

Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžné základní škole

Gabriela Ondráčková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Gabriela Ondráčková**
Osobní číslo: **H15263**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžné základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a speciálních vzdělávacích potřeb.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.


ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2018**
Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.04.2018



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžné základní škole pomocí kvantitativního výzkumu* analyzuje názory učitelů na inkluzivní vzdělávání, přičemž komparuje názory pedagogů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra a z běžných základních škol. V teoretické části bakalářská práce seznamuje s hlavními pojmy, týkající se analyzované problematiky. Termín „inkluzie“ je po svém terminologickém vymezení uveden do legislativního kontextu a je zhodnocena současná praxe inkluzivního vzdělávání na českých školách. V samostatné části se práce věnuje vymezení skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, důraz je přitom kladen na metody jejich vzdělávání.

Klíčová slova: inkluzie, inkluzivní vzdělávání, speciální pedagogika, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, porucha autistického spektra

ABSTRACT

The bachelor thesis *„The teachers‘ views on inclusive education at elementary school for children with autistic spectrum disorder and at basic elementary school through quantitative research* analyze the views of teachers on inclusive education, comparing the views of teachers from elementary school for children with autistic spectrum disorder and from basic elementary schools. In the theoretical part the bachelor thesis introduces the main concepts concerning the analyzed problem. The term „inclusion“ is introduced into the legislative context after its terminological delimitation and the current practice of inclusive education at czech schools is evaluated. In a separate part, the thesis focuses on defining a group of pupils with special educational needs, emphasizing the methods of their education.

Keywords: inclusion, inclusive education, special pedagogy, pupils with special educational needs, autism spectrum disorder

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

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZE	12
1.1 LEGISLATIVNÍ KONTEXT	13
1.2 EVALUACE SOUČASNÉHO STAVU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	18
2.1 CHARAKTERISTIKA SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB A PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	19
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
2.2.1 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	23
2 AKTÉŘI V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY	25
2.4 RODIČE A SPOLUPRÁCE S NIMI.....	26
2.5 PEDAGOG	28
PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
3.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	31
3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	32
3.3 KVANTITATIVNÍ METODA VÝZKUMU	37
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	39
4.1 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE.....	39
4.1.1 Názor na inkluzi	40
4.1.2 Informovanost o inkluzi	58
4.1.3 Zkušenosti pedagogů s implementací inkluze do škol	70
4.2 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE	74
4.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86
SEZNAM TABULEK	87
SEZNAM PŘÍLOH	88

ÚVOD

Již od zavedení inkluze do českého školství probíhá živá celospolečenská debata o přínosnosti tohoto konceptu. Zatímco část odborné i laické veřejnosti se staví k této problematice odmítavě a hodnotí ji jako neefektivní, předražené a až destruktivní řešení problému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jiná část veřejnosti pojímá inkluzi jako pozitivní trend, ke kterému by školství mělo přirozeně směřovat. Ačkoli až příliš často je pohled na inkluzivní vzdělávání zkreslen polopravdivými či přímo lživými informacemi, které o něm na veřejnosti kolují, z kritiky tohoto konceptu by měla vyplynout opatření do budoucna, která by zvýšila efektivitu inkluzivního vzdělávání.

Bakalářská práce *Názory na inkluzivní vzdělávání v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra* a v běžné základní škole se věnuje problematice reflexe inkluzivního vzdělávání u učitelů. Na základě kvantitativního výzkumu práce odpovídá na otázku, jak se liší názory na inkluzivní vzdělávání u učitelů na základní škole běžného typu a na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra. Dalším cílem práce je zjistit, jaké panují u pedagogů názory ohledně inkluzivního vzdělávání, a jak jsou tyto pedagogové o inkluzivním vzdělávání informováni.

Práce je rozdělena na jednotlivé kapitoly, tvořící samostatné tematické celky. V části, věnované inkluzi, bude tento pojem terminologicky vymezen, přičemž bude poukázáno na rozdíl mezi inkluzí a integrací. Následně bude problematika inkluze uvedena do legislativního kontextu tím, že budou rozebrána právní platforma zavedení inkluzivního vzdělávání do českého školství. Současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice bude evaluován a komparován se stavem inkluzivního vzdělávání v zahraničí.

Druhá kapitola práce se zabývá problematikou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Bude nejen rozebráno, co je obsahem pojmu „speciální vzdělávací potřeby“, ale tyto vzdělávací potřeby budou zároveň na základě relevantní odborné literatury důkladněji deskribovány. V rámci této části bude také pojednáno o charakteristických záležitostech, týkajících se vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, přičemž důraz bude kladen (v kontextu s tématem práce) na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.

V poslední kapitole teoretické části bakalářské práce se zaměřím na aktéry procesu inkluzivního vzdělávání. V první řadě rozeberu nejrůznější formy pedagogicko-

psychologických poradenských služeb a analyzují jejich roli v inkluzivním vzdělávání. Pozornost bude dále věnována rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a charakteristikám spolupráce s nimi. V neposlední řadě práce analyzuje osobnost pedagoga a jeho profesní a osobnostní kompetence, které jsou výrazným determinantem úspěchu inkluzivního vzdělávání.

Praktická část práce bude zpracována kvantitativní metodou, konkrétně využiji dotazníkové šetření mezi pedagogy vybrané základní školy pro děti s poruchou autistického spektra a ve školách běžného typu. Dotazníky budou sestaveny tak, aby postihovaly názory pedagogů na inkluzivní pedagogiku a aby zjistily, zdali existuje souvislost mezi školou, na které učitelé pracují, a jejich názorem na inkluzivní vzdělávání. Dále bude zkoumáno, jakými znalostmi o inkluzivním vzdělávání pedagogové disponují a jestli má jejich informovanost souvislost s jejich názorem na inkluzi.

Získané výsledky budou po pečlivé analýze prostřednictvím grafů, tabulek a ověření pomocí testu dobré shody a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku interpretovány a budou z nich vyvozena praktická doporučení. Pro účely efektivního směřování výzkumu budou stanoveny výzkumné otázky a hypotézy, na které bude výzkumným šetřením zodpovídáno.

V samém závěru předkládané bakalářské práce budou shrnuty výsledky, kterých bylo jejím prostřednictvím dosaženo, a bude konstatován její přínos pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE

Následující kapitola se bude zabývat konceptem inkluzivního vzdělávání a jeho zaváděním do vzdělávání. Terminologicky vymezuje pojem „inkluzí“ a porovnává jej s termínem „integrace“, jenž je s inkluzí relativně často zaměňován. V samostatné podkapitole bude analyzována legislativní platforma inkluze ve vzdělávání (zmíněny budou i relevantní mezinárodní úmluvy) a nakonec bude zhodnocen současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice.

Z historického hlediska bylo klíčovým podnětem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání Deklarace konference v Salamance z roku 1994, jež vycházela z přesvědčení, že školy běžného typu by měly vzdělávat všechny děti bez rozdílu. V současné době umožňují školy běžného typu začleňování dětí se specifickými potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vymezení pojmu inkluze je nejasné a mnoho odborníků jej používá v různých významech. Pedagogický slovník definuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Coby katalyzátor těchto změn autoři označují změněný pohled na selhání dítěte v systému, který hledá bariéry v systému, jenž není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Kateřina Šámalová inkluzi charakterizuje jako filozofickou a ideovou nadstavbu realizované integrace, obecněji pak jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti akceptující jeho odlišnost (Šámalová, 2016).

Od inkluzivního vzdělávání je třeba odlišit pojem „integrované vzdělávání“, který je definovatelný coby přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Primárním cílem integrovaného vzdělávání je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami společnou zkušenost s jejich vrstevníky bez těchto potřeb, přičemž speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků mají být plně respektovány (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vztah mezi integrací a inkluzí popisuje například Marta Hornáková, která shrnula tři základní přístupy odborníků. Ti nejčastěji pojmají integraci a inkluzi buď jako totožné pojmy, inkluzi jako vylepšení integrace, nebo považují inkluzi za naprosto nový pojem, který spočívá v akceptování speciálních potřeb všech dětí (Hornáková, 2006). S jistým zjednodušením lze konstatovat, že zatímco integrace vyžaduje větší přizpůsobení integro-

vaného dítěte škole, inkluze se naopak snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Dalším rozdílem je skutečnost, že zatímco pojem „integrace“ byl typický především pro 80. léta 20. století, inkluze je charakteristická pro 90. léta 20. století a pro počátek 21. století (Votavová, 2013).

Je evidentní, že pojem inkluze nedisponuje jednoznačným terminologickým vymezením a stále se poměrně dynamicky vyvíjí v kontextu s tím, jak je inkluzivní vzdělávání implementováno.

1.1 Legislativní kontext

V české legislativě je problematika inkluzivního vzdělávání upravena v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Toto ustanovení definuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vyjmenovává jednotlivá podpůrná opatření.

Dalším relevantním legislativním opatřením je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která velmi pregnantně upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška definuje jednotlivé stupně podpůrných opatření a v části „Zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních“ tato podpůrná opatření hlouběji charakterizuje. V tomto kontextu je důraz kladen primárně na individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a podpůrná opatření pro žáky používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč. Vyhláška rovněž jasně stanovuje postup v souvislosti s poskytováním jednotlivých podpůrných opatření.

Pro reflexi inkluzivního vzdělávání ve vzdělávání jsou velmi podstatné mezinárodní úmluvy a deklarační dokumenty. Jedním ze základních dokumentů tohoto druhu je Všeobecná deklarace lidských práv, která byla přijata valným shromážděním OSN roku 1948. Tato deklarace mimo jiné stanovila, že *každý má právo na vzdělání. Vzdělání, necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.* (Všeobecná deklarace lidských práv). Právo na vzdělání v běžných

školách (či jinak též ve školách hlavního vzdělávacího proudu) je zakotveno také v Úmluvě OSN o právech dítěte, jež byla přijata v New Yorku roku 1989 (Úmluva o právech dítěte), a dále například ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny, signované v Jomtienu roku 1990 (Světová deklarace vzdělání pro všechny).

I přesto, že právo vzdělávání pro všechny bez rozdílu bylo hojně diskutováno, Světové vzdělávací fórum v Dakaru roku 2000 prostřednictvím akčního plánu znovu upozornilo na nebezpečí vyčleňování znevýhodněných osob ze společenského života, jež bylo stále aktuální. V reakci na toto konstatování vznikl v rámci UNESCO roku 2001 projekt Vzdělání pro všechny, jehož primárním cílem je v kontextu s vizí fóra Dakar sledovat naplňování cíle podpory vzdělávání všech dětí bez rozdílu a inkluze dětí s postižením (Education for All Movement).

Se samotnou inkluzí bývá nejčastěji spojováno Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které navrhuje hlavní legislativní změny, jež by inkluzivní vzdělávání podpořily. Prohlášení stanovuje, že k docházce dítěte do speciální třídy či školy po celý vyučovací proces by mělo docházet pouze výjimečně a z relevantních důvodů. Speciální školy tedy nejsou zcela zavrženy, ale radikálním způsobem se mění jejich postavení v systému škol (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Z roku 2006 pak pochází Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, jež deklarovala, že právo na inkluzivní vzdělávání má každý jedinec bez rozdílu. Podepisující státy se zavázaly, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou vylučováni z žádného stupně vzdělávání pouze na základě svého postižení. Rovněž toto prohlášení však připouští možnost segregovaného vzdělávání v odůvodněných případech (Šámalová, 2016).

Inkluze je tedy v současné době v českém právním řádu upravena nejen v rámci školského zákona, ale i dalšími právními ustanoveními. V mezinárodním kontextu pak existuje množství nejrozličnějších úmluv a prohlášení, které zdůrazňují podstatnost inkluzivního vzdělávání a právo všech dětí na vzdělávání bez ohledu na jejich specifické vzdělávací potřeby.

1.2 Evaluace současného stavu inkluzivního vzdělávání

Dne 1. září 2016 nabyla účinnosti vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která dlouho vzbuzovala a stále vzbuzuje rozporuplné emoce napříč společnostmi. Velkou část pedagogické i rodičovské veřejnosti svírají obavy z představy třídy plné nezvladatelných žáků, se kterými si bezmocný pedagog neví rady. Tato vize je však velmi zkreslená a pramení z nepřesné představy, že všechny školy a třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami budou zrušeny a veškeré děti se přesunou do tříd běžného vzdělávacího proudu (Hájková, Strnadová, 2010).

O výsledcích prvního roku implementace inkluze do českého školství si můžeme udělat představu ze zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z října 2017, která byla zveřejněna pod názvem *Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání*. Zpráva konstatuje, že pohled na speciální vzdělávací potřeby jako celek před a po účinnosti inkluzivní novely je nesouměřitelný. Důvodem je jejich odlišné vymezení, struktura a pojetí některých charakteristik, například sociálního znevýhodnění. V datech se proto uvádí pouze souměřitelné počty dětí podle druhu a stupně znevýhodnění.

Co se týče základních škol, meziroční srovnání údajů o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním roce 2015/2016 a 2016/2017 neukázalo žádné signifikantní výkyvy, dokonce ani v případě žáků s lehkým mentálním postižením, jejichž počet meziročně klesl o sedm set sedmdesát žáků (počet žáků s tímto typem postižení však klesá konstantně). Naopak počet žáků se znevýhodněním vymezeným ve školském zákoně v § 16 odst. 9 dlouhodobě roste, do čehož se promítají především nárůsty počtu žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení a chování, s vadami řeči a s poruchami autistického spektra (zde byl zaznamenán nárůst o 9 272 žáků, což je více než 25 %). S tím souvisí fakt, že počet těchto žáků ve speciálních základních školách se naopak dlouhodobě snižuje. U všech skupin žáků tedy došlo k navýšení počtu žáků, kteří jsou zařazováni do režimu integrace, naopak poklesly počty žáků, jež se vzdělávají v režimu speciálním.

Pro mateřské, základní i střední školy platí, že počet asistentů pedagoga v posledních letech nepřetržitě roste. Nejčastějšími doporučovanými podpůrnými opatřeními byla ta prvního stupně. Ve výsledku lze hovořit o trendu úbytku dětí ve speciálním vzdělávání a

o přesunu dětí do škol běžného typu v případech, kde je to vhodné pro samotné žáky, a kde lze očekávat pozitivní posun v jejich průběhu vzdělávání.

Co se týče podpůrných opatření, tak nejčastěji poskytované podpůrné opatření, kterým je „Pedagogická intervence ve škole (jedna hodina)“, tvoří pouhou desetinu výdajů. Podpůrná opatření „Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)“ a „Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)“ tvoří 7,2 % poskytovaných podpůrných opatření, ale téměř polovinu veškerých výdajů. Z komparace podpůrných opatření personálního charakteru a podpůrných opatření v podobě pomůcek pak vyplývá, že personální podpora tvoří 35,6 % poskytovaných podpůrných opatření, ale 96 % výdajů.

Ze statistické zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyplývá, že v rámci základních škol rostou podíly dětí individuálně integrovaných do běžných tříd dlouhodobě. Meziročně došlo k signifikantnímu nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně o 20 %), přičemž na tomto nárůstu se nejvíce podíleli žáci s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení. Co se týče jednotlivých stupňů podpory, pak lze ze statistiky vydedukovat, že až do třetího stupně jsou žáci integrováni především v běžných třídách. Počet žáků ve speciálních základních školách poklesl o 7,1 %, číselně vyjádřeno o 1 747 žáků.

