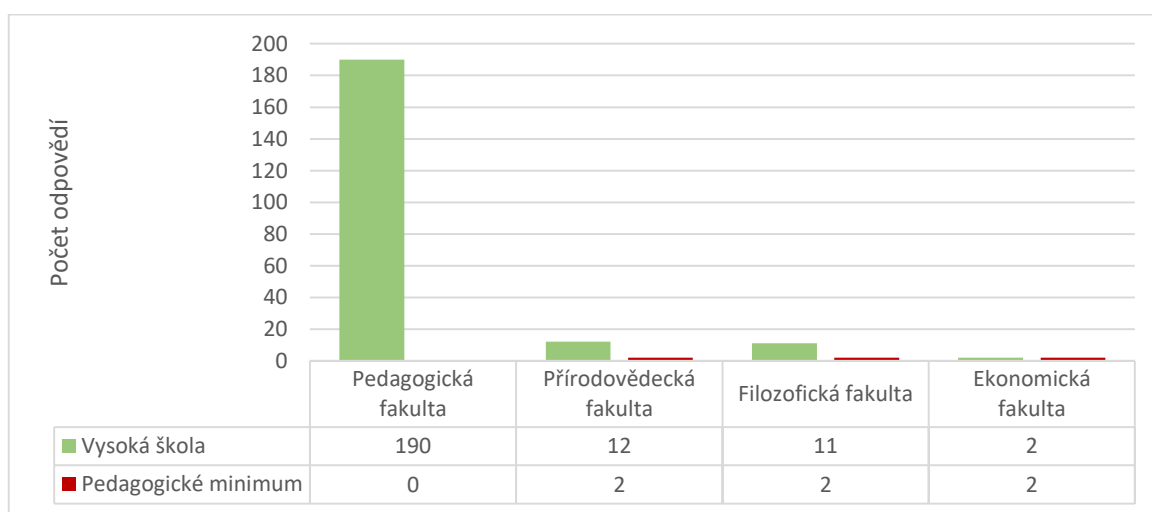
Graf 3: Délka praxe respondentů

Položka č. 4: Jaké je Vaše absolvované studium v rámci pregraduální přípravy?

Položka č. 4 měla za cíl zjistit, jaké mají zúčastnění učitelé absolvované studium v rámci pregraduální přípravy. Ke zjištění daného cíle byla pro respondenty uvedena možnost „pedagogické vzdělání“. Vzhledem k tomu, že byli osloveni i učitelé z druhého stupně, kteří nemusí mít vystudovanou přímo pedagogickou fakultu, byla jim nabídnuta i možnost „jiná“, ve které své vzdělání mohli sami doplnit. Celkem tuto položku vyplnilo 215 respondentů. Pro lepší orientaci byla vytvořena následující tabulka, ve které lze vidět, že velkou většinu tvoří učitelé s pedagogickým vzděláním, kterých je 190 (88,4 %). Zbývajících 25 učitelů (11,6 %) uvedlo „jiné“ vzdělání, které blíže specifikovali. Pro lepší přehlednost je vytvořen i graf č. 4, ze kterého je zřejmé, že 12 z těchto 25 učitelů vystudovalo přírodovědeckou fakultu, z toho 2 z nich mají dokončené pedagogické minimum. Dalších 9 učitelů uvedlo, že absolvovali filozofickou fakultu, z nichž také 2 mají pedagogické minimum. Další odpovědí byla fakulta ekonomická, kterou uvedli 2 respondenti s tím, že následně dokončili pedagogické minimum.

	Možnosti odpovědí		Celkem
	Pedagogické vzdělání	Jiné...	
Absolutní č.	190	25	215
Relativní č.	88,4 %	11,6 %	100 %

Tabulka 4: Pregraduální vzdělání respondentů



Graf 4: Pregraduální vzdělání respondentů

Položka č. 5: Absolvovali jste v průběhu vysokoškolského studia předmět speciální pedagogika?

5. položka v dotazníku se respondentů tázala, zda v rámci své pregraduální přípravy absolvovali předmět speciální pedagogika. Odpověď byla získána od všech 215 zúčastněných učitelů s tím, že nadpoloviční většina daný předmět absolvovala. Jedná se o 133 učitelů (61,9 %). Naopak 82 (38,1 %) respondentů uvedlo, že speciální pedagogiku v rámci pregraduální přípravy neabsolvovali. Z tohoto počtu se však jedná o 63 učitelů, kteří vystudovali přímo pedagogickou fakultu a 19 učitelů, kteří měli jinou fakultu nebo absolvovali pedagogické minimum.

	Možnosti odpovědí		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní č.	133	82	215
Relativní č.	61,9 %	38,1 %	100 %

Tabulka 5: Speciální pedagogika v rámci vysoké školy

Položka č. 6: Ohodnoťte Vaše znalosti v oblasti speciální pedagogiky:

V dané položce měli respondenti možnost ohodnotit dle vlastního názoru své znalosti ze speciální pedagogiky. Celkem se zhodnotilo 215 učitelů. Nejvíce respondentů považuje své znalosti za „dobré“, tuto možnost uvedlo 94 učitelů (43,7 %). Při detailnějším náhledu lze zjistit, že se v dané možnosti hodnotilo 57 učitelů, kteří absolvovali v průběhu vysokoškolského studia předmět speciální pedagogika a 37 učitelů, kteří tento předmět v pregraduální přípravě neabsolvovali. Svě znalosti dále zhodnotilo 65 učitelů (30,2 %) jako „velmi dobré“. Z daného počtu je to 47 respondentů, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika a 18 učitelů, kteří tento předmět nestudovali. Za „spíše nedostatečné“ znalosti v oblasti speciální pedagogiky se hodnotilo 34 učitelů (15,8 %). Konkrétně se tak jednalo o 12 respondentů, kteří mají v rámci pregraduální přípravy vystudovaný předmět speciální pedagogika a 22 učitelů, kteří daný předmět neabsolvovali. Mezi respondenty, kteří své znalosti hodnotí jako „výborné“ patří z celkového počtu 17 učitelů (7,9 %), z nichž 16 absolvovali speciální pedagogiku a pouze 1 ne. A jako velmi malé procento učitelů hodnotí své znalosti za „velmi nedostatečné“, jedná se o 5 respondentů (2,3 %). Konkrétněji jde o 1 učitele, který v rámci studia měl předmět speciální pedagogika a o 4 učitele, kteří daný předmět neměli.

	Možnosti odpovědí					Celkem
	Výborné	Velmi dobré	Dobré	Spíše nedostatečné	Velmi nedostatečné	
Absolutní č.	17	65	94	34	5	215
Relativní č.	7,9 %	30,2 %	43,7 %	15,8 %	2,3 %	100 %

Tabulka 6: Hodnocení znalostí ze speciální pedagogiky

Položka č. 7: Na práci s žákovskou diverzitou jste připraven/a:

Respondenti měli v rámci položky č. 7 ohodnotit, jak jsou dle jejich názoru připraveni na žákovskou diverzitu. Zde mohli učitelé vybrat pouze jednu možnost. Celkem byly obdrženy odpovědi od 215 respondentů. Jak lze vidět v níže uvedené tabulce, nejvíce učitelé hodnotili svou připravenost jako „*spíše dostatečnou*“, jelikož tuto možnost uvedlo 133 respondentů (61,9 %). Z detailnějšího pohledu se jedná o 89 učitelů, kteří v rámci pregraduální přípravy absolvovali speciální pedagogiku a o 44 učitelů, kteří daný předmět neabsolvovali. Druhé místo obsadila možnost „*spíše nedostatečná*“ s počtem 47 (21,9 %), konkrétně se jedná o 23 učitelů, kteří předmět speciální pedagogika studovali v rámci studia a 24 učitelů, kteří tento předmět neměli. Dále 31 respondentů (14,4 %) se cítí být „*dostatečně*“ připraveno, jde o 18 učitelů, kteří absolvovali speciální pedagogiku na vysoké škole a 13 učitelů, kteří ji neabsolvovali. A pouze 4 učitelé (1,9 %) se ohodnotili jako „*nedostatečně*“ připraveni, jedná se o učitele, kteří v rámci pregraduálního vzdělávání neměli předmět speciální pedagogika.

	Možnosti odpovědí				Celkem
	Dostatečně	Spíše dostatečně	Spíše nedostatečně	Nedostatečně	
Absolutní č.	31	133	47	4	215
Relativní č.	14,4 %	61,9 %	21,9 %	1,9 %	100 %

Tabulka 7: Připravenost na žákovskou diverzitu

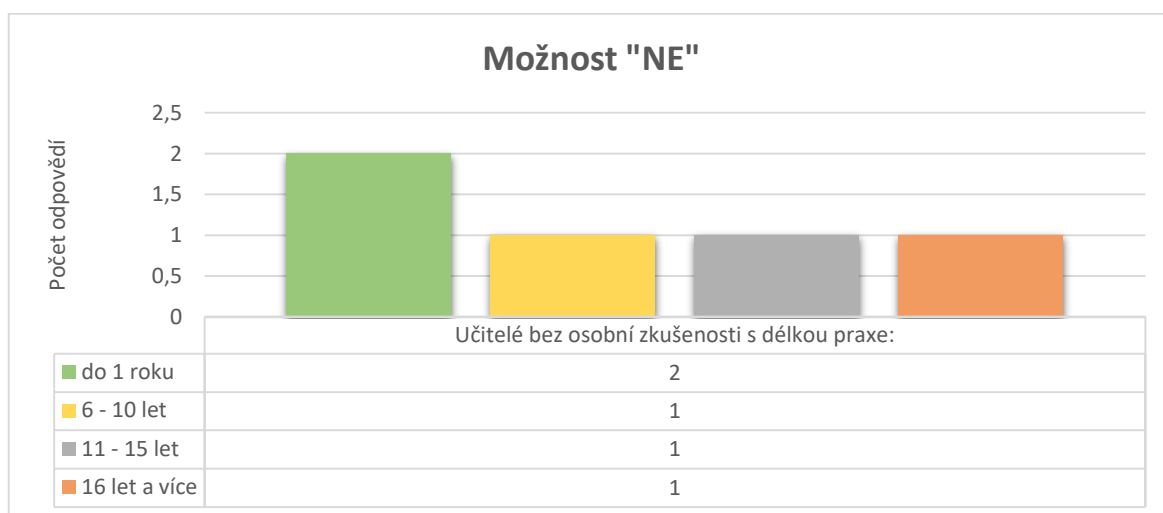
Položka č. 8: Máte osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?