Jelikož odliv žáků ze speciálních škol do škol běžného typu je dlouhodobým trendem, nelze jednoznačně konstatovat, že ve speciálních školách ubývá dětí pouze v důsledku inkluze. Zpráva dodává, že řada speciálních škol, které se sloučily s běžnou školou, byly ve výsledku považovány za běžnou školu, ačkoli v praxi zůstávaly nadále de facto samostatnými pracovišti pod společným ředitelstvím s běžnou školou, kde jsou jen děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za pozitivní výsledek prvního roku implementace inkluzivních opatření lze považovat fakt, že dosud nedostatečně řešené problémy (například žáci s vývojovými poruchami učení a chování, žáci s poruchou autistického spektra a podobně) se dostaly do zorného pole odborníků, kteří usilují o jejich řešení. Rovněž nedošlo k masivnímu exodu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze škol „speciálních“ do škol běžného typu a nenastala ani likvidace speciálního školství. Naopak mezi nedostatky současného stavu inkluze lze počítat přetížení školských poradenských zařízení v souvislosti s rediagnostikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy nebyla ze strany klientů těchto zařízení dodržena lhůta dvouletého přechodného období. Hladký náběh inkluzivních opatření komplikovala

nová administrativa. Rovněž v některých oblastech vznikl nedostatek asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů a zvýšil se tlak na malotřídní školy, které nemohly efektivně naplnit podmínky pro vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením (Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I, 2017).

O snaze zákonodárců připravit pro inkluzi vhodnou legislativní platformu a zefektivnit tak její průběh svědčí i vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. (druhá novela vyhlášky). Novelou došlo ke změnám v přehledu podpůrných opatření, konkrétně se změnila například velikost skupiny (ze čtyř žáků na šest), v jejímž rámci může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence. Novela vyhlášky reaguje na požadavky, aby byla legislativní opatření týkající se inkluze lépe přizpůsobena zaběhnuté praxi (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018).

V závěru lze konstatovat, že současná právní úprava se stále vyrovnává s implementací změn, potřebných pro efektivní fungování inkluzivního vzdělávání. Za pozitivní lze považovat fakt, že příslušné zákony se ukazují být v tomto směru poměrně flexibilní. Naopak nutné je více se orientovat na pedagogy a důkladněji je seznamovat s relevantními právními předpisy, aby bylo předcházeno možným desinterpretacím.

2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Následující kapitola se orientuje na charakteristiku a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po terminologickém vymezení pojmu „speciální vzdělávací potřeby“ budou tyto speciální vzdělávací potřeby blíže charakterizovány. Samostatná podkapitola bude věnována problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v souvislosti s tématem práce pak bude blíže analyzováno vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a s lehkým mentálním postižením.

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním jsou často skloňovaným termínem „speciální vzdělávací potřeby“. Ve speciálně pedagogickém kontextu rozumíme speciálními vzdělávacími potřebami všechny metody, organizační opatření a pomoc vynaloženou na úpravu vzdělávání pro ty děti, žáky a studenty, kteří na základě lékařské, speciálně pedagogické a pedagogické diagnostiky o takovou pomoc požádají (v případě nezletilých dětí prostřednictvím svého zákonného zástupce). Na základě diagnostiky a doporučení tzv. školského poradenského zařízení jsou následně žákovi přiznána potřebná podpůrná opatření (Bartoňová, Vítková, 2007).

Pro potřeby zákona je problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami analyzována ve školském zákoně, který uvádí, že *„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.“* (odst. 1 § 16 zákona č. 561/2004 Sb.). Zmíněná podpůrná opatření jsou pak konkretizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Interesantním je zahraniční exkurz do definice speciálních vzdělávacích potřeb. Anglický Education Act (tedy česky školský zákon) z roku 1996 pregnančně říká, že dítě má speciální vzdělávací potřeby, pokud má potíže s učením, vyžadující zvláštní způsoby vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dále stručně, avšak jednoznačně charakterizováni jako žáci, kteří mají mnohem větší potíže s učením než většina dětí svého věku, nebo mají zdravotní potíže, které jim brání ve využívání vzdělávacích zařízení obecně poskytovaným dětem jejich věku ve školách v oblasti příslušného školské-

ho úřadu, nebo jsou mladší pěti let a pravděpodobně by spadaly mezi výše charakterizovanou skupinu žáků, pokud by dosáhly věku pět let a více (Farrell, 2003). Ačkoli školský zákon ve Velké Británii byl již několikrát novelizován, tato charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb vyniká svou srozumitelností a flexibilitou.

2.1 Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření

Ačkoli termín „speciální vzdělávací potřeby“ definuje školský zákon poměrně jednoznačně, v odborné literatuře najdeme množství modelů, jak na tyto potřeby nahlížet v praxi. Peter Westwood v kontextu se speciálními vzdělávacími potřebami dodává, že ve většině rozvinutých zemí má tento termín právní oporu, dávající školám povinnost identifikovat ty studenty, kteří mají nárok na podporu ve formě podpůrných opatření. V žádném případě však nejde o termín, který by měl sloužit učitelům coby štítek popisující každého studenta, který nedosáhl standardního pokroku ve výuce (Westwood, 2015).

Sally Beveridgeová uvažuje, že všechny děti mohou být svým způsobem považovány za osoby, která během své školní kariéry mají nějakou speciální vzdělávací potřebu. Většina dětí, které mají dočasné potíže se vzděláváním či se sociálním kontaktem, však nepotřebuje speciální podpůrná opatření, která by jim jejich momentální potřebu kompenzovala. Pro menšinu žáků platí, že jejich speciální vzdělávací potřeby jsou dlouhodobého a hlubšího rázu, a právě tito žáci jsou ve školství označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Kritéria, podle kterých byli tito žáci hodnoceni a identifikováni, se v průběhu doby měnila, což vychází ze skutečnosti, že pojem „speciální vzdělávací potřeby“ je postupně budovaným sociálním konstruktem (Beveridge, 2005).

Obecně můžeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pojímat jako žáky s potřebou podpůrných opatření. Tato podpůrná opatření člení vyhláška č. 24/2016 Sb. do několika stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně obsahují pouze minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována těm žákům, u nichž je identifikována potřeba úprav ve vzdělávání či školských službách a zapojení do kolektivu. Podpůrná opatření, která spadají do druhého až pátého stupně, jsou žákovi poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení tehdy, pokud k naplnění vzděláva-

cích potřeb tohoto žáka nepostačuje poskytnutí podpurných opatření prvního stupně. Konkrétní podoba podpurných opatření je následující:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpurných nebo náhradních komunikačních systémů,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy a
- využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu dle jiného právního předpisu (odst. 1.7 přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

Podle Žampachové a Čadilové jsou pro poskytování podpory klíčové následující oblasti podpurných opatření:

- organizace výuky (strukturalizace aktivit a činností, vizuální podpora),
- modifikace výukových metod a forem práce,
- intervence (podpora rozvoje deficitních oblastí),
- pomůcky,
- úprava obsahu výuky,
- hodnocení (jeho zaměření nejen na kontrolu rozsahu znalostí v jednotlivých oblastech vzdělávání, ale i na úroveň získaných klíčových kompetencí a efektivitu vzdělávacího procesu),
- jiné formy přípravy na vyučování (nastavení individuálního rozsahu a obsahu domácí přípravy),
- podpora sociální a zdravotní,
- práce s třídním kolektivem (budování vzájemné atmosféry pochopení a tolerance),
- úprava prostředí.

Uvedené oblasti poskytování podpory je nutné upravovat vždy vzhledem ke konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem jednotlivých opatření je eliminovat únavu a stres ze zátěže, pomoci žákovi zpřehlednit informace, umožnit pedagogovi lépe zacílit potřeby žáka, podporovat rozvoj deficitních oblastí u žáka, pomoci pedagogům plnit vzdělávací cíle, eliminovat negativní dopady různého charakteru na vzdělávání a budovat atmosféru vzájemného pochopení a tolerance (Žampachová, Čadilová, 2015).

Jedním z nejužívanějších podpůrných opatření je pomoc asistenta pedagoga. Jak se však jeví z realizovaného průzkumu v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, vzdělávání asistentů pedagoga je velmi problematické. Požadavky na kvalifikaci jsou v tomto ohledu velmi roztržité, aby asistenti mohli na školách pracovat na jedné straně lidé se základním vzděláním a na straně druhé absolventi vysokých škol. Kvalifikaci mohou získat absolvováním odborného kurzu nebo studiem pedagogiky či oboru pro asistenty na vysoké škole. Z průzkumu vyplynulo, že asistenty jsou nejčastěji lidé se středoškolským vzděláním (tuto možnost zvolila více než polovina respondentů) a zhruba čtvrtina respondentů měla vystudovanou vysokou školu. Akreditovaným kurzem prošlo 46 % dotázaných a bez nutné kvalifikace bylo 11 % respondentů. Kvůli skutečnosti, že asistenti bývají nejčastěji zaměstnáváni na poloviční úvazek, jde o nízko platově ohodnocené zaměstnání s nejistou vyhlídkou do budoucnosti. Sami dotazovaní asistenti pak uváděli, že pocítují nedostatečnou kvalifikaci pro práci s dětmi s poruchami chování nebo učení (Kurzy pro asistenty pedagoga by měly mít víc praxe a specializaci, 2015). Lze tedy konstatovat, že legislativní úprava vzdělávání asistentů pedagoga má potenciál ke zlepšením, především co se seznámení asistentů s potřebnými fakty ze speciální pedagogiky a pedagogické psychologie týče.

Dalším z hojně využívaných podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán, který učební strategii žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v maximální míře propojuje s učebními aktivitami celého žakovského kolektivu (Bendová, Zíkl, 2011). Individuální vzdělávací plán je tvořen pro konkrétního žáka na základě školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře, odborného lékaře či dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka, pokud je tento žák nezletilý (Zormanová, 2014).

Stejně jako v případě inkluze, i speciální vzdělávací potřeby jsou pojmem, který není definitivně terminologicky vymezen a stále se vyvíjí. Se speciálními vzdělávacími

potřebami je úzce spojen pojem „podpůrná opatření“, přičemž nejvyužívanějším podpůrným opatřením je v současné době asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán.

2.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Následující podkapitola charakterizuje specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Jelikož legislativní platforma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami již byla představena výše, zaměřím se nyní na podmínky vzdělávání těchto žáků z pedagogického hlediska. Obecně lze konstatovat, že k naplnění těchto podmínek je nutné respektovat specifické problémy žáka a jeho individuální charakteristiky, tedy například volit nižší rychlost pracovního tempa, respektovat nutnost častěji opakovat učivo, aplikovat ověřené postupy i nové metody nápravy, dodržovat pravidelný režim dne a aktivně spolupracovat s rodiči žáka (Bartoňová, 2013).

Je nutné uvědomit si, že skutečnost, že se žák při učení setkává s obtížemi, je normální součástí školního vzdělávání. I dítě, které se všeobecně učí dobře, může procházet přechodným obdobím, po které se mu v některém ohledu nedaří. To však neznamená, že by šlo o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří učitelé proto volí přístup, který se nazývá pohledem z hlediska vzdělávacího programu. Tento přístup se snaží obtížím dětí porozumět v rámci jejich účasti ve školním vzdělávání. Charakteristické pro něj je, že pomáhá širšímu spektru žáků a to i těm, které běžně neklasifikujeme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Kurs integrace dětí se speciálními potřebami, 1997).

Základními kompetencemi pedagoga v kontextu s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je schopnost používat reedukační metody a postupy, efektivně využívat kompenzační pomůcky, vytvářet pozitivní klima třídy, rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, disponovat informacemi ze speciální pedagogiky a umět aplikovat speciálně pedagogické postupy, znát metody speciálně pedagogické diagnostiky, umět vytvořit motivující prostředí bez nadměrného stresu, spolupracovat s odborníky (konkrétně v této souvislosti s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem a poradenským pracovištěm) a dále například zajistit spolupráci školy a rodiny, vedoucí k efektivnímu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, 2013). Jednoduše lze tento výčet shrnout tak, že pedagog by měl umět vytvořit tako-

vé prostředí, ve kterém bude vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní za respektování žakových individuálních potřeb a možností.

V inkluzivní škole prakticky nelze pracovat tak, aby žáci dodržovali stejné pracovní tempo a řešili úlohy stejné obtížnosti. Je třeba respektovat principy individualizace a diferenciaci. Ostatně diferencované a individualizované vyučování se řadí k moderním trendům ve vyučování (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011). Pedagogové by se měli průběžně vzdělávat a sledovat změny ve společnosti, aby jim mohli přizpůsobit svůj výchovně-vzdělávací proces (Maňák, 2003). V souhrnu lze konstatovat, že ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba postupovat primárně ve shodě s principy individualizace a diferenciaci.

2.2.1 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

V případě žáků s poruchou autistického spektra musí být pro jejich úspěšné vzdělávání zajištěny specifické podmínky. Podle Pipekové je jednou z klíčových podmínek vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který bude sestaven po komplexní diagnostice žáka a na základě jeho potřeb. Základem pro určení postupu vzdělávání by mělo být stanovení vývojové úrovně žáka s poruchou autistického spektra v jednotlivých oblastech a stanovení priorit pro výchovně-vzdělávací intervenci (Pipeková, 2010).

Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra se jeví jako efektivní metoda strukturovaného učení. *Výkladový slovník z pedagogiky* definuje strukturované učení jako metodiku výchovy a vzdělávání, „[...] která představuje základní strategii pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem, dětí hyperaktivních, dětí s komunikačními obtížemi, dětí se sníženým intelektem či mentální retardací. Opírá se o principy kognitivně-behaviorální teorie, tedy zaměřuje se nejen na vnější změnu podmínek učení a chování, ale také na změnu myšlení jedince.“ (Kolář a kol., 2010, s. 155). Podstatou strukturovaného učení je princip individualizace, strukturalizace a vizualizace poznatků (Jelínková, 2001).

Strukturované učení má potenciál odstranit nebo zmírnit nedostatky ve schopnosti žáků rozumět pokynům. Učí děti zvládat své chování bez přítomnosti dospělé osoby, která by je korigovala (Čadilová, Žampachová, 2008). Princip individualizace je založen na důkladném poznání konkrétního jedince a na jedinečném postupu při řešení jeho problémů.

Vychází z předpokladu, že potřeby žáků s poruchami autistického spektra jsou vždy individuální. (Thorová, 2011).

Strukturalizací v procesu strukturovaného učení myslíme zajištění pocitu jistoty a neměnnosti, která umožňuje vykonávat denní činnosti s danou rutinou. Pro děti s poruchami autistického spektra je důležité mít tuto jistotu, která jim pomáhá v orientaci v pro ně chaotickém světě. Při vybočení ze stereotypu může u těchto dětí dojít ke stresu, úzkostí a v souvislosti s tím i k problémovému chování. Ve školním prostředí se jedná především o nutnost strukturalizace prostoru, pracovního místa, času a jednotlivých činností (Čadilová, Žampachová, 2008).