Ze všech 215 respondentů, kteří odpovídali v položce č. 8, má osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami až 210 učitelů (97,7 %). Z tohoto počtu je konkrétně 94 učitelů z I. stupně a 116 učitelů vyučující na II. stupni. Naopak respondentů, kteří nemají osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami je 5 (2,3 %), z nichž jsou 3 učitelé, kteří vzdělávají žáky na I. stupni a 2 učitelé na II. stupni. Zároveň respondenti, kteří tuto zkušenost nemají, jsou při detailnějším náhledu 2 začínající učitelé s praxí do 1 roku, 1 učitel s praxí 6 – 10 let, 1 učitel s délkou praxe 11 – 15 let a také 1 učitel, který vzdělává žáky 16 a více let.

	Možnosti odpovědí		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní č.	210	5	215
Relativní č.	97,7 %	2,3 %	100 %

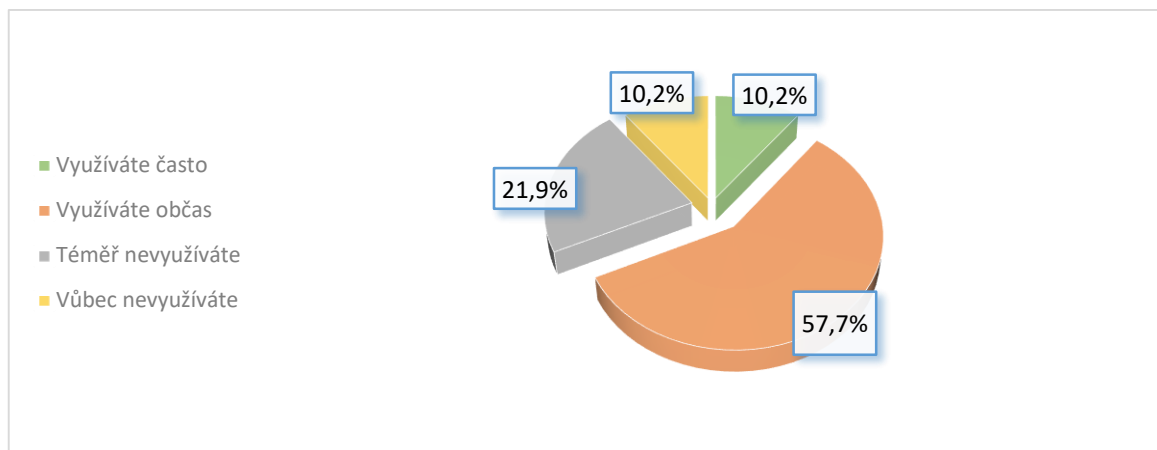
Tabulka 8: Osobní zkušenosti ze vzděláváním žáků se SVP



Graf 5: Osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP

Položka č. 9: Možnosti zvyšovat své učitelské kompetence v rámci kurzů zaměřených na žakovskou diverzitu:

U položky č. 9 bylo obdrženo 215 odpovědí. Zajímalo nás, jak často respondenti využívají možností zvyšovat své učitelské kompetence v rámci kurzů zaměřených na žakovskou diverzitu a právě z odpovědí vyšlo následující. 22 učitelů (10,2 %) využívají tyto kurzy „často“, jedná se tak o nejmenší zastoupení. Naopak nejvíce respondentů tyto možnosti využívají jen „občas“, toto tvrzení uvedlo 124 učitelů (57,7 %), jedná se tak o nadpoloviční většinu. Možnosti zvyšovat své kompetence 47 učitelů (21,9 %) „téměř nevyužívá“ a pouze 22 respondentů (10,2 %) tyto možnosti „nevyužívají vůbec“.



Graf 6: Zvyšování kompetencí zaměřených na žákovskou diverzitu

Položka č. 10: Více informací ohledně vzdělávání žáků se SVP byste:

Na položku, která se dotazovala, zda by učitelé více informací ohledně vzdělávání žáků se SVP přivítali či nikoliv, odpovědělo všech 215 respondentů. Z celkového počtu by 137 učitelů (63,7 %) „přivítalo“ více informací ohledně vzdělávání žáků se SVP, z nichž se jedná o 16 učitelů, kteří v předchozí položce odpověděli, že již často využívají kurzy pro zlepšení svých kompetencí, 86 učitelů, kteří využívají tyto kurzy občas, 26 respondentů, kteří těchto možností téměř nevyužívají a 10 učitelů, kteří možnosti zvyšovat své kompetence vůbec nevyužívají. Celkem 31 respondentů (14,4 %) by další informace již „nepřivítalo“, z nichž se konkrétně jedná o 2 učitele, kteří často využívají možnosti ke zvýšení jejich kompetencí, 14 respondentů využívající občas daných možností. Dále pak 8 učitelů, kteří tyto kurzy téměř nevyužívají a 6 učitelů, kteří je vůbec nevyužívají. Také zde byla možnost odpovědi „nevím“. Tuto možnost zvolilo 47 respondentů (21,9 %), z nichž 4 učitelé využívají často kurzy pro zlepšení kompetencí, 24 respondentů, kteří využívají kurzy jen občas, 13 učitelů, kteří téměř nevyužívají žádné kurzy pro zvýšení kompetencí a dále 6 učitelů, kteří tyto kurzy nevyužívají vůbec.

	Možnosti odpovědí			Celkem
	Přivítali	Nepřivítali	Nevím	
Absolutní č.	137	31	47	215
Relativní č.	63,7 %	14,4 %	21,9 %	100 %

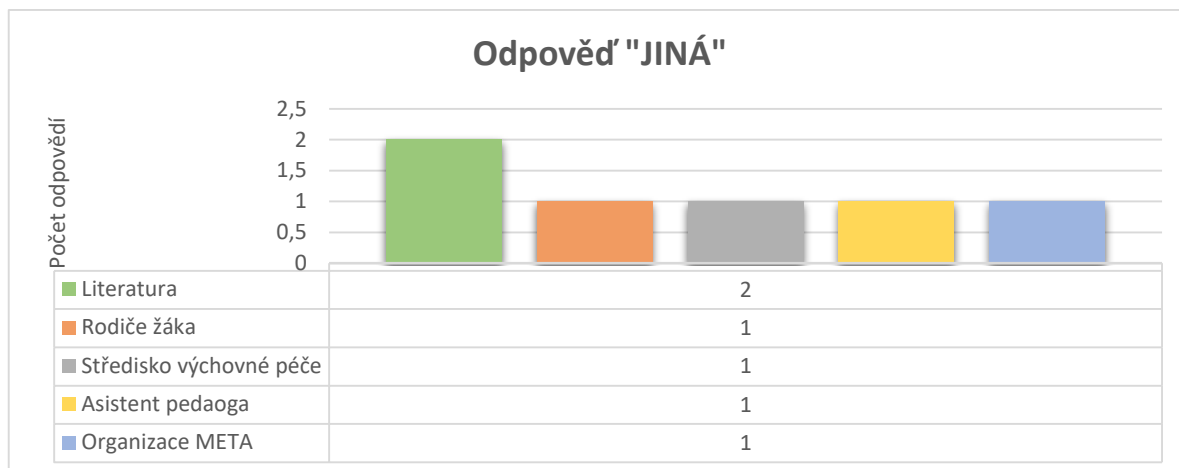
Tabulka 9: Informace v oblasti vzdělávání žáků se SVP

Položka č. 11: Vyberte, na koho byste se v případě pomoci při vzdělávání žáků se SVP obrátili: (Vyberte jednu nebo více možností)

Položky č. 11 se zúčastnilo všech 215 respondentů. Jak lze vidět v níže uvedené tabulce, učitelé měli na výběr 8 možností, z nichž 1 byla doplňovací „jiná odpověď“. Z výsledků vyšlo, že z celkového počtu učitelé nejvíce vyhledávají pomoc u školního speciálního pedagoga, tuto možnost uvedla nadpoloviční většina, konkrétně 123 učitelů (57,2 %). Z celkového počtu dále 111 respondentů (51,6 %) zmínilo, že by si o pomoc při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeklo výchovnému poradci. Třetí místo zastává možnost pomoc od kolegů ze školy, kterou označilo 101 učitelů (47 %). Celkem 95 respondentů (44,2 %) by se v případě pomoci obrátilo na odborníky z pedagogicko-psychologické poradny a 73 učitelů (34 %) uvedlo pomoc od školního psychologa. Za školním metodikem prevence by pro pomoc přišlo z celkového počtu 61 učitelů (28,4 %) a za odborníky ze speciálně-pedagogického centra 59 učitelů (27,4 %). Respondentům, kteří by se obrátili i na jiné pracovníky či aktéry inkluzivního vzdělávání byla nabídnuta „jiná možnost“ pro vlastní odpověď. Vlastními slovy odpovědělo celkem 6 učitelů (2,8 %). Z tohoto počtu uvedli 2 respondenti, že by se v takovém případě podívali i do literatury, 1 učitel uvedl i pomoc od rodičů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, 1 učitel by se obrátil na středisko výchovné péče. 1 učitel by se dále poradil i s asistentem pedagoga a 1 respondent zmínil Organizaci META, což je nezisková organizace, která podporuje žáky s odlišným mateřským jazykem, ale také jejich učitele. Pro lepší přehlednost je vytvořena tabulka č. 11, kde jsou seřazeny možnosti od nejvyššího zastoupení a poté graf č. 7 s možností „jiná“.

Možnosti odpovědí							
Školní speciální pedagog		Výchovný poradce		Kolegové ve škole		Odborník z PPP	
123	57,2 %	111	51,6 %	101	47 %	95	44,2 %
Školní psycholog		Školní metodik prevence		Odborník z SPC		Jiná odpověď	
73	34 %	61	28,4 %	59	27,4 %	6	2,8 %

Tabulka 10: Pomoc při vzdělávání žáků se SVP



Graf 7: Pomoc při vzdělávání žáků se SVP

Položka č. 12: Ohodnoťte jednotlivé možnosti, jak přínosné pro Vás byly na přípravu vzdělávání žáků se SVP:

1=velmi přínosné; 2=přínosné; 3=mírně přínosné; 4=spíše nepřínosné; 5=nepřínosné

Položku č. 12 škálovacího charakteru vyplnilo všech 215 respondentů. Zajímalo nás, jak přínosné byly pro učitele na přípravu vzdělávání žáků se SVP odborné předměty na vysoké škole, odborná praxe během studia na vysoké škole, samotná učitelská profesní praxe či vzdělávací kurzy během profesní praxe. Do tabulky jsou k jednotlivým možnostem uvedeny absolutní četnosti a také průměr. V prvních dvou možnostech „*odborné předměty na VŠ*“ a „*odborná praxe během studia na VŠ*“ bylo nejvíce zastoupeno hodnocení č. 3 (odborné předměty uvedlo 73 učitelů - 34 %, odbornou praxi během studia na VŠ odpovědělo 60 učitelů – 27,9 %). Hodnota č. 3 představuje odpověď „*mírně přínosné*“.

V rámci „*učitelské profesní praxe*“ nejvíce učitelé hodnotili č. 1 (118 učitelů – 54,9 %), která reprezentuje odpověď „*velmi přínosné*“ a poslední možnost „*vzdělávací kurzy/školení během profesní praxe*“ učitelé nejčastěji hodnotili č. 2 (81 učitelů – 37,7 %), která spadá do kategorie „*přínosné*“. V rámci této položky je také vypočítaný aritmetický průměr konkrétních odpovědí, který lze vidět i v níže uvedené tabulce č. 12. Uvedené průměry jsou seřazeny vzestupně, viz tabulka č. 13. Nejvíce tedy učitelům byla přínosná na přípravu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učitelská profesní praxe, poté vzdělávací kurzy či školení během profesní praxe. Méně pak pro respondenty byla přínosná odborná praxe během studia na vysoké škole a poté nejméně odborné předměty na vysoké škole.

	1	2	3	4	5	Celkem	Průměr
Odborné předměty na VŠ	22	37	73	60	23	215	3,1
Odborná praxe během studia na VŠ	38	35	60	55	27	215	3
Učitelská profesní praxe	118	48	40	5	4	215	1,7
Vzdělávací kurzy/školení během profesní praxe	37	81	66	24	7	215	2,5

Tabulka 11: *Přínosnost profesní praxe a vysoké školy*

Učitelská profesní praxe	1,7
Vzdělávací kurzy/školení během profesní praxe	2,5
Odborná praxe během studia na VŠ	3
Odborné předměty na VŠ	3,1

Tabulka 12: *Přínosnost profesní praxe a vysoké školy***Položka č. 13: Ohodnoťte náročnost přípravy na výuku žáků se SVP:**

1=velmi náročné, 2=náročné, 3=mírně náročné, 4=spíše nenáročné, 5=velmi nenáročné

Respondenti měli v dané položce ohodnotit, jak je dle jejich názoru náročná příprava na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 215 respondentů zhodnotilo nejvíce učitelů přípravu jako velmi náročnou, tuto možnost uvedlo 79 respondentů (36,7 %), dalších 64 učitelů (29,8 %) považuje přípravu za náročnou a za mírně náročnou ji pokládá 51 respondentů (23,7 %). Z celkového počtu tedy dohromady 194 učitelů (90,2 %) považuje přípravu na výuku žáků se SVP spíše za mírně náročnou až velmi náročnou. Naopak při součtu hodnoty č. 4 a 5, které uvedlo dohromady 21 učitelů (9,8 %), se jedná o výrazně nižší procento. Tyto uvedené hodnoty reprezentují možnosti „spíše nenáročné“ a „velmi nenáročné“. Tudíž z výsledku vyplývá, že příprava na výuku je dle učitelů opravdu náročná.

	Možnosti odpovědí					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní č.	79	64	51	13	8	215
Relativní č.	36,7 %	29,8 %	23,7 %	6 %	3,7 %	100 %

Tabulka 13: *Náročnost přípravy na vzdělávání žáků se SVP*

Položka č. 14: Jaké metody nejčastěji využíváte v rámci vzdělávání?

Položku č. 14, ve které mohli respondenti vybrat i více možností, odpovědělo všech 215 učitelů. Cílem bylo zjistit, jaké metody učitelé nejčastěji využívají v rámci vyučovacích hodin a obdrženy byly následující odpovědi. Největší počet učitelů, a to konkrétně 192 (89,3%), používají při vzdělávání názorně demonstrační metody, kam se řadí například pozorování určitých předmětů, obrázků či videí. Z celkového počtu nadpoloviční většina, tj. 157 učitelů (73 %), uvedla metody aktivizující, do nich jsou řazeny například didaktické hry, metody kritického myšlení či skupinové práce. Samotné vysvětlování učiva určilo 150 učitelů (69,8 %) a dovednostně-praktické metody označilo 111 respondentů (51,6 %). Mezi dovednostně-praktické metody se řadí například experimentování či napodobování situací. Co se týká metody práce s textem, tuto možnost uvedlo z celkového počtu 108 učitelů (50,2 %) a metody rozhovoru uvedlo 102 respondentů (47,4 %). Možnost „jiná odpověď“ využil z celkového počtu jen 1 učitel (0,5 %), který poznamenal, že často při vzdělávání žáků využívá i počítačové programy určené ke vzdělávání.

Možnosti	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Názorně demonstrační (video, obrázky...)	192	89,3
Aktivizující (řešení problémů, didaktické hry...)	157	73
Vysvětlování (výklad) učitele	150	69,8
Dovednostně-praktické (napodobování...)	111	51,6
Práce s textem	108	50,2
Rozhovor	102	47,4
Jiná...	1	0,5

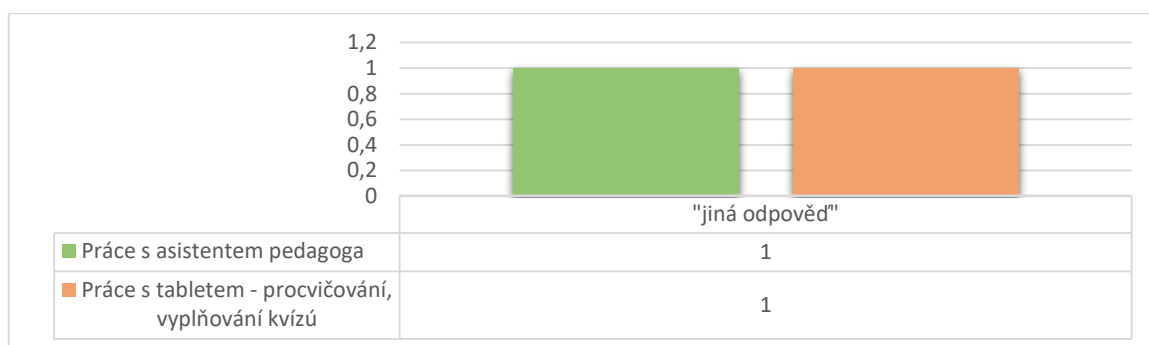
Tabulka 14: *Využití výukových metod ve vzdělávání***Položka č. 15: Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při vzdělávání žáků?**

Na otázku č. 15 odpovědělo 215 učitelů. Cílem bylo zjistit, jaké využívají učitelé formy výuky v rámci vzdělávání žáků. Respondenti zde měli k výběru 5 možností, z toho jedna byla možnost „jiná“, kde mohli vlastními slovy vypsát formy, které nebyly v nabídce. Nejvíce procent získala odpověď „střídání forem a činností během výuky“ (90,7 %), tedy 195 učitelů. Další nejčastější formu výuky učitelé využívají hromadnou frontální výuku, tuto možnost uvedlo 89 respondentů (41,4 %). Jen o 2 učitele méně, tedy 87 (40,5 %) uvedlo

samostatnou práci a individualizovanou výuku a 84 učitelů (39,1 %) preferuje skupinovou výuku. V rámci dotazníku využili 2 učitelé (1 %) položku „jiná“ k tomu, aby uvedli, že také používají práci s asistentem pedagoga, ale také práci s tabletem k častému procvičování a vyplňování kvízů. Tyto odpovědi již dále nespecifikovali.

	Možnosti odpovědí				
	Hromadná (frontální) výuka	Skupinová (kooperativní) výuka	Samostatná práce a individualizovaná výuka	Střídání forem a činností během výuky	Jiná
Absolutní č.	89	84	87	195	2
Relativní č.	41,4 %	39,1 %	40,5 %	90,7 %	1 %

Tabulka 15: Využití výukových forem ve vzdělávání



Graf 8: Využití výukových forem ve vzdělávání

Položka č. 16: Připravujete pro žáky se SVP jiné materiály do výuky než pro ostatní žáky? (např. přehledy, pracovní listy...)

Pro respondenty byla připravena otázka, jejímž cílem bylo zjistit, zda učitelé připravují pro žáky se SVP jiné materiály než pro intaktní žáky. Měli zde možnost odpovědi pouze ano, ne. Celkem na danou položku odpovědělo 215 respondentů, s tím, že naprostá většina odpověděla, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připravují jiné materiály. Jak lze vidět v tabulce, jedná se o 174 učitelů (80,9 %). Naopak 41 respondentů (19,1 %) uvedlo, že pro žáky se SVP nepřipravují jiné materiály než pro žáky intaktní.

	Možnosti odpovědí		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní č.	174	41	215
Relativní č.	80,9 %	19,1 %	100 %

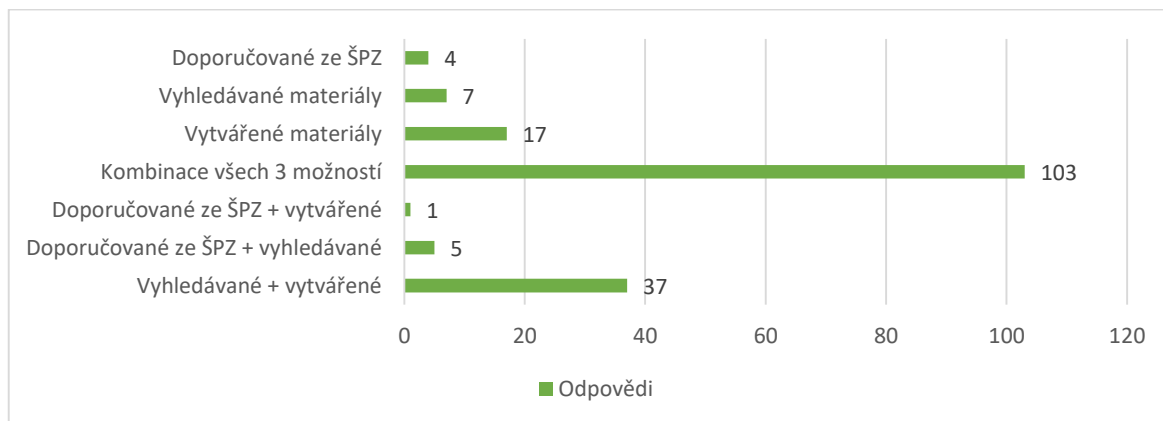
Tabulka 16: Příprava materiálů do výuky

Položka č. 17: Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce „ANO“, uveďte, které materiály používáte:

Na položku, která navazuje na otázku č. 16, odpovědělo celkem 174 osob. Při porovnání s možností „ano“ z předchozí položky si lze všimnout, že odpověď byla získána opravdu od všech. Nejprve je uvedena tabulka, ze které lze vyčíst, že respondenti nejčastěji využívají kombinaci tří možností materiálů (doporučované ze ŠPZ + vyhledávané materiály + vytvářené materiály). Tuto možnost uvedlo 103 respondentů (59,2 %). Někteří respondenti označili pouze jednu možnost a to následovně: 4 učitelé (2,3 %) uvedli doporučené materiály ze ŠPZ, 7 respondentů (4 %) uvedlo konkrétně možnost „Vámi vyhledávané materiály“, tedy, že si učitelé jen vyhledávají materiály sami a 17 učitelů (9,8 %) uvedlo, že pro žáky se SVP materiály vytvářejí sami. Pro detailnější náhled je vytvořen graf č. 10, ve kterém jsou uvedené i další kombinace možností, které učitelé uváděli. Kromě již zmíněných možností respondenti uvedli následující varianty. 1 učitel (0,6 %) zvolil, že využívá materiály doporučované ze ŠPZ, ale také si je i sám vytváří. 5 respondentů (2,9 %) využívá materiály doporučované ze ŠPZ, ale také si je sám vyhledává a 37 učitelů (21,3 %) vytváří i vyhledávají materiály sami.