Velmi náročné jsou pro děti s poruchou autistického spektra mimořádné, neobvyklé události, které u nich vyvolávají stres a úzkost z neznámého. Existují strategie, které rodičům, učitelům těchto dětí i dětem samotným pomáhají tyto mimořádné situace zvládat. Podle Brendy Boyd je důležité především pečlivé plánování (tedy umět zhodnotit, které události dělaly dítěti v minulosti problém, a počítat s jejich omezením do budoucna), přímé jednání (jednat s dítětem na rovinu, nic nezamlčovat a na druhou stranu ani nic nepřikrášlovat), příprava alternativního plánu (pokud by mimořádná situace dítě vystresovala nadměru), včasné seznámení s prostředím, do kterého se dítě chystá jít, a pochvala (Boyd, 2016).

V rámci výuky je vhodné volit strukturované úkoly, které dodržují systém „zleva doprava a shora dolů“ a mají jasně definovaný počet prvků a jejich rozdělení (Thorová, 2016). Je nutné postupovat od úloh nižší náročnosti k úlohám vyšší náročnosti, přičemž platí, že pokud žák není schopen pochopit nižší úlohy, není možné přejít k úlohám vyšším. Princip vizualizace můžeme ve školním prostředí uplatnit například při uspořádání pracovního místa, kdy žákovi přidělíme například jednotné barevné označení jeho věcí. Efektivní je také vizualizace času například pomocí obrázků s jasným a stručným popisem. Nejvyšší formou vizualizace času je denní režim, opatřený slovními obrazy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Klíčové pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který by respektoval individualitu konkrétního žáka a jeho schopnosti. Ve výuce je pak vhodné postupovat ve shodě s metodou strukturovaného učení, která se pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra jeví jako mimořádně efektivní.

2 AKTÉŘI V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola se zabývá jednotlivými aktéry v procesu inkluzivního vzdělání, kterými jsou rodiče, pedagog a instituce, poskytující pedagogicko-psychologické služby. Cílem výkladu je stručně nastínit význam těchto jednotlivých subjektů ve vzdělávacím procesu, případně uvést problémy, ke kterým může dojít.

2.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Poradenský systém českého školství je tvořen třemi skupinami poradenských pracovišť. V jednotlivých školách jde o školní poradenská pracoviště, jejichž pracovníci jsou v každodenním kontaktu s žáky a bezprostředně reagují na každodenní situace. Další skupinou jsou školská poradenská zařízení, jmenovitě pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která nejsou přítomna přímo na školách. Třetí skupinou jsou zařízení preventivně výchovné péče, tedy střediska výchovné péče (Kucharská a kol., 2013).

Poradenské služby přímo na školách zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Škola může disponovat školním poradenským pracovištěm, které tvoří tým spolupracovníků, jenž může obsahovat výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Jejich služby jsou zaměřeny na primární prevenci sociálně patologických jevů, na prevenci školní neúspěšnosti, informační a poradenskou podporu, inkluzi a další činnosti (Knotová, 2014).

V pedagogicko-psychologických poradnách je k dispozici psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, sociální pracovník, případně i sociální pedagog. Tato školská poradenská pracoviště jsou zaměřena na práci s dětmi, které mají určitý specifický druh omezení. Orientují se na oblast problémů výchovných, obtíže ve vzdělávání nebo ve vyučovacím procesu a na další obtíže, které řeší rodiče, pedagogové či samotné děti a dospívající (Pešová, Šamalík, 2006).

Speciálně pedagogická centra jsou orientována na žáky se zdravotním postižením, přičemž jednotlivá pracoviště jsou specializována dle typu postižení, kterým se zabývají. Toto zaměření determinuje personální obsazení center. Služby jsou centry poskytovány

ambulantní i terénní formou a tvoří je depistáž, diagnostika, obecné i odborné poradenství, metodická doporučení, půjčování speciálních pomůcek a podobně (Knotová, 2014).

Nakonec střediska výchovné péče se zaměřují na děti s rizikem či projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji. Funkce těchto středisek je primárně preventivně výchovná, střediska zmírňují (popřípadě odstraňují) příčiny a důsledky poruch chování a působí preventivně proti dalšímu rozvoji negativních projevů a negativních sociálních jevů (Kucharská a kol., 2013).

Pedagogicko-psychologické poradenské služby mají tedy za účel včasné identifikovat ohrožené děti a zaměřit se na preventivní a terapeutickou činnost.

2.4 Rodiče a spolupráce s nimi

Rodiče plní v životě dítěte nezastupitelnou úlohu. Pokud rodina neplní některé své základní funkce, může být psychický i fyzický vývoj dítěte nezvratně narušen. Kraus (2014) vyjmenovává základní funkce rodiny následovně:

- biologicko-reprodukční funkce,
- sociálně-ekonomická funkce (umožňuje saturovat všechny potřeby členů rodiny a zajistit optimální vývoj dětí),
- ochranná funkce (zajištění životních potřeb všech členů rodiny),
- sociálně-výchovná funkce,
- rekreační, relaxační a tzv. zábavná funkce rodiny,
- emocionální funkce (zajišťuje zdravý psychický a emoční vývoj dětí, zabraňuje vzniku tzv. psychické subdeprivace).

V kontextu s tématem bakalářské práce je podstatné, že rodiče jsou výrazným determinantem v procesu, jehož výsledkem je školní úspěch či naopak neúspěch žáka. Právě rodiče ovlivňují či přímo určují postoj dítěte ke škole a vzdělávání, věnují se (či naopak nevěnují) domácí přípravě s dítětem a účastní se na procesu vzdělávání svého dítěte například tím, že komunikují s pedagogy svého dítěte a uvádějí do praxe jeho doporučení. Není tedy pochyb o tom, že rodinné zázemí je důležitým faktorem, se kterým je třeba při inkluzivních opatřeních operovat.

Obecně můžeme definovat čtyři základní typy rodin. Ve funkční rodině je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch. Naopak v problémové rodině se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, avšak rodina je schopna tyto problémy řešit či kompenzovat. V dysfunkční rodině se vyskytují vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které ohrožují či poškozují rodinu jako celek a vývoj a prospěch dítěte obzvláště. Vážné problémy není rodina schopna řešit sama a je třeba realizovat řadu externích opatření (tzv. sanace rodiny). Nakonec afunkční rodina je takovou rodinou, kde poruchy jsou tak závažného rázu, že rodina neplní svůj základní úkol a dítěti vážně škodí či ohrožuje jeho existenci. Sanace afunkční rodiny je bezpředmětná a jediným efektivním opatřením je dítě z rodiny odebrat (Fischer, Škoda, 2014).

Velmi důležitým prvkem vzdělávání je spolupráce rodičů a učitelů, ve které v praxi dochází k mnoha problémům. Podle Čapka by škola „[...] měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.“ (Čapek, 2013, s. 15). Problematika inkluzivního vzdělávání téma efektivní komunikace s rodiči akcentuje obzvláště, neboť spolupráce s rodiči je jednou z podmínek uskutečňování inkluzivního vzdělávání v patřičné kvalitě. Podle Kendíkové a Vosmika (2013) z praxe vyplývá, že efektivní spolupráce rodičů a školy stojí především na výborné komunikaci a dostatečné informovanosti rodičů.

Ze strany rodičů i školy však může dojít k překážkám, které efektivní spolupráci brání. Rodiče často školu vnímají jako autoritu, která s nimi nemá zájem komunikovat, ale chce je pouze kárat za prohřešky jejich dětí (Polechová, 2005). Ze strany pedagogů se naopak můžeme setkat s nedostatkem empatie či s neochotou více zapojovat rodiče do procesu vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010).

Přístup rodiny je pro efektivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klíčový. Pokud rodina plní své základní funkce a rodiče spolupracují se školou i s jednotlivými pedagogy, vytváří to předpoklady pro úspěšný proces edukace žáka. V praxi však často dochází k různým překážkám v komunikaci mezi školou a rodiči žáka, což proces edukace narušuje.

2.5 Pedagog

Pedagogové jsou osobami, které lze označit za nejdůležitější prvky při zavádění inkluzivních opatření. Musí se flexibilně přizpůsobit novému trendu ve vzdělávání a reflektovat do své pedagogické činnosti jeho zásady (Hájková, Strnadová, 2010). Učitelé svým aktivním působením vychovávají děti k respektu k ostatním a výrazně tak přispívají k pozitivní atmosféře v třídním kolektivu. Klima třídy je pak důležitým předpokladem úspěšného začlenění všech dětí ke vzdělání. Podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) však v praxi často narážíme na neinformovaného učitele, které není metodicky veden k inkluzivnímu vzdělávání, což autoři považují za rovné situaci, kdy informovaný učitel nerespektuje individualitu dítěte.

Pedagog se v inkluzivním vzdělávání transformuje z učitele, který řídí vyučování, vede žáka, určuje, ukazuje a hodnotí, na učitele, který je facilitátorem, průvodcem, rádcem a partnerem. Takový pedagog by měl sám aktivně vyhledávat nové vyučovací metody a formy, ověřovat je a evaluovat, vyhledávat si relevantní informace a nové poznatky aplikovat na svou pedagogickou praxi. Je jisté, že tento požadavek klade velké nároky na osobnostní a odborné kompetence pedagogů, proto musí být jejich vzdělávání realizováno jako interdisciplinární, inkluzivní a kooperativní (Hájková, Strnadová, 2010).

Uzlová (2010) v tomto kontextu vyzdvihuje přínos inkluzivního vzdělávání pro samotné pedagogy, kteří díky němu zažívají různorodost a setkávají se s dětmi s rozličnými potřebami, nad kterými je nutno se zamýšlet a přizpůsobovat jim metody a formy výuky. Tato nutnost dává pedagogovi možnost uplatnit svou kreativitu a dává mu podnět pro celoživotní vzdělávání.

Osobnost pedagoga je pro úspěch inkluzivního vzdělávání podstatná. Pedagogové vstupují do své profese s určitými přesvědčeními, která je velmi těžké změnit. Dle výzkumů inklinují pedagogové k tendenci obviňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z nedostatečné snahy a řešení vidí především v důkladnější domácí přípravě těchto žáků. Pro postoje pedagogů je důležitá pozitivní zkušenost s inkluzivním vzděláváním, která může změnit původní skeptický přístup či negativní postoj k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto zjištění akcentuje nutnost oborových praxí studentů pedagogických fakult s důrazem na seznámení se s postupy a výsledky inkluzivního vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010).

Ačkoli je osoba pedagoga pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá především proto, že provází tohoto žáka edukačním procesem a prakticky denně na něj působí, mezi učiteli stále panuje o inkluzi poněkud zkreslená představa, která ovlivňuje i jejich přístup k žákům, kteří jsou subjekty inkluze. Mezi budoucí opatření, mající potenciál tento problém řešit, patří například důkladnější vzdělávání budoucích pedagogů v záležitostech speciální pedagogiky či povinné oborové praxe v rámci studia.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Následující část bakalářské práce představí metodologické náležitosti výzkumu. Budou v ní prezentovány jednotlivé cíle výzkumu, výzkumné otázky, které budou výzkumem zodpovězeny, a hypotézy, jež budou pomocí výzkumného šetření verifikovány. Dále bude charakterizován výzkumný vzorek, na kterém bude výzkumné šetření prováděno, a představeny náležitosti kvantitativní výzkumné metody.

3.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu je prostřednictvím kvantitativního výzkumu zjistit názory učitelů na inkluzivní vzdělávání v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžných základních školách a tyto názory komparovat. Dílčím cílem je pak vyvodit ze závěrů kvantitativního výzkumu praktická doporučení.

Pro účely výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky a podotázky, které pomohly výzkumné šetření lépe směřovat. Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jaký je názor učitelů v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžné základní škole na inkluzivní vzdělávání?

Výzkum je konkretizován následujícími podotázkami:

Jak jsou učitelé běžné základní školy a základní školy pro děti s poruchou autistického spektra informováni o jednotlivých aspektech inkluze?

Jak hodnotí učitelé běžných základních škol a základní školy pro děti s poruchou autistického spektra podmínky pro inkluzivní vzdělávání ve své škole?

Rovněž byly stanoveny následující hypotézy, které budou verifikovány či falzifikovány dotazníkovým šetřením.

H₁: Učitelé, vyučující na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra, hodnotí koncept inkluze rozdílně v porovnání s učiteli, kteří vyučují na běžné základní škole.

H₂: Existuje souvislost mezi hodnocením konceptu inkluze učiteli a mírou jejich seznámení s legislativní platformou inkluze.

H₃: *Existuje souvislost mezi věkem učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze.*

H₄: *Délka praxe není výrazným determinantem v hodnocení konceptu inkluze.*

Ve výzkumu pracuji s několika proměnnými, které nyní vymezím. Proměnná je veličina, která může nabývat různých hodnot. Nezávislou proměnnou je taková proměnná, která je pod úplnou kontrolou experimentátora, který ji vytváří a ovládá její proměny (Nollen-Hoeksema a kol., 2012). V mém výzkumu je nezávislou proměnnou praxe respondentů, jejich věk, informovanost učitelů, škola, na které vyučují a jejich zkušenosti s inkluzí. Závislou proměnnou je pak předpokládaný „následek“ experimentu, který závisí na hodnotě nezávislé proměnné. Téměř vždy jde o nějaký měřitelný rys chování zkoumané osoby, v kontextu s mým výzkumem jde o to, jak respondenti hodnotí koncept inkluze.

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo prováděno na třech základních školách – na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a na dvou základních školách běžného typu. Školy byly vybrány dle geografického klíče (nacházejí se na území města Brna) a následně dle toho, zdali bylo vedení ochotno umožnit výzkumné šetření. V následujícím popisu účelně neuvádím názvy těchto škol ani jiné identifikační údaje (například webové stránky), podle kterých by bylo možné školu rozpoznat.

Základní škola pro děti s poruchou autistického spektra na svých webových stránkách deklaruje, že umožňuje dětem s autismem maximální rozvoj jejich schopností a dovedností prostřednictvím metody strukturovaného učení. Při rozvoji komunikace pracuje s metodou komunikace s vizuální podporou.

Ze základních škol běžného typu jsem vybrala dva zástupce, které budu v rámci anonymizace označovat jako Školu běžného typu A a Školu běžného typu B. Škola běžného typu A se na svých stránkách prezentuje jako škola s rodinnou atmosférou a s individuálním přístupem k žákům se specifickými poruchami učení a specifickými poruchami chování. Škola běžného typu B nabízí dětem výuku formou montessori pedagogiky. Škola deklaruje promyšlený a ověřený vzdělávací systém zahrnující speciální výukové pomůcky, které v dětech podporují přirozenou potřebu se učit. Pedagogové těchto škol tvořili základ-

ní výzkumný soubor, tedy množinu všech jedinců, kteří by mohli být osloveni pro výzkumné šetření.

Výběrový výzkumný soubor byl determinován velikostí učitelských sborů na jednotlivých základních školách. Pro výběr respondentů byla použita následující kritéria:

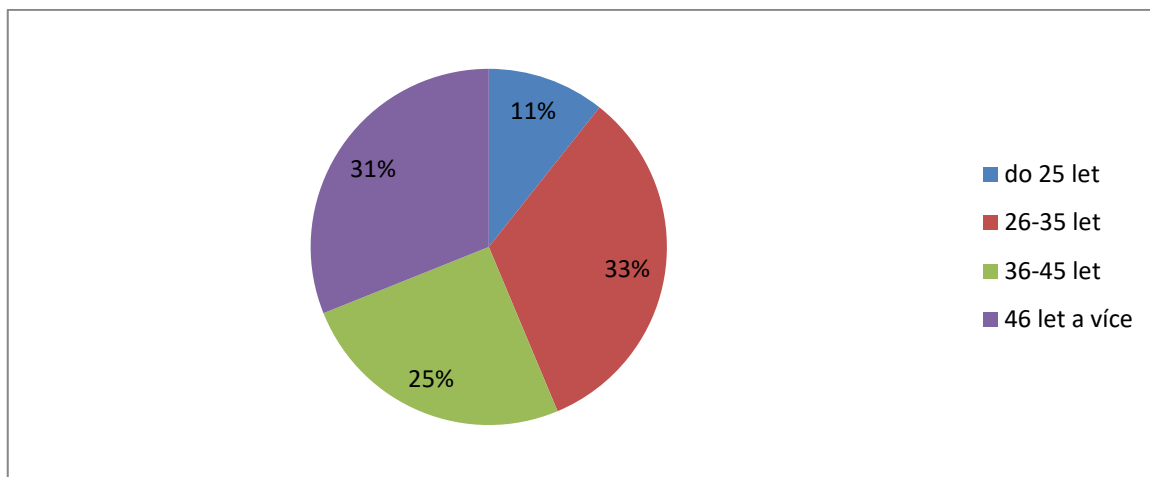
- respondent je pedagog a
- respondent vyučuje na jedné z oslovených škol.

Respondenti byli oslovováni přímo na svých školách, dotazník jim byl předáván v tištěné formě. Některé dotazníky musely být z výzkumu vyloučeny pro absenci vypovídací hodnoty (byly vyplněny pouze z části, respondenti zaškrtili více odpovědí, než měli, apod.). Celkový výzkumný vzorek tvořilo 38 respondentů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra, 20 respondentů ze Školy běžného typu A a 45 respondentů ze Školy běžného typu B (tedy 38 respondentů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra a 65 respondentů z běžné základní školy).

Výzkumné šetření, které je základem této bakalářské práce, bylo provedeno formou dotazníkového šetření mezi pedagogy, jejichž výběr byl vysvětlen výše. Osloveno bylo souhrnně 122 pedagogů, přičemž návratnost dotazníku byla 84,4 %. Celkem se tedy výzkumu zúčastnilo 103 pedagogů.

První tři otázky dotazníku zkoumaly vlastnosti výzkumného vzorku. Otázka č. 1 se respondentů ptala, na jakém typu základní školy vyučují. Výsledky byly prezentovány o odstavec výše, avšak doplňme, že na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra vyučuje 37 % respondentů a na běžné základní škole 63 % respondentů. Otázka č. 2 zkoumala, jakého věku jsou respondenti. V následujícím grafu jsou shrnuty odpovědi všech respondentů bez rozdělení dle jednotlivých typů škol.

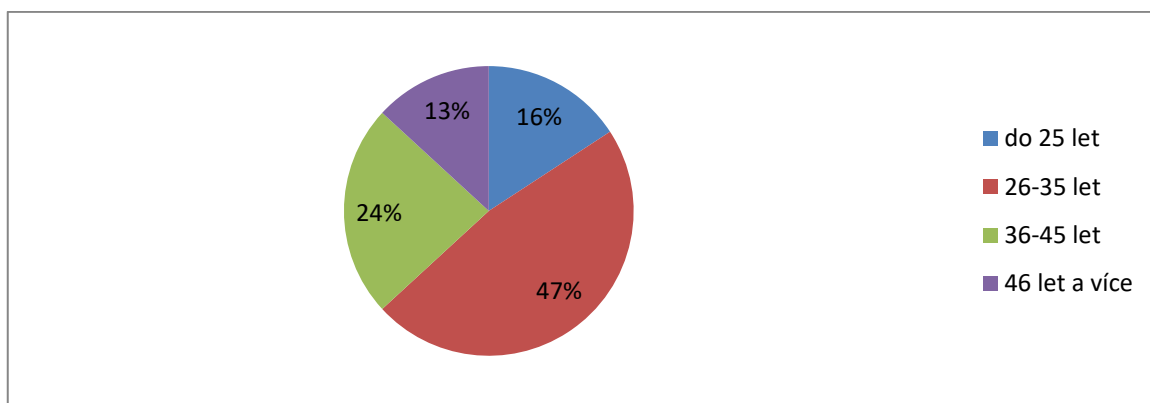
Graf č. 1: Věkové rozložení respondentů



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

V souhrnu 11 % respondentů bylo ve věku do 25 let. Věk v rozmezí 26 a 35 let uvedlo 33 % respondentů, ve věku 36 až 45 let se nacházelo 25 % dotázaných. Nakonec 31 % dotázaných uvedlo, že jim je 46 let a více. V následujícím grafu jsem uvedla výsledky ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra.

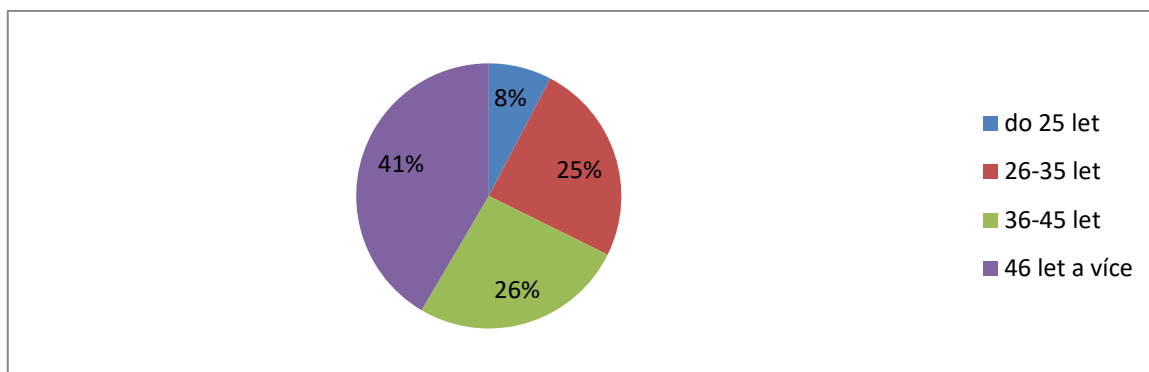
Graf č. 2: Věkové rozdělení učitelů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Celkem 16 % respondentů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra uvedlo, že je jim do 25 let. Dalších 47 % respondentů uvedlo, že patří do věkové skupiny 26-35 let, a 24 % dotázaných označilo odpověď 36-45 let. Nakonec 46 let a více je 13 % dotázaných. Další tabulka prezentuje věkové rozložení učitelů z běžné základní školy.

Graf č. 3: Věkové rozdělení učitelů z běžné základní školy

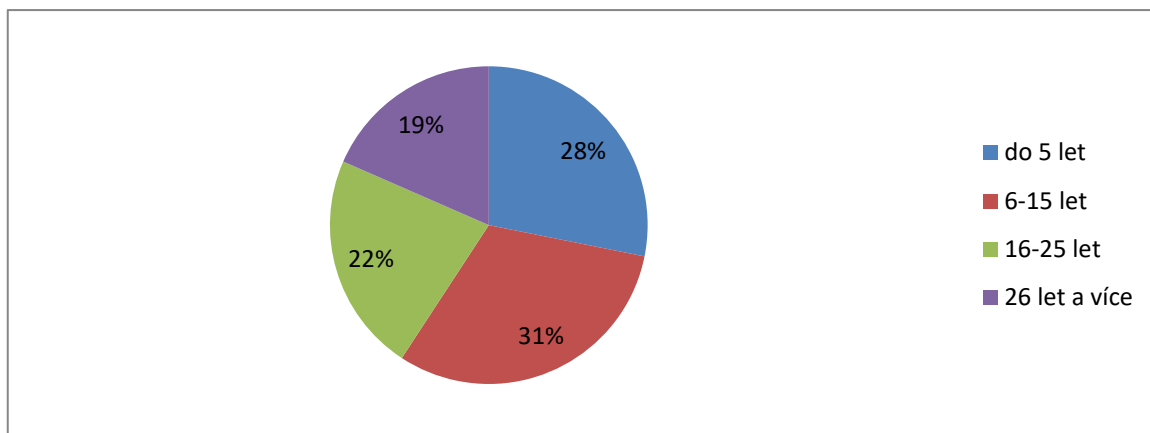


Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Pouze 8 % respondentů z běžné základní školy je méně než 25 let. Do věkové kategorie 26-35 let spadá celkem 25 % dotázaných. Celkem 26 % respondentů uvedlo, že jim je mezi 36-45 lety a nejvíce respondentů, konkrétně 42 %, je ve věku 46 let a starší. Pokud komparujeme grafy za oba typy škol, zjistíme, že zatímco v případě základní školy pro děti s poruchou autistického spektra jsou nejčtenější věkové kategorie do 25 let věku a mezi 26-35 lety věku, v běžné základní škole je tomu přesně naopak – nejčtenější jsou kategorie 36-45 let a 46 let a výše.

Dalším zkoumaným jevem byla délka praxe respondentů. Na následujícím grafu jsou shrnuty odpovědi všech respondentů bez ohledu na příslušnost ke konkrétnímu typu školy.

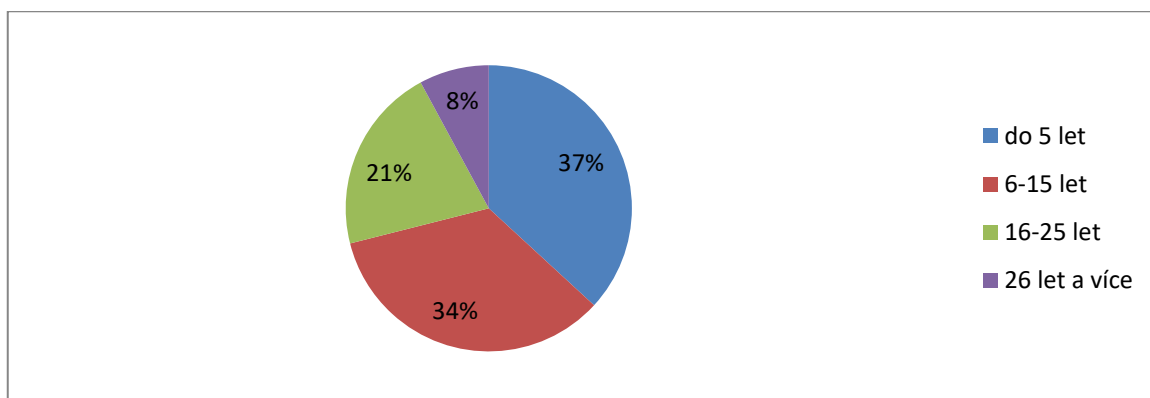
Graf č. 4: Délka praxe u respondentů



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Praxi do 5 let uvedlo 28 % respondentů, 6 až 15letou praxi 31 % respondentů, praxi v délce 16 až 25 let 22 % dotázaných a praxi v délce 26 let a více 19 % respondentů. Na následujícím grafu shrnu údaje o délce praxe za učitele na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra.

Graf č. 5: Délka praxe u učitelů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra

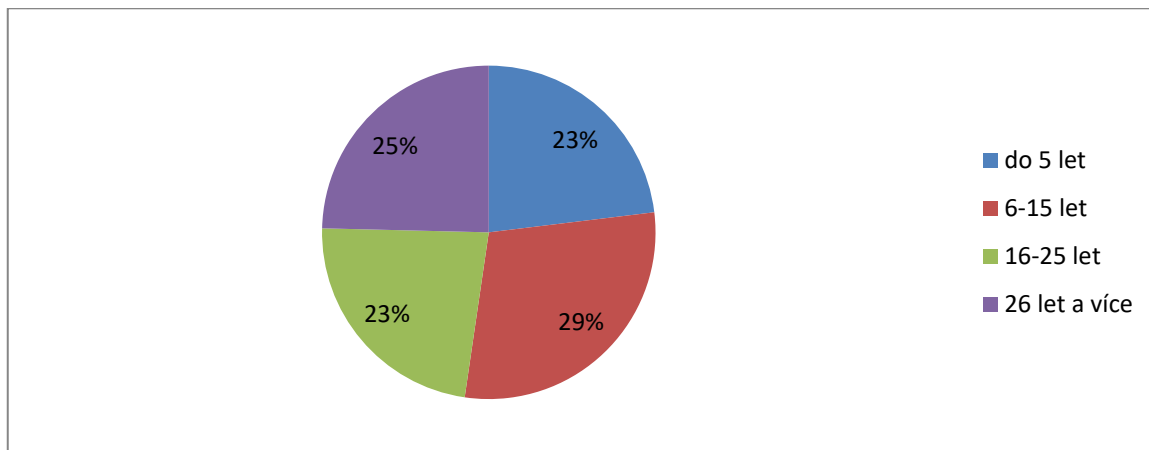


Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

V souhrnu 37 % respondentů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra uvedlo, že délka jejich praxe je do 5 let. O něco méně, konkrétně 34 % respondentů, má praxi v délce 6-15 let. Celkem 21 % dotázaných má praxi v délce 16-25 let a pouze

8 % respondentů disponuje praxí delší 26 let. Na následujícím grafu je zobrazena délka praxe u učitelů na běžné škole.

Graf č. 6: Délka praxe u učitelů z běžné základní školy



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Praxí v délce do 5 let disponuje 23 % respondentů z běžné základní školy. Celkem 29 % dotázaných uvedlo praxi v délce od 6 do 15 let. Praxi dlouhou 16-25 let má 23 % respondentů a 25 % dotázaných uvedlo praxi o délce 26 let a více. Z komparace údajů z obou typů škol je patrné, že zatímco u vzorku respondentů ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra dominují učitelé s kratší praxí (do 5 let a o délce 6-15 let), na vzorku respondentů z běžných základních škol vidíme, že skupiny respondentů dle délky jejich praxe je poměrně vyrovnané.

3.3 Kvantitativní metoda výzkumu

Pro realizaci empirického šetření byla použita kvantitativní metoda výzkumu. Jak k této metodě dodává Chráska (2016), vychází z pozitivistické filosofie, tedy z přesvědčení o existenci jedné objektivní reality, jež není závislá na našich postojích či na přesvědčení. Kvantitativní metoda výzkumu řeší jeden či více souvisejících problémů pomocí řady vzájemně závislých kroků a činností. Tento typ šetření respektuje schéma stanovení problému – formulace hypotézy – testování hypotézy – vyvození závěrů – prezentace závěrů. Toto schéma je využito i v předkládané bakalářské práci.

Kvantitativní výzkum je metodou standardizovaného vědeckého výzkumu, popisující jevy pomocí proměnných vztahů, které jsou sestrojeny takovým způsobem, aby měřily jisté vlastnosti. Výsledky získané měřením v rámci kvantitativního výzkumu jsou zpracovány a interpretovány kupříkladu pomocí statistiky (Čapek, 2010).

Dotazník, který byl pedagogům rozdán, má celkem čtrnáct různě strukturovaných otázek. Podoba těchto otázek byla determinována jak hlavním i dílčími cíli výzkumu, tak výzkumnými otázkami a hypotézami. Otázky dotazníku bychom mohli shrnout do těchto kategorií:

- údaje o výzkumném vzorku (otázky č. 1, 2 a 3),
- názor učitelů na inkluzi (otázky č. 11, 12, 13 a 14),
- informovanost učitelů o inkluzi (otázky č. 4, 5, 6, 7 a 8),
- zkušenosti pedagogů s implementací inkluze do škol (otázky č. 9 a 10).