	Možnosti odpovědí			
	Doporučené materiály ze ŠPZ	Vámi vyhledávané materiály	Vámi vytvářené materiály	Kombinace všech
Absolutní č.	4	7	17	103
Relativní č.	2,3 %	4 %	9,8 %	59,2 %

Tabulka 17: Využití materiálů ve vzdělávání



Graf 9: Využití materiálů ve vzdělávání

Položka č. 18: Zařad'te uvedené možnosti do jednotlivých stupňů podpůrných opatření: (v každém řádku je více možností)

Pro respondenty byla připravena přiřazovací položka, kterou vyplnilo všech 215 učitelů. Respondenti měli na výběr realizace, které probíhají buď ve všech stupních, nebo mohou vznikat až od určitých stupňů podpůrných opatření. Úkolem každého učitele tak bylo v každém řádku uvést, do kterého stupně patří daná možnost, mohli uvést i více odpovědí. První možnost, kterou respondenti měli zařadit do jednotlivých stupňů PO, byla „*přítomnost asistenta pedagoga*“. Dle MŠMT může asistenta pedagoga získat žák od III. stupně až do V. stupně podpůrných opatření, tuto možnost uvedlo z celkového počtu 49 učitelů (22,8 %) a jedná se tak o nejvíce zastoupenou odpověď. Další možnost k přiřazení byla „*úprava zasedacího pořádku*“, která může být realizována ve všech stupních podpůrného opatření. Z celkového počtu zařadilo danou variantu do stupně podpůrných opatření I až V celkem 41 učitelů (19 %) a je to v rámci dané možnosti druhá největší zastoupená odpověď. Nejvíce respondentů odpovídalo jen I. stupeň. „*Dlouhodobé úpravy obsahu a rozsahu učiva*“ je možné na základě doporučení PPP/SPC již od II. stupně do V. stupně a právě tuto variantu uvedlo 10 učitelů (4,7 %). Nejvíce zastoupená možnost zde byla od III. do V. stupně, kterou uvedlo 47 učitelů. Dále měli respondenti přiřadit k určitým stupňům možnost „*využití kompenzačních pomůcek*“. Kompenzační pomůcky mohou žáci využívat již od I. stupně až do V. stupně, v rámci této položky tak danou možnost zařadilo 41 učitelů (19,1 %), což je nejvíce zastoupená odpověď. Co se týká možnosti „*snížení počtu žáků ve třídě*“, dochází k tomu až ve stupni III. až V., shodně tak přiřadilo 37 respondentů (17,2 %). Jako poslední možnost zde bylo, od kterého stupně vzniká „*realizace opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení*“. Realizuje se již od II. stupně až do V. stupně podpůrných opatření a právě tuto možnost přiřadilo 21 učitelů (9,8 %). Nejvíce však učitelé odpověděli stupeň I. – V. Níže uvedená tabulka prezentuje všechny konkrétní možné odpovědi, které všichni učitelé v rámci každé nabídnuté možnosti uvedli.

1. Přítomnost asistenta pedagoga														
Počet učitelů	15	5	1	8	30	13	25	47	2	49	6	6	8	
Stupeň PO č.	I	I-II	I-III	I-V	II	II-III	II-V	III	III-IV	III-V	IV	IV-V	V	
2. Úprava zasedacího pořádku														
Počet učitelů	55	13	11	2	41	37	2	14	17	13	3	2	5	
Stupeň PO č.	I	I-II	I-III	I-IV	I-V	II	II-III	II-V	III	III-V	IV	IV-V	V	
3. Dlouhodobé úpravy obsahu a rozsahu učiva:														
Počet učitelů	19	5	10	41	10	8	1	38	1	47	11	16	8	
Stupeň PO č.	I	I-II	I-V	II	II-V	II-III	II, III a IV	III	III-IV	III-V	IV	IV-V	V	
4. Využití kompenzačních pomůcek														
Počet učitelů	29	5	9	1	41	41	5	23	25	1	22	8	2	3
Stupeň PO č.	I	I-II	I-III	I-IV	I-V	II	II-III	II-V	III	III-IV	III-V	IV	IV-V	V
5. Snížení počtu žáků ve třídě														
Počet učitelů	16	5	1	3	12	24	1	8	43	3	37	18	24	20
Stupeň PO č.	I	I-II	I,II, III, V	I-III	I-V	II	II-III	II-V	III	III-IV	III-V	IV	IV-V	V
6. Realizace opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení														
Počet učitelů	27	5	8	2	49	47	4	1	21	24	19	2	3	3
Stupeň PO č.	I.	I-II	I-III	I-IV	I-V	II	II-III	II-IV	II-V	III	III-V	IV	IV-V	V

Tabulka 18: Stupně podpůrných opatření

Položka č. 19: Jak byste ohodnotili náročnost vzdělávání žáků se SVP?

1=velmi náročné, 2=náročné, 3=mírně náročné, 4=spíše nenáročné, 5=velmi nenáročné

Pro respondenty byla utvořena položka, jak sami učitelé hodnotí náročnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto položku vyplnilo všech 215 respondentů. Největší počet odpovědí získala hodnota 1, tedy velmi náročné, kterou uvedlo 77 učitelů (35,8 %). Také velké zastoupení měla hodnota 2, konkrétně tedy 65 učitelů (30,2 %), což znamená, že považují vzdělávání žáků za náročné. Střední hodnota 3, která zastupuje odpověď „mírně náročná“, uvedlo celkem 53 respondentů (24,7 %). Naopak nejmenší a zároveň i shodný počet získaly hodnoty č. 4 a 5, které tyto jednotlivé možnosti uvedlo po 10 respondentech. Již při pohledu na tabulku č. 20 je patrné, že je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami náročná až velmi náročná činnost.

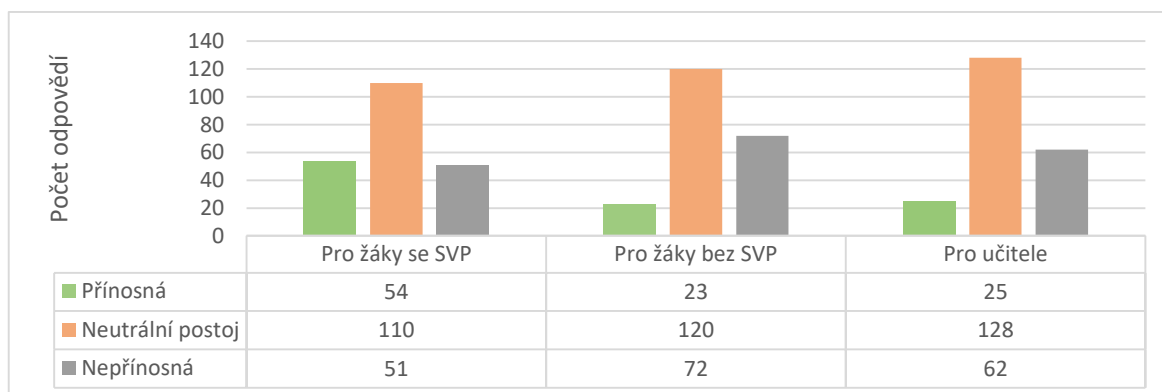
	Možnosti odpovědí					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní č.	77	65	53	10	10	215
Relativní č.	35,8 %	30,2 %	24,7 %	4,7 %	4,7 %	100 %

Tabulka 19: Hodnocení náročnosti vzdělávání žáků se SVP

Položka č. 20: Dle Vašeho názoru uveďte, zda je inkluze pro uvedené aktéry přínosná či nepřínosná:

Pro respondenty byla připravena položka týkající se toho, zda je dle učitelů pro hlavní aktéry vzdělávání inkluze přínosná či nikoliv. Danou položku vyplnilo celkem 215 učitelů. Jak je již patrné z níže uvedeného grafu, nejvíce respondenti uváděli “neutrální postoj”.

Učitelé hodnotili uvedenou položku následovně. Nejvíce respondentů, a to 110 (51,2 %), uvádělo neutrální postoj, nedokáží konkrétně odpovědět, zda je inkluze pro žáky přínosná či nikoliv. Dalších 54 učitelů (25,1 %) se domnívá, že je inkluze pro žáky se SVP přínosná a skoro shodný počet učitelů – 51 (23,7 %), považují inkluzi za nepřínosnou pro žáky se SVP. V oblasti žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb 120 učitelů (55,8 %) taktéž nedokáže zhodnotit, zda je pro ně inkluze přínosná či nepřínosná. Konkrétně za přínosnou ji však považuje 23 učitelů (10,7 %) a za naopak nepřínosnou 72 respondentů (33,5 %). Respondenti měli také uvést, zda je inkluze přínosná i pro samotné učitele, jakožto hlavní aktéry inkluzivního vzdělávání. Konkrétně se nedokázalo vyjádřit 128 učitelů (59,5 %), 62 respondentů (28,8 %) považují inkluzi pro učitele za nepřínosnou a jen menšina učitelů ji považuje za přínosnou. Z grafu tedy lze zároveň vyčíst, že učitelé nejvíce inkluzi považují za přínosnou pro žáky se SVP, naopak za nepřínosnou ji považují nejvíce pro žáky intaktní.



Graf 10: Názory respondentů na inkluzi pro hlavní aktéry

Položka č. 21: Pokud jste v předchozí otázce vybral/a možnost „NEPŘÍNOSNÁ“, uveďte důvod.