Výsledky realizovaného dotazníkového šetření budou prezentovány, analyzovány a interpretovány v následující části práce.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Následující kapitola bakalářské práce předloží výsledky kvantitativního výzkumu, který proběhl formou dotazníkového šetření mezi učiteli dvou běžných škol a jedné školy pro děti s poruchou autistického spektra. Před samotnou realizací výzkumu a sběru dat proběhl na malém vzorku respondentů předvýzkum, který pomohl ověřit správnost stanovených postupů a vhodnost sestaveného dotazníku. V první subkapitole bude věnován prostor výkladu o zvolené metodě analýzy dat, načež budou samotná data analyzována. Následně dojde k interpretaci výsledků. Z interpretace výsledků budou stanovena konkrétní opatření pro praxi.

4.1 Analýza získaných dat a jejich interpretace

Pro lepší přehlednost jsem analýzu rozdělila do několika tematicky orientovaných podřazených kapitol. Data byla zpracována primárně prostřednictvím tzv. frekvenční tabulky, jinak též tabulky rozdělení četností. Frekvenční tabulka se skládá z hlavičky, legendy a políček. Políčka jsou řazena do řádků a sloupců. Hlavička znázorňuje obsah sloupců (název kategorií dané proměnné) a nachází se v prvním řádku tabulky. Legenda reflektuje obsah řádků a je umístěna v prvním sloupci tabulky. Poslední řádek legendy obsahuje název pro celkový počet hodnot příslušných sloupců, tedy pro celkový rozsah souboru.

Dále jsem využila statistickou metodu Test dobré shody chí-kvadrát, který se běžně užívá pro ověřování hypotéz v kontingenční tabulce. U této kategorie testů významnosti ověřujeme, jestli četnosti, které jsme získali měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, odpovídajících dané nulové hypotéze (Chrásková, 2016). Prostřednictvím vzorce $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$ se porovnávají očekávané četnosti (O; jde o četnosti, které odpovídají formulované nulové hypotéze) v jednotlivých částech se skutečnými (pozorovanými) četnostmi (P; jde o skutečnou empiricky získanou četnost). Hodnota veličiny χ^2 byla porovnána s kritickou hodnotou příslušného rozdělení chí kvadrát na požadované hladině významnosti. Hladinou významnosti rozumím pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu. Stejně jako většina pedagogických výzkumů jsem pracovala na hladině významnosti 0,05 (5 %).

Vyhodnocení stanovených hypotéz provedu v kapitole se shrnutím výsledků a diskuzí, kde zodpovím i na výzkumné otázky a podotázky. Pro testování souvislosti mezi odpověďmi respondentů a tím, který typ školy navštěvují, jsem využila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

4.1.1 Názor na inkluzi

Názor respondentů na inkluzi byl v dotazníku zkoumán prostřednictvím otázek č. 11, 12, 13 a 14. V následujícím textu analyzuji jednotlivé otázky.

OTÁZKA Č. 11

Otázka č. 11 se respondentů ptala, jestli považují koncept inkluze obecně za vhodné řešení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž byli dotazováni vyzváni, aby v rámci této otázky neposuzovali stav řešení problematiky v rámci českého školství.

Tabulka č. 1: Hodnocení konceptu inkluze u učitelů ze školy pro děti s poruchou autistického spektra

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	15	12,7	2,3	5,29	0,42
2	12	12,7	-0,7	0,49	0,04
3	11	12,7	-1,7	2,89	0,15
	Σ 38	Σ 38			Σ 0,61

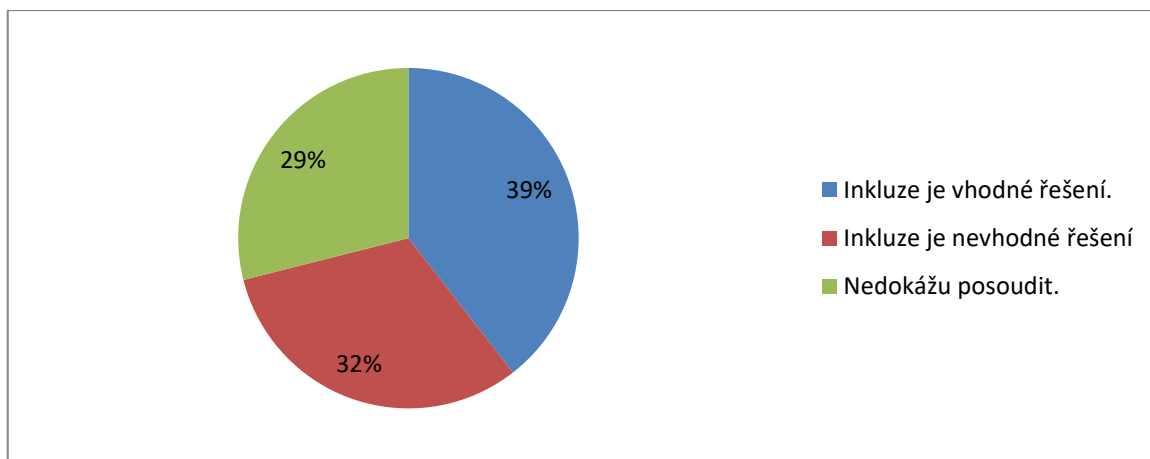
Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H₀: Mezi četnostmi vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi četnostmi vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,61$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$, proto přijímám H_0 , která tvrdí, že mezi četností vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze neexistuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 7: Hodnocení konceptu inkluze u učitelů ze školy pro děti s poruchou autistického spektra



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Nejvíce respondentů, konkrétně 15 (39 %), uvedlo, že inkluzi považují za vhodné řešení. Naopak 12 respondentů (32 %) si myslí, že inkluze je nevhodným řešením. Nakonec 11 dotázaných (29 %) nedokáže posoudit, jestli je inkluze vhodným či nevhodným řešením.

Tabulka č. 2: Hodnocení konceptu inkluze u učitelů z běžných škol

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	22	21,7	0,3	0,09	0,004
2	24	21,7	2,3	5,29	0,244
3	19	21,7	-2,7	7,29	0,336
	Σ 65	Σ 65			Σ 0,584

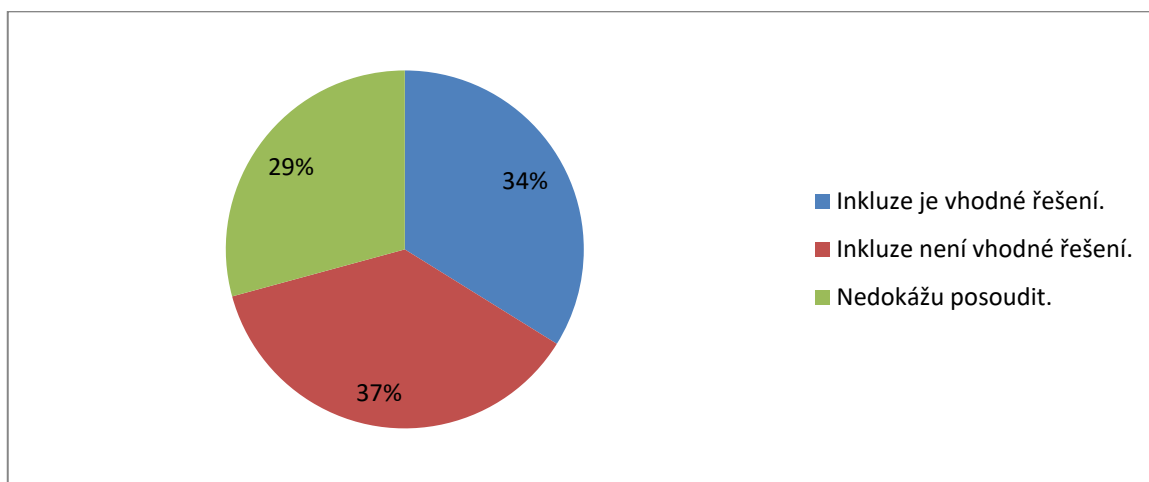
Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četností vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četností vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,584$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$, proto přijímám H_0 , která tvrdí, že mezi četností vyjádření respondentů o hodnocení konceptu inkluze neexistuje statisticky významný rozdíl.

Graf č. 8: Hodnocení konceptu inkluze u učitelů z běžných škol



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

V případě výzkumného vzorku z běžné školy 22 (34 %) respondentů uvedlo, že inkluze je vhodným řešením. Naopak 24 respondentů (37 %) uvedlo, že inkluze vhodným řešením není. Celkem 19 respondentů (29 %) pak označilo odpověď, že nedokážou posoudit, jestli je inkluze vhodným či nevhodným řešením.

Dále jsem zkoumala, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi respondentů a tím, z jakého typu školy pocházejí.

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Pro výpočet byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Můj postup ilustruje následující tabulka:

Tabulka č. 3: Hodnocení konceptu inkluze dle konkrétního typu školy

	Jde o vhodné řešení.		Nejde o vhodné řešení.		Nedokážu posoudit.		Σ
	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	
Autistická škola	15	13,65	12	13,28	11	11,07	38
Běžná škola	22	23,35	24	22,72	19	18,93	65
Σ	37		36		30		103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

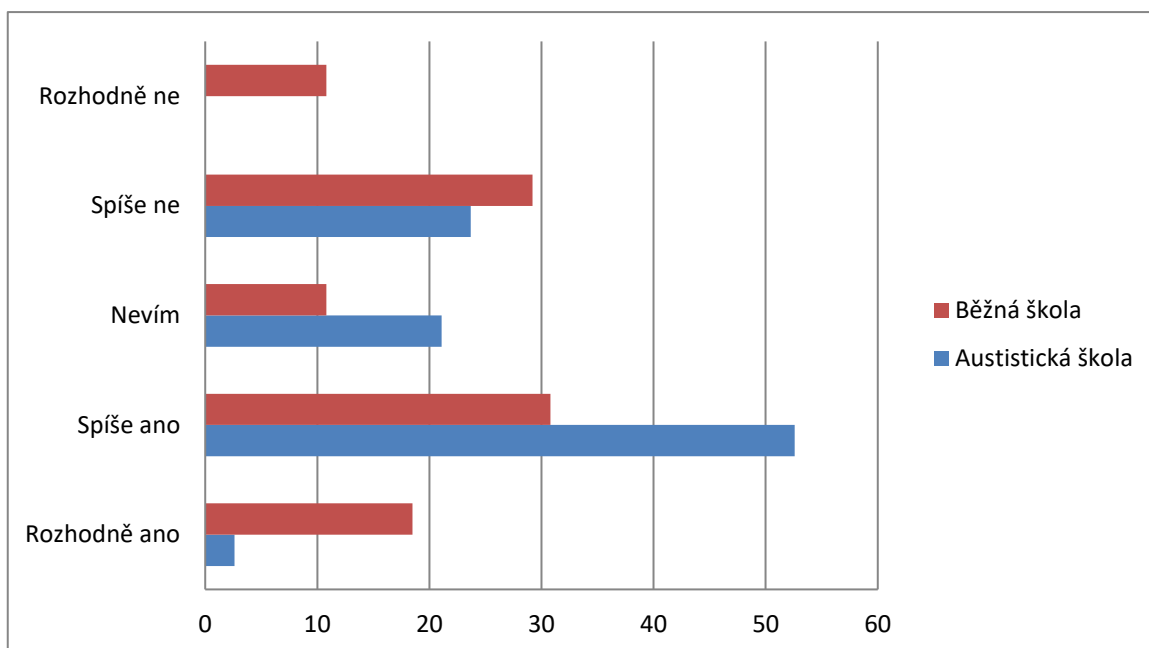
Testové kritérium bylo v tomto případě vypočteno na hodnotu $\chi^2 = 0,41$, kritická hodnota je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$. Na základě tohoto výsledku přijímám nulovou hypotézu, podle které mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

OTÁZKA Č. 12

Otázka č. 12 po respondentech požadovala, aby se vyjádřili k předloženým tvrzením, která ilustrovala nejčastěji předkládané výroky, týkající se inkluzivního vzdělávání. V následující části provedu porovnání získaných údajů pomocí skupinového pruhového grafu. Komparace bude uvedena u jednotlivých výroků zvláště. Aby byla komparace relevantní, porovnávala jsem poměr jednotlivých odpovědí k celkovému vzorku respondentů vyjádřený v procentech. Při porovnání prostého počtu odpovědí by byly údaje zkreslovány skutečností, že ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra pocházelo 38 respondentů, kdežto z běžné školy 65 respondentů.

Prvním výrokiem, ke kterému se měli respondenti vyjádřit, byla následující věta: *Inkluzivní vzdělávání přináší výhody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.* V následujícím grafu jsou komparovány odpovědi obou skupin respondentů.

Graf č. 9: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 33,84$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

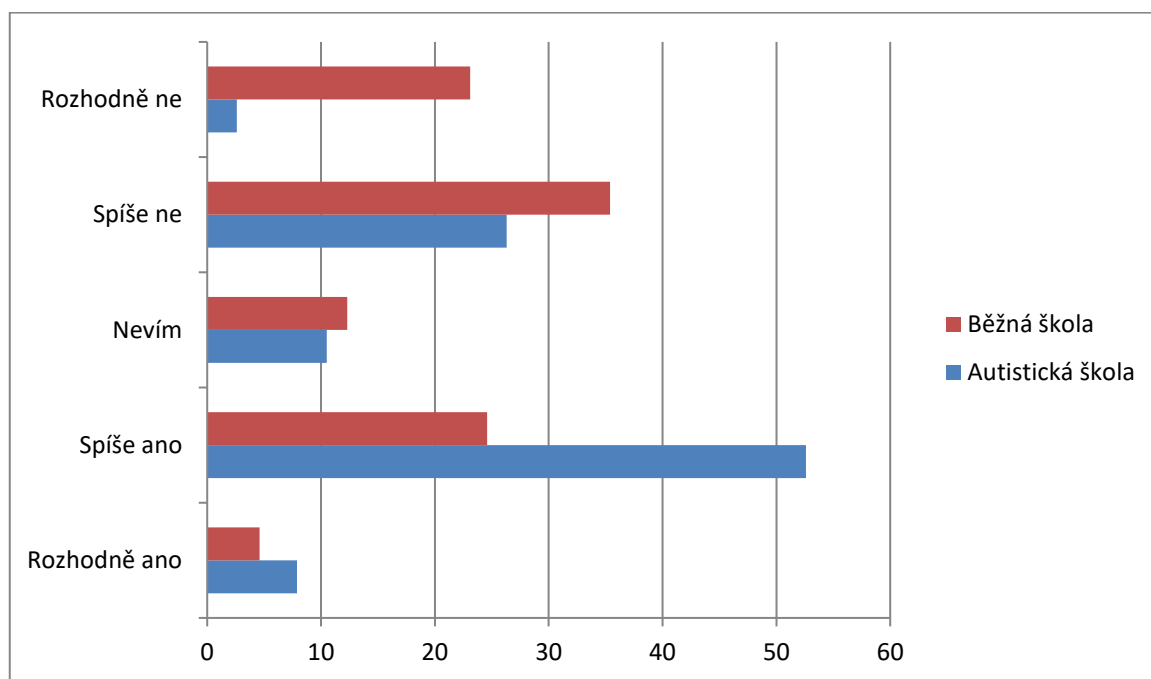
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 12,15$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Nejvíce respondentů z obou skupin se přihlásilo k odpovědi „spíše ano“. V případě učitelů ze školy pro děti s poruchou autistického spektra to bylo 20 (53 %) respondentů, v případě učitelů z běžné školy také 20 (31 %) respondentů. Druhou nejfrekventovanější možností, na které se obě skupiny opět shodly, byla odpověď „spíše ne“. Z učitelů ze školy

pro děti s poruchou autistického spektra zvolilo tuto odpověď 9 (24 %) dotazovaných, z běžné školy 19 (30 %) dotazovaných. Odpověď „rozhodně ano“ zvolil pouze 1 (2,6 %) respondent ze školy pro děti s poruchou autistického spektra a 12 (18,5 %) respondentů z běžné školy. Odpověď „nevím“ zvolilo 8 (21,1 %) respondentů z autistické školy a 7 (10,8 %) respondentů z běžné školy. Nakonec odpověď „rozhodně ne“ označilo 7 (10,8 %) respondentů z běžné školy a žádný respondent z autistické školy.