U položky č. 21, která byla určena pouze pro učitele, kteří v předchozí položce uvedli možnost „nepřínosná“, bylo celkem obdrženo 83 odpovědí. Respondenti zde vlastními slovy uváděli odůvodnění, které budou nyní jak popisovány, tak i pro lepší přehlednost prezentovány v tabulce č. 20. 21 učitelů (25,3 %) zdůvodňuje svůj postoj tím, že intaktní žáci „neberou“ žáky se SVP. Často se setkávají s tím, že je intaktní žáci považují za „jiné“ a například spolu netráví čas ani o přestávkách či na chodbě, v družině. Další odůvodnění bylo obdrženo od 20 učitelů (24,1 %), kteří uvádějí, že při vzdělávání mají méně času na intaktní žáky, vzhledem k tomu, že se spíše více zaměřují na žáky se SVP. Dalších 13 učitelů (15,7 %) považuje inkluzi za nedomyšlený a nepřipravený systém a blíže to již nespecifikovali. 8 respondentů (9,6 %) spíše upřednostňuje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání ve speciálních školách s tím, že v daném typu škol žáky vzdělávají učitelé se zaměřením konkrétně na speciální pedagogiku. Další odpověď je neadekvátní příprava učitelů na inkluzi, kterou uvedli 3 respondenti (3,6 %). Učitelé s délkou praxe od 10 let a více svou odpověď konkretizovali tím, že neabsolvovali v rámci vysoké školy speciální pedagogiku a nevěděli tedy, jak přesně s žáky se SVP pracovat. Ale i učitelé s praxí do 10 let, kteří absolvovali speciální pedagogiku, uvedli, že speciální pedagogiku měli v rámci několika málo semestrů a ta je příliš nedokázala připravit. Co se týká dalšího zdůvodnění, 3 učitelé (3,6 %) uvedli, že žáci se SVP se často necítí dobře a bohužel i méněcenně. Další 2 učitelé (2,4 %) z vlastní praxe uvádí tvrzení, že intaktní žáci cítí vůči žákům se SVP nespravedlnost, např. někteří nerozumí tomu, že tito žáci mají snížené požadavky v rámci činností, méně úkolů či odlišné známkování. Dle 1 respondenta (1,2 %) jde také o to, že vzdělávání žáků se SVP zpomaluje celý učební proces.

Žáci bez SVP neberou žáky se SVP	21	Upřednostnění vzdělávání žáků se SVP ve speciálních školách	8	Zpomalení učebního procesu	1
Méně času na žáky bez SVP	20	Neadekvátní příprava učitelů na inkluzi	3		
Nepřipravenost systému/inkluze je nedomyšlená	13	Žáci se SVP se cítí být odlišní	3	Celkem odpovědí	83
Speciální příprava na výuku	12	Žáci bez SVP cítí nespravedlnost vůči žákům se SVP	2		

Tabulka 20: Odůvodnění „nepřínosné“ inkluze

Položka č. 22: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

Otázka č. 22, s cílem zjistit názor učitelů na inkluzi, získala celkem 215 odpovědí. Zajímalo nás, zda učitelé s inkluzivním vzděláváním souhlasí či nikoliv. V rámci jednotlivých odpovědí měli učitelé také možnost zvolit „nedokážu posoudit“. Z výsledků bylo zjištěno, že nadpoloviční většina s inkluzí *nesouhlasí*. Tento názor zastává 121 učitelů (56,3 %). Při detailnějším průzkumu lze říci, že danou možnost nejvíce uváděli učitelé s praxí 16 a více let, kterých bylo 63, poté 17 učitelů s praxí 11 - 15 let a 20 učitelů s délkou praxe 6 – 10 let. Stejného názoru je také 20 respondentů s praxí od 1 do 5 let a pouze 1 začínající učitel s délkou praxe do 1 roku. Co se týká opačného názoru, tedy odpovědi „*souhlasím*“, uvedlo ji 39 respondentů (18,1 %). Opět z hlediska délky praxe tento názor nejvíce zastávají učitelé s praxí delší než 16 let, kterých je 23, dále 4 učitelé s praxí 11 – 15 let, dále 5 učitelů, kteří vzdělávají 6 – 10 let, 6 učitelů vyučujících 1 – 5 let a 1 učitel s praxí do 1 roku. Učitelé zde také měli na výběr možnost „*nedokážu posoudit*“, kterou uvedlo až 55 učitelů (25,6 %). Z pohledu délky praxe opět nejvíce nedokázalo posoudit svůj názor 27 učitelů s praxí nad 16 let. Dále 8 učitelů s praxí 11 – 15 let, 7 učitelů, kteří vzdělávají 6 – 10 let, 11 respondentů s délkou praxe 1 – 5 let a pouze 2 začínající učitelé s praxí do 1 roku.

	Možnosti odpovědí			Celkem
	Souhlasím	Nesouhlasím	Nedokážu posoudit	
Absolutní č.	39	121	55	215
Relativní č.	18,1 %	56,3 %	25,6 %	100 %

Tabulka 21: Názor na inkluzivní vzdělávání

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníků se zaměřovalo na zjištění, jak jsou učitelé základních škol připraveni na žákovskou diverzitu. Celkem bylo osloveno 956 učitelů základních škol v Jihomoravském kraji a návratnost dotazníků činí 22,49 %, tohoto výzkumu se tedy zúčastnilo 215 učitelů. V rámci předchozí kapitoly byly analyzovány jednotlivé položky z dotazníku a nyní budou tyto výsledky shrnuty. Zodpovězeno bude na dílčí otázky a v závěru této kapitoly bude uvedeno doporučení pro praxi.

První výzkumná otázka hledala odpověď na otázku: Jak respondenti hodnotí svoji profesní připravenost na žákovskou diverzitu? Jelikož považujeme i sebehodnocení učitelů za důležité, v rámci dotazníku byla vytvořena hodnotící položka č. 7. Z výsledků výzkumu vyplynuly převážně pozitivní výsledky. Až $\frac{3}{4}$ učitelů se na práci s žákovskou diverzitou vnímá být spíše dostatečně připravena (76,3 %). Velká většina respondentů, která se takto zhodnotila, jsou učitelé, kteří vzdělávají žáky 11 let a déle a kteří již mají osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímavé je srovnání s výzkumem, jež v dané oblasti provedl v letech 2015 až 2019 Nejvyšší kontrolní úřad společného vzdělávání. Z této kontroly vyplynuly výsledky, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na změny v inkluzi učitele dostatečně nepřipravilo. V jejich tiskové zprávě lze zjistit, že MŠMT nezvládlo včas připravit pedagogy na práci s žáky s různými speciálními potřebami. Projekty na vzdělávání učitelů a metodická podpora funguje až od roku 2018 (NKU, ©2020). Toto tvrzení také potvrzuje realizovaný výzkum od Potměšila (©2018), v jehož šetření svou odbornou připravenost ohodnotilo až 75 %, konkrétněji 590 učitelů, jako žádnou až nedostatečnou. Taktéž lze zmínit šetření od Pivarče (©2020), ve kterém se z 507 respondentů necítilo být dostatečně připraveno až 60 % učitelů. Tyto zjištěné výsledky se však plně liší od výsledku našeho šetření. Na základě srovnání zjištěných výsledků můžeme odhadovat, že pozitivní hodnocení v rámci našeho šetření mohou být lehce ovlivněny délkou praxe respondentů, protože nadpoloviční počet učitelů v rámci našeho výzkumu vykonávají praxi 16 let a více.

I když se v rámci našeho výzkumu vnímají být pouze 4 učitelé připraveni zcela nedostatečně, neočekávaným zjištěním bylo, že tito učitelé vykonávají učitelkou profesí déle jak 16 let a zároveň již mají osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP. Velkým zjištěním také bylo, že naprostá většina učitelů, hodnotící svoji připravenost jako dostatečnou, vykonávají praxi 11 let a více a naopak učitelé s praxí 10 let a méně hodnotí svoji připravenost spíše

nedostatečně. Z daného výzkumu tedy vyplývá, že sami učitelé se vnímají být dostatečně připravení pro práci s žákovskou diverzitou. Daný výzkum také prokázal, že prakticky přínosnější je pro respondenty na práci s žákovskou diverzitou až samotná profesní praxe než vysokoškolská příprava a odborná praxe během vysokoškolského studia. Toto zjištění se taktéž potvrdilo v položce č. 12, ve které sami respondenti hodnotili, zda byly dle jejich zkušeností přínosnější odborné předměty na vysoké škole, odborné praxe v rámci studia, profesní praxe či odborné kurzy zaměřené na danou problematiku. Detailněji se položce č. 12 věnuje dílčí výzkumná otázka č. 3.

Jelikož znalosti učitelů v oblasti speciální pedagogiky jsou považovány za klíčové pro práci s heterogenitou, byla proto vytvořena **druhá výzkumná otázka**: Jak respondenti hodnotí své znalosti ze speciální pedagogiky a zda mají zájem o zvýšení svých učitelských kompetencí v oblasti inkluze? Pro toto zjištění posloužila v dotazníku položka č. 6, 9 a 10. Z výsledků realizovaného výzkumu vyplývá, že učitelé nejvíce své znalosti hodnotí spíše jako dobré (43,7 %). Když se však sloučí kategorie na pozitivní a negativní možnosti, nejvyšší počty odpovědí získaly možnosti kladné, téměř 80 %. Z detailnějšího pohledu bylo zjištěno, že až 61 % respondentů, kteří své znalosti hodnotí pozitivně, jsou učitelé, kteří v rámci pregraduálního vzdělávání absolvovali předmět speciální pedagogika a zároveň vzdělávají žáky 11 let a déle. Pozitivním zjištěním také bylo, že skoro ¾ učitelů mají zájem ještě o více informací týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž téměř všichni tito učitelé v rámci kurzů/školení tyto možnosti ke zvýšení kompetencí již využívají. Naopak 14,4 % učitelů by již žádné informace nepřivítalo a převážně se jedná o učitele s praxí více jak 16 let. Takřka shodný výsledek vyplynul i z výzkumu s názvem Rok poté (COSIV, ©2017). V něm také téměř ¾ učitelů z 507 zmínilo, že existují určité oblasti týkající se vzdělávání žáků se SVP, ve kterých by potřebovali více informací.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala, co učitelé považují pro přípravu na žákovskou diverzitu za nejvíce přínosné? Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce přínosná je pro učitele až samotná učitelská profesní praxe a to především pro učitele, kteří vzdělávají 11 let a déle. Překvapením ale bylo zjištění, že druhým největším zastoupením byli začínající učitelé, kteří vystudovali pedagogickou fakultu a vzdělávají žáky maximálně 5 let. Naopak nejméně přínosné byly pro učitele odborné předměty na vysoké škole. Nejen, že byly nepřínosné pro učitele vzdělávající více než 10 let, což bylo vzhledem k dřívější absenci předmětu speciální pedagogika na VŠ očekávatelné, ale hlavním zjištěním bylo, že odborné předměty byly nepřínosné již pro nově začínající učitele s praxí do 5 let. Dané problematice se věnuje i Michalík a Monček et al. (2015, s. 19), dle kterých právě nedostatky pregraduální přípravy

mohou částečně kompenzovat aktivity dalšího vzdělávání učitelů. V rámci našeho šetření bylo zjištěno, že zmíněné další vzdělávání považují učitele jako druhé nejvíce přínosné. Konkrétněji se tak jedná převážně o učitele s praxí 11 let a déle. Výsledkem této výzkumné otázky je, že nejvíce je pro učitele přínosná až samotná profesní praxe, ale délka praxe učitelů či pregraduální příprava zde nehraje příliš velkou roli. V tomto případě se nám i vyskytuje podnět k možnému dalšímu bádání zaměřující se na přípravu přímo u studentů posledních ročníků pedagogických fakult na inkluzivní vzdělávání.