Druhým výrokem, který měli respondenti za pomoci užití škály odpovědí ohodnotit, byla věta: *Inkluzivní vzdělávání přináší výhody i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb*. V následujícím pruhovém grafu jsou komparovány odpovědi obou skupin.

Graf č. 10: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

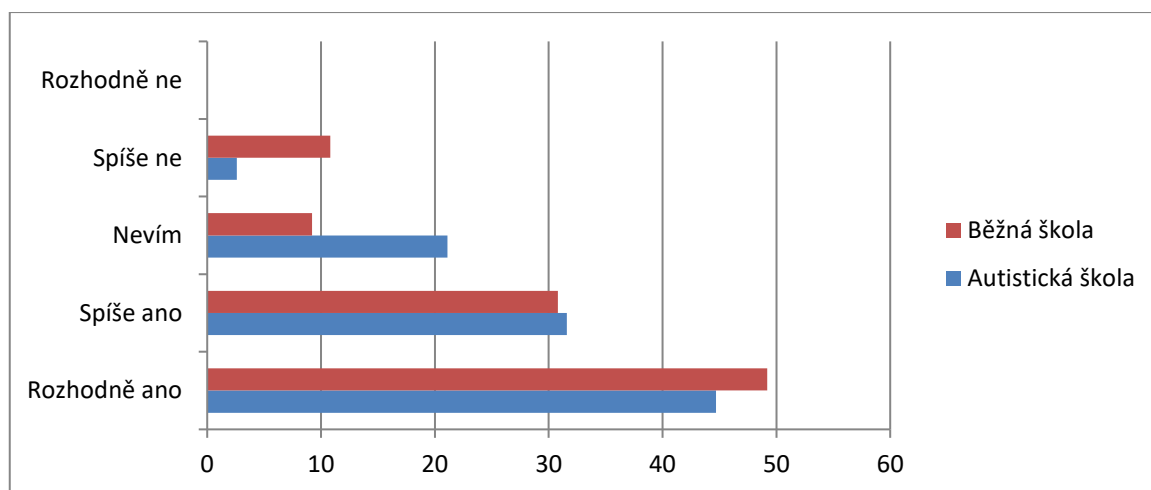
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 31,21$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 18,31$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Nejvíce respondentů z autistické školy, konkrétně 20 (53 %), zvolilo odpověď, že inkluzivní vzdělávání spíše přináší výhody i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb. Tuto odpověď zvolilo i 16 (25 %) respondentů z běžné školy. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 10 dotazovaných z autistické školy (26 %) a 23 (35 %) z běžné školy. U respondentů z běžné školy šlo o nejčastější volbu. Odpověď, že inkluze rozhodně přináší výhody i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb, zvolili 3 respondenti (8 %) z autistické školy a rovněž 3 respondenti (5 %) z běžné školy. Odpověď „nevím“ zvolili 4 dotazovaní (11 %) z autistické školy a 8 dotazovaných (12 %) z běžné školy. S výrokem rozhodně nesouhlasí 1 respondent z autistické školy (3 %) a 15 respondentů z běžné školy (23 %).

Třetím výrokiem, který respondenti hodnotili, byla **věta: Na učitele je v rámci inkluzivního vzdělávání kladena neúměrná zátěž**. V následujícím pruhovém grafu znázorním získané četnosti.

Graf č. 11: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

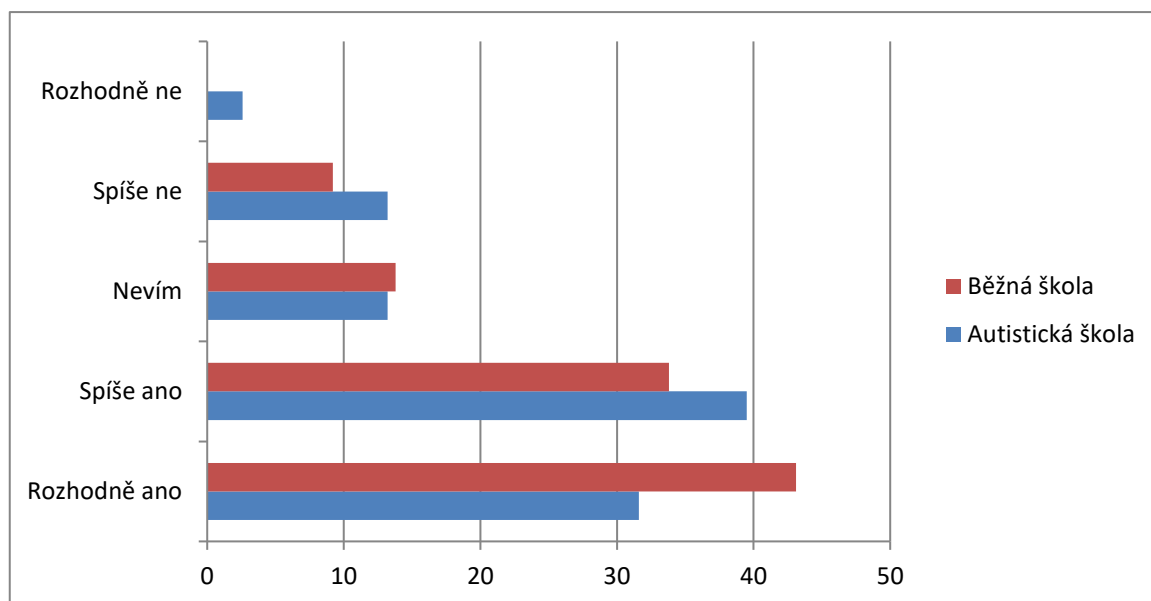
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 27,53$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 51,08$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Nejčtenější odpovědí u obou skupin bylo, že na učitele je v rámci inkluze rozhodně kladena neúměrná zátěž. Tuto odpověď zvolilo 17 respondentů (45 %) z autistické školy a 32 respondentů (49 %) z běžné školy. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo opět v případě obou skupin „spíše ne“, které označilo 12 respondentů (32 %) autistické školy a 20 respondentů (31 %) běžné školy. Možnost „nevím“ zvolilo 8 dotazovaných (21 %) z autistické školy a 6 dotazovaných (9 %) z běžné školy. „Spíše ne“ odpověděl pouze 1 respondent autistické školy (3 %) a 7 respondentů z běžné školy (11 %). Odpověď „rozhodně ne“ nezvolil žádný respondent.

Čtvrtý výrok, který respondenti hodnotili, tvořila věta: ***Učitel se v rámci inkluzivního vzdělávání není schopen věnovat všem žákům.*** Na pruhovém grafu níže komparuji odpovědi od obou skupin.

Graf č. 12: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 17,26$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

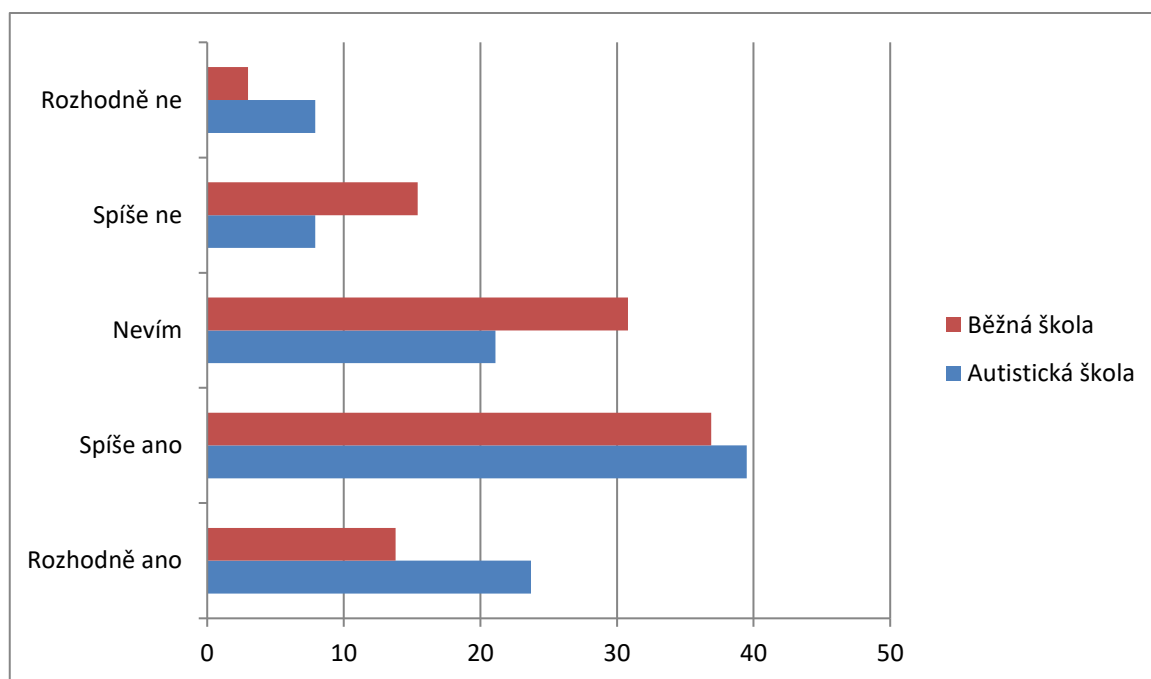
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 41,54$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Nejvíce respondentů (15, tedy 40 %) z autistické školy zvolilo odpověď, že učitel se v rámci inkluze spíše není schopen věnovat všem žákům. Stejnou odpověď zvolilo 22 respondentů (34 %) z běžné školy – v této skupině šlo o druhou nejčastější odpověď. Nejvíce respondentů z běžné školy (28, tedy 43 %) odpovědělo, že učitel se v rámci inkluze rozhodně není schopen věnovat všem žákům. Stejně odpovědělo 12 (32 %) respondentů

z autistické školy – zde šlo o druhou nejčtenější odpověď. Odpovědi „nevím“ ohodnotilo výroky 5 respondentů (13 %) z autistické školy a 9 respondentů (14 %) z běžné školy. S výroky spíše nesouhlasilo 5 respondentů (13 %) z autistické školy a 6 respondentů (9 %) z běžné školy. Nejméně frekventovanou v obou skupinách byla reakce „rozhodně ne“, kterou zvolil pouze 1 respondent z autistické školy (3 %) a žádný respondent z běžné školy.

Pátý výrok, který dotazovaní dle poskytnuté škály hodnotili, byla věta: **Kompetence pedagogů nejsou dostačující pro úspěšnou realizaci inkluze**. Na pruhovém grafu níže budou komparovány odpovědi respondentů.

Graf č. 13: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

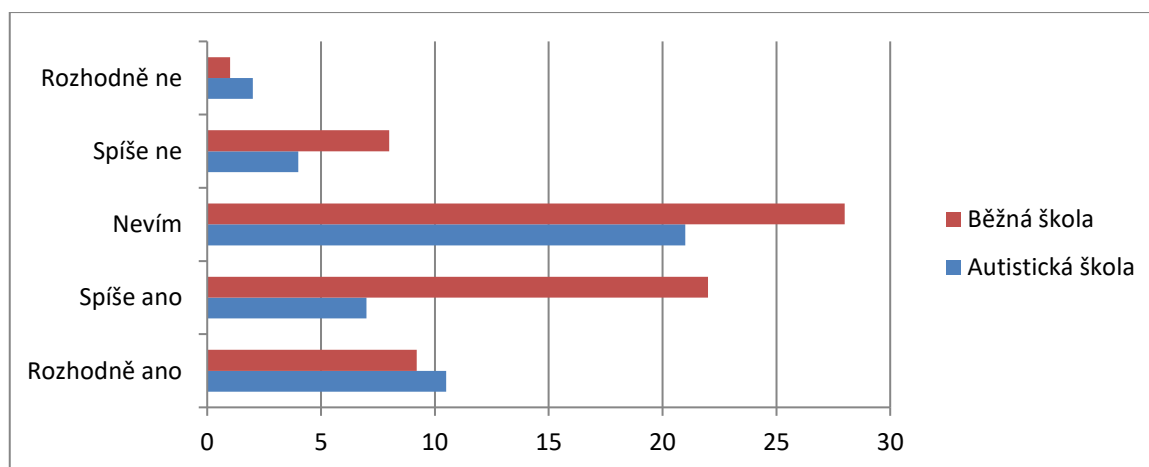
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 13,05$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 24,31$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Obě skupiny respondentů nejčastěji volily odpověď, že kompetence pedagogů spíše nejsou dostačující pro úspěšnou realizaci inkluze. Takto odpovědělo 15 respondentů (40 %) z autistické školy a 24 respondentů (37 %) z běžné školy. Odpověď, že kompetence pedagogů rozhodně nejsou dostačující pro úspěšnou realizaci inkluze, volilo 9 dotázaných (24 %) z autistické školy a 9 dotázaných (14 %) z běžné školy. Možnost „nevím“ zvolilo 8 respondentů (21 %) z autistické školy a 20 respondentů (31 %) z běžné školy. Se stanoveným výrokiem spíše nesouhlasili 3 respondenti (8 %) z autistické školy a 10 respondentů (15 %) z běžné školy. Možnost „rozhodně ne“ zvolili 3 dotázaní (8 %) z autistické školy a 2 respondenti (3 %) z běžné školy.

Poslední nabízený výrok zněl: ***Rodiče dávají přednost inkluzivnímu vzdělávání před vzděláváním segregacním.*** Níže uvedu pruhový graf, porovnávající jednotlivé odpovědi respondentů.

Graf č. 14: Komparace odpovědí respondentů na stanovený výrok



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 31,21$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 40,31$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Nejčtenější odpovědí u obou skupin byla volba „nevím“, kterou zvolilo 21 respondentů (55 %) z autistické školy a 28 respondentů (43 %) z běžné školy. Obě skupiny našly shodu i ve druhé nejčtenější odpovědi, kterou byla možnost „spíše ano“. Tu zvolilo 7 dotazovaných (18 %) z autistické školy a 22 dotazovaných (34 %) z běžné školy. Ostatní odpovědi měly výrazně menší zastoupení. To, že rodiče rozhodně dávají přednost inkluzivnímu vzdělávání před vzděláváním segregáčním, si myslí 4 respondenti (11 %) z autistické školy a 6 respondentů (9 %) z běžné školy. S výrokem spíše nesouhlasí 4 respondenti z autistické školy (11 %) a 8 respondentů (12 %) z běžné školy. Nakonec „rozhodně ne“ zvolili 2 dotázaní (5 %) z autistické školy a pouze 1 dotázaný (2 %) z běžné školy.

Následně jsem zjišťovala, zdali existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, jaký typ základní školy navštěvují.

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Pro výpočet jsem využila testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Svůj postup ilustruji na tabulce níže, která zpracovává reakce respondentů na výrok: *Inkluzivní*

vzdělávání přináší výhody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Získané výsledky u všech výroků pak shrnu v tabulce č. 11.

Tabulka č. 4: Tabulka souvislosti mezi odpověďmi respondentů a tím, z jaké školy pocházejí

	Autistická škola		Běžná škola		Σ
	P	O	P	O	
Rozhodně ano	1	4,8	12	8,2	13
Spíše ano	20	14,76	20	25,24	40
Nevím	8	5,53	7	9,47	15
Spíše ne	9	10,33	19	17,67	28
Rozhodně ne	0	2,58	7	4,42	7
Σ		38		65	103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 13,822$. Kritická hodnota je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$. Na základě výsledků výpočtu přijímám alternativní hypotézu, podle které mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Následující tabulka shrnuje souvislosti mezi odpověďmi respondentů na jednotlivé výroky a tím, ze kterého typu základní školy pochází. Abych tabulku zpřehlednila, očíslovala jsem tvrzení dle tohoto klíče: 1 (Inkluzivní vzdělávání přináší výhody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.), 2 (Inkluzivní vzdělávání přináší výhody i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb.), 3 (Na učitele je v rámci inkluzivního vzdělávání kladena neúměrná zátěž), 4 (Učitel se v rámci inkluzivního vzdělávání není schopen věnovat všem žákům.), 5 (Kompetence pedagogů nejsou dostačující pro úspěšnou realizaci inkluze.) a 6 (Rodiče dávají přednost inkluzivnímu vzdělávání před vzděláváním segregačním.).

Tabulka č. 5: Souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, z jakého typu školy pochází

Výrok	Testové kritérium	Kritická hodnota	Přijatá hypotéza
1	13,82	9,49	H _A
2	12,96	9,49	H _A
3	4,61	9,49	H ₀
4	3,09	9,49	H ₀
5	4,43	9,49	H ₀
6	4,02	9,49	H ₀

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Statistická souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, jakou školu navštěvují, byla zjištěna pro výroky č. 1 a č. 2. U ostatních výroků statisticky významná souvislost zjištěna nebyla.

OTÁZKA Č. 13

Otázka č. 13 se respondentů ptala, zda by jmenované skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měly být zařazovány do základních škol běžného typu. Souhrn odpovědí uvedu v tabulce, která shrnuje odpovědi respondentů včetně vypočítaných hodnot testových kritérií a přijatých hypotéz. Pro účely tabulky bude použita následující legenda, jejíž využití zpřehledňuje výslednou tabulku:

A = autistická škola

B = běžná škola

x^2 = vypočítaná hodnota testového kritéria

H = přijatá hypotéza

H₀: Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Kritická hodnota $x^2_{0,05}(2) = 5,99$

Čísla v prvním sloupci označují skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle následujícího klíče: 1 (tělesně postižení), 2 (zrakově postižení), 3 (sluchově postižení), 4 (mentálně postižení), 5 (žáci s poruchou autistického spektra), 6 (žáci s narušenou komunikační schopností), 7 (žáci se specifickými poruchami učení), 8 (žáci se

specifickými poruchami chování), 9 (žáci, jejichž neprospěch je podmíněn sociálním znevýhodněním).

Tabulka č. 6: Odpovědi respondentů na otázku č. 13

		Ano	Ne	Nevím	χ^2	H
1	A	34 (90 %)	0	4 (11 %)	53,15	H _A
	B	40 (62 %)	6 (9 %)	19 (29 %)	27,17	H _A
2	A	19 (50 %)	9 (24 %)	10 (26 %)	4,69	H ₀
	B	18 (28 %)	22 (34 %)	25 (39 %)	1,14	H ₀
3	A	17 (45 %)	9 (24 %)	12 (32 %)	2,54	H ₀
	B	20 (31 %)	23 (35 %)	22 (34 %)	0,22	H ₀
4	A	4 (11 %)	20 (53 %)	14 (37 %)	10,08	H _A
	B	6 (9 %)	44 (68 %)	15 (23 %)	36,4	H _A
5	A	7 (18 %)	20 (53 %)	11 (29 %)	6,85	H _A
	B	17 (26 %)	25 (39 %)	23 (35 %)	1,6	H ₀
6	A	22 (58 %)	5 (13 %)	11 (29 %)	11,46	H _A
	B	19 (29 %)	21 (32 %)	25 (39 %)	0,86	H ₀
7	A	22 (58 %)	11 (29 %)	5 (13 %)	11,46	H _A
	B	44 (68 %)	14 (22 %)	7 (11 %)	35,66	H _A
8	A	12 (32 %)	10 (26 %)	16 (42 %)	1,46	H ₀
	B	12 (19 %)	39 (60 %)	14 (22 %)	20,89	H _A
9	A	29 (76 %)	2 (5 %)	7 (18 %)	31,77	H _A
	B	49 (75 %)	5 (8 %)	11 (17 %)	52,55	H _A

Zdroj: Autorka bakalářské práce

Dále jsem zjišťovala, jestli existuje statistická souvislost mezi odpovědí respondenta a skutečností, kterou školu navštěvuje. Svůj postup ilustruji na příkladu otázky, která se dotazovaných ptala, jestli mají být tělesně postižení respondenti zařazováni do základních škol běžného typu. Odpověď „ano“ zvolilo 34 respondentů (90 %) z autistické školy, 40 respondentů (62 %) z běžné školy, odpověď „ne“ žádný respondent z autistické školy a 6 respondentů (9 %) z běžné školy a nakonec odpověď „nevím“ 4 respondenti (11 %) z autistické školy a 19 respondentů (29 %) z běžné školy. Odpovědi jsem shrnula do následující tabulky:

Tabulka č. 7: Tabulka odpovědí respondentů na to, jestli mají být žáci s tělesným postižením zařazováni do běžných škol

	Ano		Ne		Nevím		Σ
	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	Skutečná četnost	Očekávaná četnost	
Autistická škola	34	27,3	0	2,21	4	8,49	38
Běžná škola	40	46,7	6	3,79	19	14,51	65
Σ	74		6		23		103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Pro výpočet bylo opět užito testu chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Testové kritérium pro ilustrační příklad bylo vypočteno na hodnotu $x^2 = 9,87$, kritická hodnota je $x^2_{0,05}(2) = 5,99$. Na základě tohoto výsledku přijímám alternativní hypotézu, podle které mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Stejný postup jsem aplikovala na všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na které jsem se respondentů dotazovala. Své výsledky jsem shrnula do následující tabulky, kam jsem zároveň zahrnula i výše prezentovaný příklad.

Tabulka č. 8: Souvislosti mezi odpověďmi respondentů a tím, na které školy vyučují

Skupina žáků	Testové kritérium	Kritická hodnota	Přijatá hypotéza
Tělesně postižení	9,87	5,99	H _A
Zrakově postižení	5,19	5,99	H ₀
Sluchově postižení	2,40	5,99	H ₀
Mentálně postižení	2,53	5,99	H ₀
Žáci s poruchou autistického spektra	2,02	5,99	H ₀
Žáci s narušenou komunikační schopností	9,05	5,99	H _A
Žáci se specifickými poruchami učení	1,02	5,99	H ₀
Žáci se specifickými poruchami chování	10,98	5,99	H _A
Žáci se sociálním znevýhodněním	0,24	5,99	H ₀

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Na základě statistického zpracování výsledků jsem zjistila, že souvislost mezi odpovědí respondenta a školou, na které vyučuje, existuje v případech, ve kterých jsem se respondentů ptala na to, jestli by měli být do základních škol běžného typu zařazováni žáci s tělesným postižením, s narušenou komunikační schopností a se specifickými poruchami chování.

OTÁZKA Č. 14

Poslední otázkou, která zjišťovala názor respondentů na inkluzi, byla otázka č. 14, která se respondentů ptala, co je třeba pro efektivní inkluzivní vzdělávání. Respondenti vybírali z navržených odpovědí, přičemž mohli zatrhnout více možností. Odpovědi respondentů jsem shrnula do tabulky níže, přičemž odpovědi jsem očíslovala dle následujícího klíče: 1 (fungující spolupráce vedení školy a pedagogů), 2 (fungující spolupráce rodičů s pedagogy), 3 (větší informovanost pedagogů z relevantních zdrojů), 4 (lepší finanční

ohodnocení pedagogů), 5 (více finančních zdrojů na podpůrná opatření), 6 (lépe školení asistenti pedagoga), 7 (méně žáků v jednotlivých třídách), 8 (fungující spolupráce mezi pedagogy a poradenskými zařízeními), 9 (jiné) a 10 (inkluzivní vzdělávání je podle mého názoru neefektivní za každých okolností). V tabulce jsou uvedeny absolutní a relativní četnosti získaných hodnot, přičemž relativní četnost je určena jako podíl odpovědí a počtu respondentů z daného typu školy.

Tabulka č. 9: Odpovědi respondentů na otázku, co je třeba pro efektivní inkluzi

Odpověď	Autistická škola		Běžná škola		Σ
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	
1	35	92	36	55	71
2	35	92	41	63	76
3	29	76	25	39	54
4	28	74	34	52	62
5	29	76	29	45	58
6	28	74	32	49	60
7	36	95	49	75	85
8	31	82	29	45	60
9	5	13	12	19	17
10	0	0	13	20	13

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

Fungující spolupráci mezi vedením školy a pedagogy považuje za podstatnou 35 respondentů z autistické školy (92 % ze všech respondentů z tohoto typu školy) a 36 respondentů z běžné školy (55 % dotazovaných z tohoto typu školy). Efektivní spolupráci mezi rodiči a pedagogy hodnotí jako nutnou 35 respondentů z autistické školy (92 %) a 41 respondentů z běžné školy (63 %). O něco menší důležitost je ze strany dotazovaných přikládána větší informovanosti pedagogů, kterou považuje za podstatnou 29 dotazovaných z autistické školy (76 %) a 25 dotazovaných z běžné školy (39 %). Lepší finanční ohodnocení pedagogů označilo za svou volbu 28 dotázaných z autistické školy (74 %) a 34 dotázaných z běžné školy (52 %). Více finančních zdrojů na podpůrná opatření by ocenilo 29 respondentů z autistické školy (76 %) a stejný počet respondentů z běžné školy (45 %).

Podle 28 dotázaných z autistické školy (74 %) a 32 dotázaných z běžné školy (49 %) je třeba lépe školených asistentů pedagoga. Velmi frekventovanou možností bylo méně žáků v jednotlivých třídách, kterou zvolilo 36 respondentů z autistické školy (95 %) a 49 respondentů z běžné školy (75 %). Fungující spolupráci mezi pedagogy a poradenskými zařízeními zvolilo za důležitou 31 pedagogů z autistické školy (82 %) a 29 pedagogů z běžné školy (45 %). Inkluzivní vzdělávání je neefektivní za každých okolností podle 13 respondentů z běžné školy (20 %), z autistické školy tuto možnost nezvolil žádný respondent.

Součástí otázky byla i možnost „jiné“, ve které měli respondenti možnost prezentovat vlastní představu o tom, co považují za důležité pro efektivní fungování inkluze. Respondenti z autistické školy uvedli, že by v tomto kontextu ocenili regulovaný počet žáků zařazených do inkluze v rámci jedné třídy, metodickou podporu pro pedagogy, větší odbornost pedagogických pracovníků, větší pravomoci ředitelů škol a změnu postojů celé společnosti. Pedagogové ze základní školy běžného typu uvedli například to, že pro efektivní fungování inkluze je třeba přestat s celoplošným zaváděním inkluze, lepší spolupráce pedagogů a asistentů a lepší finanční ohodnocení pro asistenty pedagoga. Možnosti konkretizovat svou odpověď ve volbě „jiné“ využilo 5 respondentů z autistické školy (13 %) a 12 respondentů z běžné školy (19 %).

Odpovědi, které jsem získala z této otázky, využiji při sestavování praktických doporučení, vycházejících z mého empirického výzkumu.

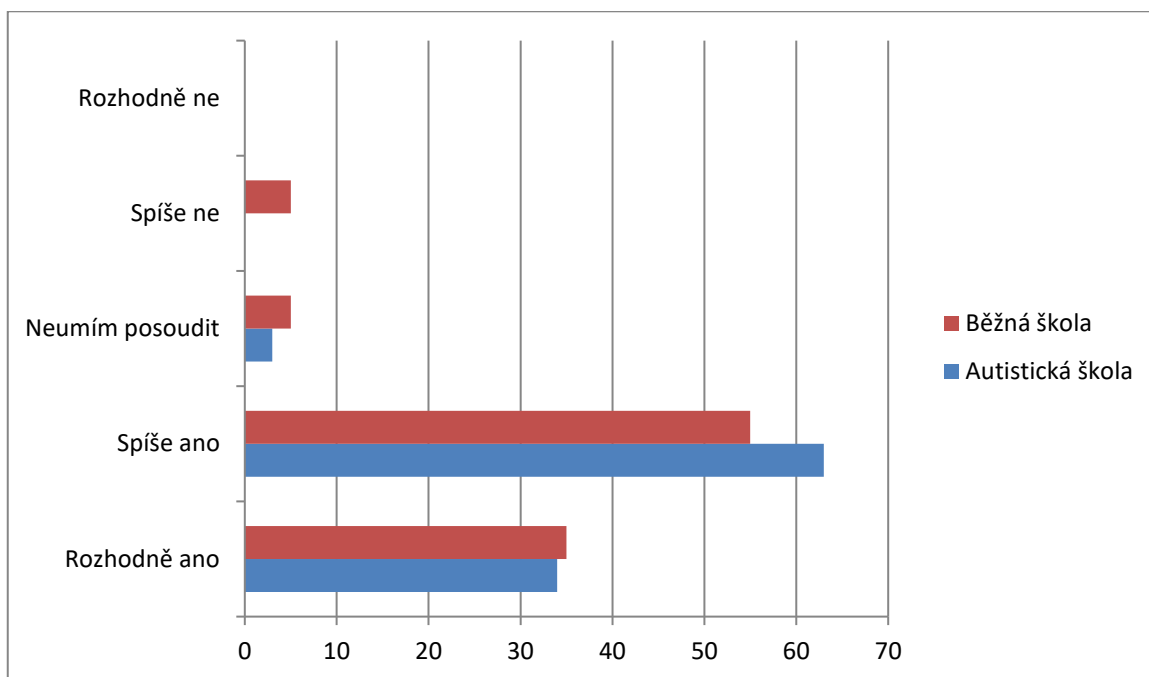
4.1.2 Informovanost o inkluzi

Následující podřazená kapitola se bude věnovat otázkám dotazníku, které se týkaly informovanosti respondentů o inkluzivním vzdělávání. Šlo o otázky č. 4, 5, 6, 7 a 8.