Čtvrtá výzkumná otázka hledala odpověď na otázku: Jaké metody a formy výuky respondenti využívají pro úspěšnou inkluzi? Pro toto zjištění byla vytvořena v dotazníku položka č. 14 a 15. Náš názor se shoduje s postoji jak Svobody a Zilchera (2019), tak i Michalíka a Baslerové et al. (2018, s. 11-12), kteří tvrdí, že právě učitel je tím, kdo musí znát charakteristiku svých žáků a stejně tak musí znát i prostředky, jak tyto žáky optimálně podporovat. Měl by tedy být schopen rozlišovat učební strategie, postupy a metody, které vytvářejí efektivní vzdělávání a rozvoj každého žáka. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že nejvíce používaná metoda ve vyučování je názorně-demonstrační (89,3 %), jde například o ukázkou obrázků, videí či pozorování určitých předmětů. Dále je také často využívána aktivizující metoda (73 %), která je více zaměřena na aktivitu žáků a jde například o didaktické hry či řešení smyšlených problémů. Další metody, které využívá alespoň více jak 50 % učitelů je výklad učitele (69,8 %) a dovednostně-praktické metody (51,6 %), jež obsahují například napodobování různých situací. Co se týká forem, nejvíce je využívané střídání forem a činností během výuky (90,7 %). Toto zjištění se shoduje také s teoretickými výroky Tannenbergerové a Krhutové (2010, s. 32), dle kterých v posledních letech přichází do škol speciální přístup, kdy již nevystačí frontální výuka, ale střídání činností a co největší aktivizace každého žáka. Za pomoci dalších položek v dotazníku bylo také zjištěno, že více než $\frac{3}{4}$ učitelů (81 %) připravuje pro žáky se SVP jiné materiály (například přehledy, pracovní listy...). Dle detailnějšího průzkumu bylo zjištěno, že nejvíce si učitelé vytvářejí i vyhledávají tyto materiály sami v kombinaci s materiály, které jim doporučí školní poradenské zařízení. Avšak zbývajících 19 % odlišné materiály pro žáky se SVP nepřipravují, což je v rozporu s tvrzením od Foista a Svozila (2016, s. 17-18), dle kterých by učitel neměl uplatňovat stejné metody zároveň jak pro žáky se SVP, tak i pro žáky intaktní. Odpovědí na čtvrtou výzkumnou otázkou tedy je, že nejvíce učitelé využívají metody názorně-demonstrační, aktivizující a dovednostně-praktické a v rámci výuky využívají časté střídání forem a činností, což se shoduje s teoretickými poznatky zmiňující vzdělávací procesy současné doby.

Pátá výzkumná otázka hledala odpověď na otázku: Jaké mají respondenti znalosti v oblasti podpůrných opatření? Aby bylo možno odpovědět na tuto otázku, byla stanovena položka v dotazníku č. 18. Při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba určitá znalost podpůrných opatření, které lze žákům poskytnout. Při rozboru položky vyplynulo, že ¼ učitelů vědí, ve kterých stupních PO má žák se SVP nárok na asistenta pedagoga. 19 % učitelů vědí, ve kterých stupních může učitel upravit pro žáky zasedací pořádek. 5 % učitelů vědí, ve kterých stupních PO může dojít k dlouhodobým úpravám obsahu učiva. 19 % učitelů umělo správně zařadit, ve kterých stupních PO můžou být využívány kompenzační pomůcky pro žáky se SVP. 17 % učitelů dokázalo správně zařadit, ve kterých stupních PO může dojít ke snížení počtu žáků ve třídě. Téměř 10 % učitelů vědí, v rámci kterých stupňů PO se realizuje opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení. Avšak při detailnější analýze této položky vyplynuly výsledky, že pouze 3 učitelé dokázali všech 6 možností správně zařadit do stupňů PO. Z výzkumu tedy vyplynuly závěry, že učitelé se v rámci našeho šetření v této oblasti příliš neorientují. Zde však může vzniknout podnět pro další výzkumné šetření, které by bylo zaměřeno pouze na podpůrná opatření z pohledu učitelů. Oproti tomu se plně liší výsledek z odborného výzkumu s názvem Rok poté z roku 2017 (COSIV, ©2017), který zkoumá i informovanost učitelů o postupu při stanovení druhů a stupňů podpůrných opatření u žáků. Z výsledků tohoto šetření vyplynulo, že z 507 zúčastněných učitelů je již ½ dostatečně informována v oblasti podpůrných opatření. Uvědomujeme si však, že zmíněný výzkum z roku 2017 byl na podpůrná opatření zaměřen více detailněji.

Šestá výzkumná otázka hledala odpověď na otázku: Jak vnímají respondenti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách? Pro toto zjištění byla v dotazníku vytvořena položka č. 20, 21 a 22. V rámci výzkumu byly zjištěny spíše odmítavé postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Konkrétně s ní nesouhlasí až 56,3 % respondentů. Důležité je také uvést, že ¼ učitelů nedokázalo usoudit, zda souhlasí či nikoliv. Překvapením pro nás byl vysoký počet nesouhlasných odpovědí učitelů s praxí 16 a více let a také to, že 1 učitel s praxí déle než 16 let nemá žádnou osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výsledky výzkumu však také dokazují, že i když s inkluzí většina nesouhlasí, je to především z pozice samotných učitelů. Tedy, že nejméně přínosnou inkluzi považují pro učitele. To především z důvodů zvýšení časové náročnosti učitelů vzhledem ke speciálním přípravám na výuku, neadekvátní přípravy učitelů na inkluzi v rámci pregraduální přípravy, ale také méně času v hodinách pro práci s intaktními žáky. Učitelé

se také názorově shodli, že inkluze je nedomyšlená, nepřipravená. I přesto, že téměř ¼ učitelů uváděla, že intaktní žáci často nepřijímají do kolektivu žáky se SVP a žáci se SVP se cítí být mnohdy méněcenní, ze závěrů vyšlo, že nejvíce ze všech 3 aktérů považují učitelé inkluzi za přínosnou právě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na obdobný názor učitelů poukazují ve svém výzkumu i Krahulová, Dobešová et al. (2019, s. 15), dle kterých je častým argumentem, že žák nezažije pocit úspěchu v běžné základní škole. Praxe ale však dokazuje opak. Pokud učitel respektuje individuální vzdělávací plán žáka, volí vhodné vzdělávací strategie a pracuje se třídou jako celkem, zažívá i ten nejvíce „problémový“ žák úspěch.

Shodné výsledky vyplynuly i z výzkumu, kterou v roce 2015 představila Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (©2015, s. 261). Nejvíce učitelé uváděli, že inkluze není přínosná pro intaktní žáky, protože v rámci výuky se učitel věnuje více žákům se SVP. Také zmiňovali, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zažívají nedostatečný úspěch. Téměř shodné výsledky také odhalil další výzkum od Bendové a Fialové (©2015), který se konkrétně zabýval postoji učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání. V rámci výzkumu však autorky zjistily, že mezi učiteli převažuje spíše negativní postoj ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Důvodem negativních postojů jsou převážně nedostatečné znalosti potřeb žáků se SVP. Z výsledků dalších odborných výzkumů zabývajících se postoji učitelů na inkluzivní vzdělávání vyplývají závěry opět spíše v neprospěch inkluze, například výzkum od Pivarče (2020, s. 169-170).

Ačkoliv se zdá, že velká část respondentů v rámci našeho výzkumu považuje inkluzi pro všechny tři aktéry (žák se SVP, žák bez SVP, učitel) za nepřínosnou, detailní výsledky nám ukazují, že tento postoj není tak jednoznačný. I když u všech aktérů velká část učitelů volila spíše možnost „nepřínosná“, tak počet učitelů, kteří nemají vyhraněný názor je s převahou nejvyšší.

6.1 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků provedeného výzkumného šetření budou nyní nabídnuta doporučení pro praxi.

Pro ještě lepší připravenost na žakovskou diverzitu doporučujeme učitelům především velmi úzkou spolupráci s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogických center. Přímo ve škole využívat možnosti spolupráce se školním speciálním

pedagogem a školním psychologem. Tito zmínění pracovníci poskytnou učitelům informace, pomohou s vyhodnocením problému a doporučí, jak s konkrétními žáky pracovat. Nezbytně nutná je také spolupráce s rodiči žáka.

Dalším doporučením je poskytnout učitelům větší prostor pro jejich další vzdělávání. Vzhledem k aktuální epidemiologické situaci, kdy výuka probíhá na všech stupních škol téměř všude online formou, mohou učitelé, kteří by chtěli získat nové informace a zaujalo je téma a náplň kurzů, využít nabídky online webinářů. Pro učitele je tato forma určitě časově výhodnější a při vzájemné komunikaci zúčastněných si mohou odnést řadu rad, návodů a doporučení, které jim pomohou při každodenní práci s kolektivem, kde se vyskytuje žákovská diverzita. Vše pak mohou využít v době prezenční i distanční výuky.

Nemůžeme opominout ani spolupráci se středisky výchovné péče HELP, která se zaměřují na poradenství, konzultaci, terapeutické činnosti atd. Za běžných podmínek může celá třída toto středisko navštěvovat nebo pracovník může navštívit žáky ve škole. Pracovníci daného střediska se snaží za pomoci aktivit zlepšit vztahy v rámci třídní skupiny.

Z výsledků šetření vyplynuly i jisté negativní zkušenosti učitelů se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu, dovolujeme si navrhnout i následující doporučení.

Učitel, který se snaží zlepšit klima třídy, může využít třídních mini-projektů nebo vypracovat celoškolské projekty, jejichž cílem bude zlepšit přijetí žákovské diverzity do kolektivu, např. jak zvládají běžné činnosti děti se zrakovým postižením, s pohybovým postižením, sluchovým postižením atd. Pokud je ve třídě v rámci inkluze vzděláván žák např. se zrakovým postižením, mohou si s využitím různých her a praktických činností spolužáci vyzkoušet orientaci a pohyb v prostoru, jak řešit všechny běžné činnosti - jídlo, hygiena, oblékání, až po seznámení s Braillovým písmem. Stejným způsobem může učitel přiblížit ostatním problematiku jednotlivých diverzit. Cílem je, aby spolužáci byli vhodnou a přiměřenou formou seznámeni s problematikou různorodosti a vedení ke schopnosti vzájemného respektování.

Vzdělávání žáků v současné době, která je ovlivněná pandemií, je obtížné. Proto doporučujeme učitelům využívat veškerých online nabídek ke spolupráci např. online besedy s pracovníky knihoven. Zde je možno domluvit téma besedy, které lze využít i k řešení problematiky žákovské diverzity ve třídě. V literatuře je spousta námětů, které

obohatí hodiny českého jazyka, namotivují žáky k zájmu o knihy a mohou učiteli pomoci ve snaze upevnit pozitivní klima ve třídě.

Velmi působivé může být i využití spolupráce s herci divadel, kteří jsou ochotni online vstupů do vyučovacích hodin. Opět záleží na učiteli, jaké téma spolupráce dohodne, např. scénické čtení k dané problematice. Tyto besedy budou pro žáky určitě zajímavé a mohou jim pomoci vzájemně si porozumět.

ZÁVĚR

S pojmem žákovská diverzita se můžeme v naší společnosti setkávat čím dál častěji. Žákovskou diverzitu lze také znát pod pojmem heterogenita, rozmanitost či různorodost a představuje různost odlišující jednoho žáka od druhého.

Výzkumná část diplomové práce se zabývala připraveností učitelů základních škol na žákovskou diverzitu, proto bylo nutné se v teoretické části zaměřit především na následující oblasti.

První kapitola byla věnována učitelské profesi v rámci základních škol, ve které bylo možno se dozvědět, co daná profese obnáší, co je poslání učitele a jakými dovednostmi či znalostmi by měl každý učitel disponovat. Dále byl charakterizován profil inkluzivního učitele včetně jeho kompetencí. Další podkapitola byla zaměřena na konkrétní metody a přístupy, které by měl každý učitel uplatňovat pro efektivní vzdělávání a rozvoj každého žáka. Poslední podkapitola poté popisovala pregraduální vzdělávání a také další rozvoj učitelů základních škol pro inkluzivní vzdělávání.

V rámci druhé kapitoly teoretické části byla snaha blíže se seznámit s vymezením pojmu žákovská diverzita neboli žákovská heterogenita a také specifikovat její druhy. Poté bylo vysvětleno, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimi spojené zákony i vyhlášky. Byla zde i detailněji zpracována tabulka, která blíže specifikovala jednotlivé stupně podpůrných opatření a závěrem kapitola poskytla definici základních pojmů, které jsou s danou problematikou spojovány.

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části definovala problematiku inkluzivního vzdělávání, vymezovala základní pojmy a zabývala se pojmem inkluzivní škola. Dále zde byla snaha objasnit vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice a na závěr kapitoly byly rozpracovány přínosy inkluzivního vzdělávání i z pohledu určitých aktérů inkluze.

Cílem empirické části bylo zjistit, analyzovat a vyhodnotit, jak jsou učitelé připraveni na žákovskou diverzitu. Aby byl zjištěn daný cíl diplomové práce, byla zvolena kvantitativní metoda. Výsledky výzkumu byly získány formou dotazníkového šetření, jež obsahoval celkem 22 položek. V rámci empirické části byly všechny položky analyzovány a popsány, poté již byly shrnuty samotné výsledky. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 215 učitelů a návratnost dotazníků činilo 22,49%.

Nezbytným předpokladem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je především to, jak jsou učitelé na danou problematiku připraveni. Aby byla inkluze opravdu efektivní, je tedy nutné, aby učitelé věděli, jak s žákovskou diverzitou pracovat. V současné době existuje řada odborných výzkumných šetření, ale většina z nich se zabývá postoji na inkluzi či jejími překážkami. Existují výzkumy zaměřené jak na ředitele škol, učitele, žáky, tak i laickou populaci, ale právě učitel je hlavním činitelem v dané oblasti. Právě vliv učitelů je v rámci inkluze velmi klíčový.

Z provedeného výzkumného šetření a analýzy jednotlivých položek se lze dovědět, že $\frac{3}{4}$ učitelů svou připravenost na žákovskou diverzitu hodnotí jako spíše dostatečnou. Z detailnějšího pohledu však vyplynulo, že velká část učitelů, kteří se hodnotí pozitivně, vzdělávají žáky 11 let a déle. Naopak učitelé, kteří svou připravenost hodnotí spíše negativně, vzdělávají 10 let a méně. Oproti odborným kurzům, odborné praxi v rámci pregraduální přípravy a samotné vysokoškolské přípravě je nejvíce pro učitele přínosná profesní praxe. To se prokázalo i v otázce v rámci dotazníku, kde měli učitelé sami zhodnotit, co považují za nejvíce přínosné na přípravu na žákovskou diverzitu. Z celkové analýzy výsledků lze říci, že učitelé základních škol v Jihomoravském kraji jsou spíše dostatečně připraveni a to především učitelé s praxí 11 let a více. Sami by ale v určitých oblastech i přivítali více informací.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] ADAMUS, Petr, 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-163-1.
- [2.] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010a. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [3.] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010b. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV.* Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5331-1.
- [4.] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- [5.] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6.] FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.
- [7.] HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed., 2011. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí.* Praha: Člověk v tísní. ISBN 978-80-87456-19-4.
- [8.] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9.] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [10.] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [11.] KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy.* Praha: Portál. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.
- [12.] KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

- [13.] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed., 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-472-3.
- [14.] LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [15.] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-272-6.
- [16.] MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ a L. FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [17.] MICHALÍK, Jan, 2012. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3372-1.
- [18.] PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN isbn978-80-246-1916-3.
- [19.] POTMĚŠIL, Miloň, 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.
- [20.] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [21.] PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [22.] PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- [23.] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [24.] SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

- [25.] SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
- [26.] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- [27.] TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ, 2010. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [28.] TOMKOVÁ, Anna, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
- [29.] VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [30.] ŽÁK, Vojtěch, 2012. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-61-3.

Online citace:

- [31.] APIV, ©2019. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-12-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49950/>
- [32.] Asistent pedagoga, ©2013. *Asistent pedagoga. Kvalifikační předpoklady* [online]. Praha: Nová škola [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>
- [33.] BOOTH, Tony a Mel Ainscow, ©2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Občanské sdružení Rytmus [cit. 2020-11-24]. ISBN 80-903598-5. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/ukazatel-inkluze>
- [34.] ČESKO. ©2015. Zákon č. 379 ze dne 28. prosince 2015 o pedagogických pracovnících [online]. [cit. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-379>
- [35.] DONNELLYOVÁ, Verita, ed., ©2011. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě: Výzvy a příležitosti* [online]. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání [cit. 2020-11-20]. ISBN 978-87-7110-206-2. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-cs.pdf>

- [36.] DUŠKOVÁ, Šárka, ©2017. *Právo na inkluzivní vzdělávání podle OSN* [online]. [cit. 2021-02-9]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/01/sarka-duskova-pravo-na-inkluzivni.html>
- [37.] *Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání*, ©2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání: Uvedení teorie do praxe* [online]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání [cit. 2020-11-26]. ISBN 978-87-7110-518-6. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_CS.pdf
- [38.] HANKOVÁ, Magdalena a Jana KASÁČKOVÁ, ©2018. *Metodická příručka pro studenty UTB aneb máme spolužáka se specifickými potřebami* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati [cit. 2020-11-24]. ISBN 978-80-7454-896-3. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.utb.cz/dd-product/metodicka-prirucka-pro-studenty-utb-aneb-mame-spoluzaka-se-specifickymi-potrebami/>
- [39.] HAVEL, Jiří et al., ©2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů* [online]. Liga lidských práv [cit. 2020-11-19]. ISBN 978-80-87414-30-9. Dostupné z: <https://old.llp.cz/wp-content/uploads/inkluzivni-vzdelavani-v-pregradualni-priprave-ucitelu.pdf>
- [40.] HLOUŠKOVÁ, L., K. TRNKOVÁ a B. LAZAROVÁ, ©2015. Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica* [online], **20**(2), 105-126 [cit. 2020-11-20]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/280568403_Diverzita_zaku_Tema_pro_vedeni_skoly
- [41.] Inclusive education, ©2017. *Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* [online]. Unicef [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- [42.] JANEBOVÁ, Eva, ©2010. *Czechkid: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* [online]. [cit. 2020-11-30]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>
- [43.] KASÍKOVÁ, H., ©2009. Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace*. [online]. [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1257>

- [44.] KRAHULOVÁ, Katarína et al., ©2019. *Praktický průvodce inkluzí pro rodiče* [online]. Liga lidských práv [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prakticky_pruvodce_inkluzi_nejen_pro_rodice_0.pdf
- [45.] LAZAROVÁ, Bohumíra et al., ©2015. *Řízení inkluze ve škole* [online]. Brno: Masarykova Univerzita [cit. 2020-11-21]. ISBN 978-80-210-8329-5. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/jaro2017/XSSZZ/um/69411772/Rizeni_inkluzve_škole_-_kniha.pdf
- [46.] MAŘÍKOVÁ, Hana et al., ©2015. *Diverzita v praxi* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky [cit. 2020-12-10]. ISBN 978-80-7330-266-5. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Methodika_diverzita_v_praxi.pdf/498b580e-2ea7-1d69-10b4-c2a9ed7456a8
- [47.] MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ a M. RŮŽIČKA, ©2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2020-11-21]. ISBN 978-80-244-5343-9. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje_pg_pracov_k_inkluz_vzdel_Michalik.pdf
- [48.] MICHALÍK, Jan, ©2014. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzve.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-1/sbornik-konference-1.pdf>
- [49.] MONTESSORICR: *Základní principy* [online]. Praha [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/133-zakladni-principy>
- [50.] NETOLICKÁ, Danuše, ©2012. *Vzdělávání pedagogů pro inkluzi: Metodický portál: články* [online]. [cit. 2020-11-26]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/16391/vzdelavani-pedagogu-k-inkluzi.html/>
- [51.] NIDV: *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-11-24]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas/poslani>
- [52.] NKU, ©2020. *Školy ani učitele ministerstvo na inkluzi dostatečně nepřipravilo. Společné vzdělávání je navíc finančně závislé na penězích z EU* [online]. Praha: Nejvyšší

- kontrolní úřad. Tisková zpráva 19/19 [cit. 2020-11-24]. Dostupné z: <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/skoly-ani-ucitele-ministerstvo-na-inkluzi-dostatecne-nepripravilo--spolecne-vzdelavani-je-navic-financne-zavisle-na-penezich-z-eu-id11486/>
- [53.] NÚV: *Podpůrná opatření* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- [54.] OSF, ©1994. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund [cit. 2020-12-23]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>
- [55.] OSF, ©2016. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund [cit. 2020-12-23]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>
- [56.] PAVÉSKOVÁ, Kateřina, ©2016. *Profairplay: Výhody inkluze v českém školství. O nevyhodách integrace toho bylo napsáno již mnoho. Jak je to s jejími výhodami?* [online]. [cit. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://www.profairplay.cz/vyhody-inkluzi-v-ceskem-skolstvi-o-nevyhodach-integrace-toho-bylo-napsano-jiz-mnoho-jak-je-to-s-jejimi-vyhodami/>
- [57.] PIVARČ, Jakub, ©2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ.* [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [online]. [cit. 2020-11-30]. ISBN 978-80-7603-206-4. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/na_cestě_k_inkluzi_2020.pdf
- [58.] PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE, ©2012. Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání [online], [cit. 2020-11-21]. ISBN 978-87-7110-338-0. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf
- [59.] SPILKOVÁ, Vladimíra, ©2007. *Pedagogika: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 2020-11-24]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266&lang=cs>
- [60.] STARÁ, Jana, ©2015. *E-pedagogium: Příprava studenta učitelství na práci v inkluzivní třídě* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2020-11-21]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2015/e-Pedagogium_1-2015online.pdf

- [61.] STRNADOVÁ, Iva, ©2010. Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2020-12-01]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/>
- [62.] STUDIA PAEDAGOGICA, ©2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, **24**(1) [cit. 2021-04-01]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/174/showToc>
- [63.] SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER, ©2020. *Inkluzivní vzdělávání* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné také z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SVOBODA-Zden%C4%9Bk-a-Ladislav-ZILCHER.-Inkluzivn%C3%AD-vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
- [64.] SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST, ©2016. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2016/10/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
- [65.] SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR, ©2015. *Analýzy a výzkumy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/prehled-vystupu-projektu/>
- [66.] TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ, ©2011. *Lip: Nejlepší škola je inkluzivní* [online]. Brno: Liga lidských práv [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: https://llp.cz/wp-content/uploads/Nejlepsi_skola_je_inkluzivni.pdf
- [67.] TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ, ©2019. *Orbis Scholae: Proměny pomáhajících profesí* [online]. Praha: Univerzita Karlova, **13**(1) [cit. 2020-11-24]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-13/cislo-1>
- [68.] UNICEF, ©2017. *Inclusive education - every child has the right to quality education and learning* [online]. [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- [69.] VOMÁČKOVÁ, Helena, ©2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [cit. 2020-11-14]. ISBN

978-80-7414-961-0. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzijeji-determinanty.pdf>

[70.] VOTAVOVÁ, Renata, ©2020. Digitální technologie na podporu učení žáků v heterogenní třídě [online]. Metodický portál: Články [cit. 2020-11-25]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22559/digitalni-technologie-na-podporu-uceni-zaku-v-heterogenni-tride.html/>

[71.] ZEMKOVÁ, Jaroslava, ©2017. *Tvorba a evaluace plánu pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/ZEMKOV%C3%81-Jaroslava.-Tvorba-a-evaluace-pl%C3%A1nu-pedagogick%C3%A9-podpory-a-individu%C3%A1ln%C3%AD-vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD-pl%C3%A1n.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
Např.	Například
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání České republiky
PO	Podpůrná opatření
RVP	Rámcový vzdělávací program
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	To je
Tzn.	To znamená

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů	51
Graf 2: Stupeň výuky na ZŠ	52
Graf 3: Délka praxe respondentů	52
Graf 4: Pregraduální vzdělání respondentů	53
Graf 5: Osobní zkušenosti se vzdáváním žáků se SVP.....	56
Graf 6: Zvyšování kompetencí zaměřených na žákovskou diverzitu	57
Graf 7: Pomoc při vzdávání žáků se SVP	59
Graf 8: Využití výukových forem ve vzdávání.....	62
Graf 9: Využití materiálů ve vzdávání.....	63
Graf 10: Názory respondentů na inkluzi pro hlavní aktéry	66

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vymezení pojmů v rámci inkluzivního vzdělávání (Zdroj: ©inkluzevpraxi)...	37
Obrázek 2: UNICEF – inkluzivní vzdělávání (Zdroj: Unicef, ©2017, s. 2).....	38

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Dimenze a kompetence učitelů (Zdroj: Svoboda, Zilcher, 2019, s. 137-139)...	18
Tabulka 2: Stupně podpůrných opatření (Zdroj: Michalík, 2015, s. 40-45).....	34
Tabulka 3: Stupeň výuky na ZŠ.....	52
Tabulka 4: Pregraduální vzdělání respondentů.....	53
Tabulka 5: Speciální pedagogika v rámci vysoké školy.....	54
Tabulka 6: Hodnocení znalostí ze speciální pedagogiky.....	55
Tabulka 7: Přípravenost na žákovskou diverzitu.....	55
Tabulka 8: Osobní zkušenosti ze vzděláváním žáků se SVP.....	56
Tabulka 9: Informace v oblasti vzdělávání žáků se SVP.....	57
Tabulka 10: Pomoc při vzdělávání žáků se SVP	58
Tabulka 11: Přínosnost profesní praxe a vysoké školy.....	60
Tabulka 12: : Přínosnost profesní praxe a vysoké školy	60
Tabulka 13: Náročnost přípravy na vzdělávání žáků se SVP	60
Tabulka 14: Využití výukových metod ve vzdělávání	61
Tabulka 15: Využití výukových forem ve vzdělávání.....	62
Tabulka 16: Příprava materiálů do výuky.....	62
Tabulka 17: Využití materiálů ve vzdělávání	63
Tabulka 18: Stupně podpůrných opatření.....	65
Tabulka 19: Hodnocení náročnosti vzdělávání žáků se SVP	66
Tabulka 20: Odůvodnění „nepřínosné“ inkluze.....	67
Tabulka 21: Názor na inkluzivní vzdělávání	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník – Přípravenost učitelů na žákovskou diverzitu

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Připravenost učitelů na žákovskou diverzitu

Dobrý den,

Jmenuji se Markéta Hanáčková a jsem studentkou závěrečného ročníku magisterského studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Cílem mé diplomové práce je zjistit, jak jsou učitelé základních škol připraveni na žákovskou diverzitu. Chtěla bych Vás proto poprosit o vyplnění dotazníku, který mi pomůže k dosažení daného cíle. Dotazník je zcela anonymní

Předem Vám děkuji za odpovědi, ochotu i čas.

Použité zkratky:

- **Žák se SVP** = žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Vysvětlení pojmu:

- **Žákovská diverzita** nazývána též jako různorodost žáků, nebo také jako heterogenita žáků. Jedná se o skupinu žáků různých kvalit (různého věku, rozdílné školní výkonnosti, sociálního původu, vlastností, schopností i mentalitě).

1 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žena
 Muž

2 Na kterém stupni základní školy pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- I. stupeň
 II. stupeň

3 Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Do 1 roku Od 1 do 5 let Od 6 do 10 let Od 11 do 15 let 16 let a více

4 Jaké je Vaše absolvované studium v rámci pregraduální přípravy?

Pedagogické vzdělání (pedagogická fakulta)

Jiná...

5 Absolvovali jste v průběhu vysokoškolského studia předmět speciální pedagogika?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne

6 Ohodnoťte Vaše znalosti v oblasti speciální pedagogiky:

Nápověda k otázce: *1=výborně; 2=velmi dobré; 3=dobře; 4=spíše nedostatečné; 5=velmi nedostatečné*

☆☆☆☆☆ / 5

7 Na práci s žákovskou diverzitou jste připraven/a:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Dostatečně Spíše dostatečně Spíše nedostatečně Nedostatečně

8 Máte osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne

9 Možnosti zvyšovat své učitelské kompetence v rámci kurzů zaměřených na žákovskou diverzitu:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Využíváte často Využíváte občas Téměř nevyužíváte Vůbec nevyužíváte

10 Více informací ohledně vzdělávání žáků se SVP byste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Přivítali Nepřivítali Nevím

11 Vyberte, na koho byste se v případě pomoci při vzdělávání žáků se SVP obrátili:

Nápověda k otázce: *Můžete vybrat i více odpovědí.*

- Školní metodik prevence
- Výchovný poradce
- Školní psycholog
- Odborník z pedagogicko-psychologické poradny
- Odborník ze speciálně-pedagogického centra
- Kolegové ve škole
- Školní speciální pedagog
- Jiná...

12 Ohodnoťte jednotlivé možnosti, jak přínosné pro Vás byly na přípravu vzdělávání žáků se SVP:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Velmi přínosné	Spiše přínosné	Přínosné	Spiše nepřínosné	Nepřínosné
Odborné předměty na VŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odborná praxe během studia na VŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelská profesní praxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzdělávací kurzy/školení během profesní praxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Ohodnoťte náročnost Vaší přípravy na výuku žáků se SVP:

Nápověda k otázce: *1=velmi náročné; 2=náročné; 3=mírně náročné; 4=nenáročné; 5= velmi nenáročné*

☆☆☆☆☆ / 5

14 Jaké metody nejčastěji využíváte v rámci vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Vysvětlování (výklad) učitele Práce s textem Rozhovor Názorně-demonstrační (předvádění předmětů, video, obrázky...)
- Dovednostně-praktické (napodobování, experimentování...) Aktivizující (řešení problémů, didaktické hry...)
- Jiná...

15 Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Hromadná (frontální) výuka Skupinová (kooperativní) výuka Samostatná práce a individualizovaná výuka Střídání forem a činností během výuky
- Jiná...

16 Připravujete pro žáky se SVP jiné materiály do výuky než pro ostatní žáky? (např. přehledy, pracovní listy...)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

17 Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce "ANO", uveďte, které materiály používáte:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Doporučené materiály ze školského poradenského zařízení Vámi vytvářené materiály Vámi vyhledávané materiály Kombinace všech

18 Zařadte uvedené možnosti do jednotlivých stupňů podpůrných opatření:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí v každém řádku*

	I. stupeň	II. stupeň	III. stupeň	IV. stupeň	V. stupeň
Přítomnost asistenta pedagoga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Úprava zasedacího pořádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dlouhodobé úpravy obsahu a rozsahu učiva již od	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Využití kompenzačních pomůcek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snížení počtu žáků ve třídě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizace opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Jak byste ohodnotili náročnost vzdělávání žáků se SVP?

Nápověda k otázce: 1=velmi náročné; 2=náročné; 3=mírně náročné; 4=nenáročné; 5=velmi nenáročné

☆☆☆☆☆ / 5

20 Dle Vašeho názoru uveďte, zda je inkluze pro uvedené aktéry přínosná či nepřínosná:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	Přínosná	Neutrální postoj	Nepřínosná
Pro žáky se SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pro žáky bez SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pro učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21 Pokud jste v předchozí otázce vybral/a možnost "NEPŘÍNOSNÁ", uveďte důvod.

22 Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Souhlasím Nesouhlasím Nedokážu posoudit

Mockrát děkuji za Váš čas.