OTÁZKA Č. 4

Otázka č. 4 se respondentů dotazovala, jestli se domnívají, že mají jasnou představu o tom, co je to inkluze. Odpovědi respondentů jsem shrnula v grafu níže. Aby byla komparace relevantní, porovnávala jsem opět poměr jednotlivých odpovědí k celkovému vzorku respondentů vyjádřený v procentech.

Graf č. 15: Odpověď respondentů na otázku, jestli se domnívají, že mají jasnou představu o pojmu inkluze



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 60,16$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 76,77$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Dále jsem zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 10: Souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, ze kterého typu školy pocházejí

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Rozhodně ano	13	13,28	23	22,72	36
Spíše ano	24	22,14	36	37,86	60
Nevím	1	1,48	3	2,52	4
Spíše ne	0	1,11	3	1,89	3
Rozhodně ne	0	0	0	0	0
Σ	38		65		

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

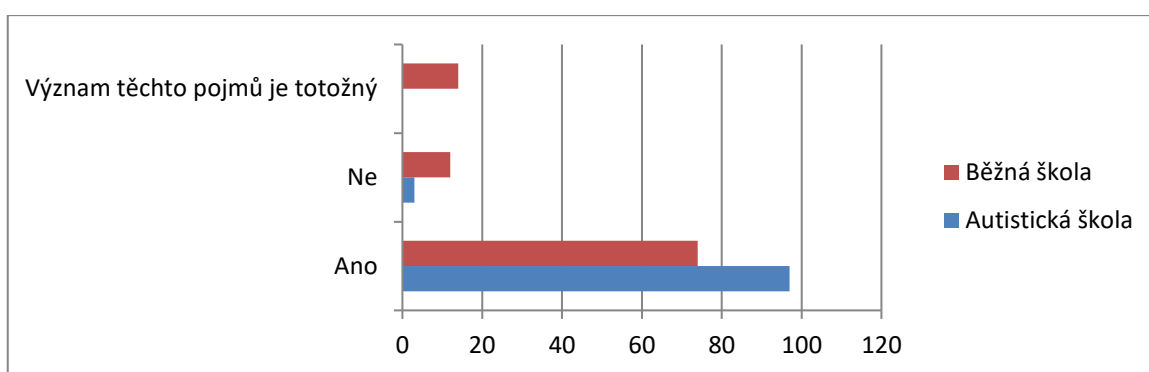
Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,266$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám nulovou hypotézu, podle které neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

U obou skupin respondentů byla nejčastější odpověď, že respondenti se spíše domnívají, že mají jasnou představu o tom, co je to inkluze. Z autistické školy tak odpovědělo 24 dotázaných (63 %) a z běžné školy 36 dotázaných (55 %). Odpověď „rozhodně ano“ zvolilo 13 respondentů z autistické školy (34 %) a 23 respondentů z běžné školy (35 %). Možnost „neumím posoudit“ zvolil pouze 1 respondent z autistické školy (3 %) a tři respondenti z běžné školy (5 %). Odpověď „spíše ne“ zvolili pouze 3 respondenti z běžné školy (5 %). Odpověď „rozhodně ne“ nezvolil nikdo.

OTÁZKA Č. 5

Otázka č. 5 se dotazovaných ptala na to, jestli ví, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí. Respondenti měli na výběr z možností „ano“, „ne“ a „význam těchto pojmů je totožný“. Odpovědi respondentů, respektive jejich poměry k celkovému vzorku, jsou shrnuty v následujícím grafu.

Graf č. 16: Odpovědi respondentů na otázku, jestli ví, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 127,06$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 102,85$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Dále jsem zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 11: Souvislost mezi odpověďmi respondentů na to, jestli ví, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí, a tím, na jakém typu školy vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Ano	37	31,36	48	53,64	85
Ne	1	3,32	8	5,68	9
Význam pojmů je totožný	0	3,32	9	5,68	9
Σ	38		65		103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 9,44$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,99$, proto přijímám alternativní hypotézu, podle které existuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

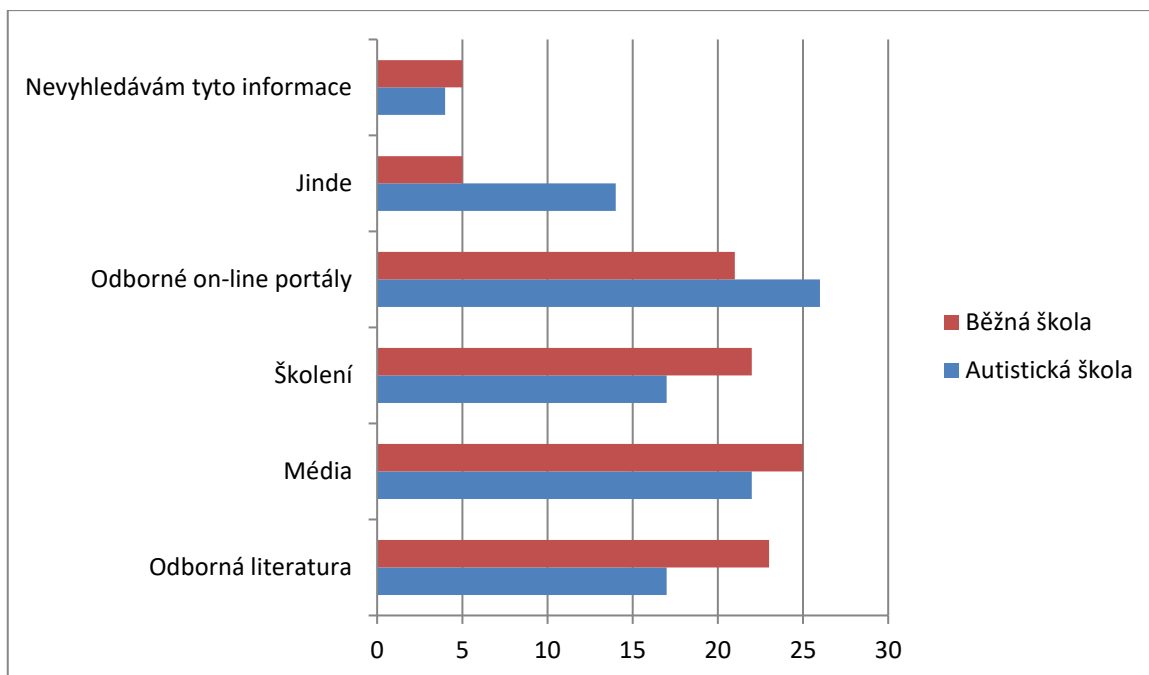
Nejčtenější odpovědí bylo, že respondenti vědí, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí. Takto odpovědělo 37 respondentů z autistické školy (97 %) a 48 respondentů z běžné školy (74 %). Jaký je rozdíl mezi těmito pojmy nevěděl 1 respondent z autistické školy (3 %) a 8 respondentů z běžné školy (12 %). Že je význam těchto pojmů totožný si nemyslí žádný respondent z autistické školy a 9 respondentů z běžné školy (14 %).

OTÁZKA Č. 6

Šestá otázka dotazníku se respondentů ptala, kde získávají informace o inkluzivním vzdělávání. Respondenti mohli zvolit buď z nabízených možností (odborná literatura, média, školení, odborné on-line portály), uvést vlastní zdroj, popřípadě mohli uvést, že informace o inkluzivním vzdělávání nevyhledávají. Bylo umožněno označit více odpovědí.

V grafu níže jsou shrnuty odpovědi respondentů rozlišené dle školy, na které dotazovaní vyučují. V grafu jsou opět zachyceny poměry počtu odpovídajících k celkovému vzorku respondentů z konkrétního typu školy.

Graf č. 17: Odpovědi respondentů na otázku, kde získávají informace o inkluzivním vzdělávání



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 12,5$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 37,52$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Dále jsem zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 12: Souvislost mezi zdroji informací o inkluzi a tím, na jakém typu školy respondenti vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Odborná literatura	12	14,92	34	31,08	46
Média	16	17,19	37	35,81	53
Školení	12	14,59	33	30,41	45
Odborné on-line portály	19	16,22	31	33,78	50
Jinde	10	5,51	7	11,49	17
Informace o inkluzi nevyhledávám	3	3,57	8	7,43	11
Σ	72		150		222

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 7,901$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07$, proto přijímám nulovou hypotézu, podle které neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

Nejvíce respondentů z běžné školy označilo, že informace o inkluzivním vzdělávání čerpá z médií. Konkrétně šlo o 37 dotázaných (57 %) ze vzorku respondentů z běžné školy). Ze vzorku respondentů z autistické školy takto odpovědělo 16 dotázaných (42 %), v případě této skupiny šlo o druhou nejčtenější odpověď. Nejvíce respondentů z autistické školy označilo odpověď „z odborných on-line portálů“, kde informace čerpá 19 (50 %) respondentů z tohoto typu základních škol. Z běžné školy čerpá informace na odborných

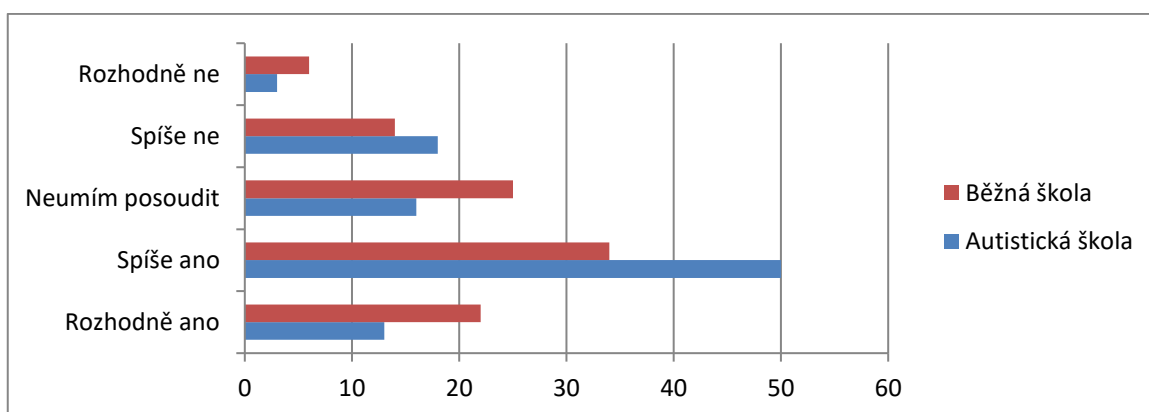
on-line portálech 31 (48 %) respondentů. V odborné literatuře, například v odborných monografiích, periodikách nebo sbornících, čerpá informace 12 dotázaných z autistické školy (32 %) a 34 dotázaných z běžné školy (52 %). Školení jsou zdrojem informací pro 12 respondentů (32 %) z autistické školy a 33 respondentů (51 %) z běžné školy. Informace o inkluzivním vzdělávání nevyhledávají tři respondenti z autistické školy (8 %) a 8 respondentů ze školy běžného typu (12 %).

Respondenti měli možnost zvolit odpověď „jiné“ a doplnit, ze kterých jiných zdrojů čerpají informace o inkluzi. V obou skupinách respondentů se nejčastěji objevovala odpověď vyjadřující, že dotazovaní čerpají informace ze školy, kterou vystudovali či stále studují. Někteří respondenti uvedli dokonce studovaný obor (například speciální pedagogika, učitelství pro 1. stupeň základních škol a podobně). Další odpovědí, která se objevila mezi respondenty z autistické školy, byla konkretizace „osobní zkušenosti rodičů dětí s poruchou autistického spektra na běžné základní škole“.

OTÁZKA Č. 7

Sedmá otázka dotazníku se respondentů dotazovala, jestli jsou seznámeni s legislativou, týkající se inkluze. Respondenti odpovídali prostřednictvím škály „rozhodně ano“, „spíše ano“, „neumím posoudit“, „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Na skupinovém pruhovém grafu níže prezentují odpovědi (v poměru k celkovému vzorku z konkrétního typu školy) roztržené dle toho, na jakém typu základní školy respondenti vyučují.

Graf č. 18: Odpovědi respondentů na otázku, jestli jsou seznámeni s legislativou, týkající se inkluze



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 24,10$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 14,46$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Dále jsem, stejně jako v případě předcházejících otázek, zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 13: Souvislost mezi zdroji informací o inkluzi a tím, na jakém typu školy respondenti vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Rozhodně ano	5	7,01	14	11,99	19
Spíše ano	19	15,13	22	25,87	41
Neumím posoudit	6	8,12	16	13,88	22
Spíše ne	7	5,9	9	10,1	16
Rozhodně ne	1	1,84	4	3,16	5
Σ		38		65	103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

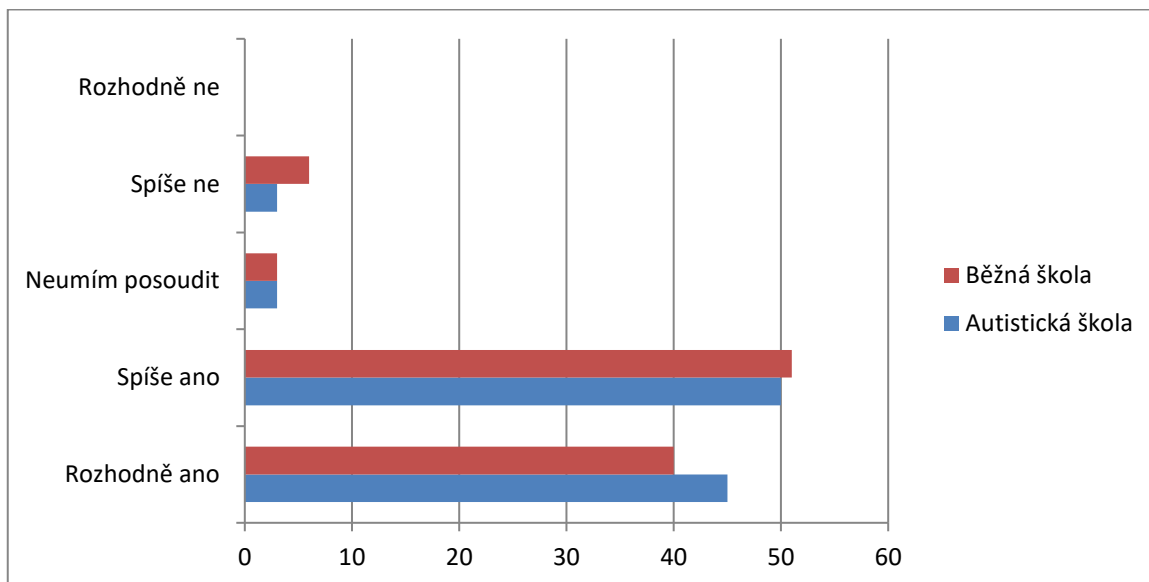
Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 4,29$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám nulovou hypotézu, podle které neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

Nejčtenější odpovědí v obou skupinách dotazovaných bylo, že respondenti spíše jsou seznámeni s legislativou, týkající se inkluze. V rámci autistické školy takto odpovědělo 19 dotázaných (50 %), u běžné školy pak 22 respondentů (34 %). Celkem 5 respondentů z autistické školy (13 %) a 14 respondentů z běžné školy (22 %) si myslí, že rozhodně jsou seznámeni s legislativou, která se týká inkluze. Míru svého seznámení se s legislativní platformou inkluzivního vzdělávání neumí posoudit 6 dotázaných z autistické školy (16 %) a 16 dotázaných z běžné školy (25 %). Odpověď „spíše ne“ zvolilo v této otázce 7 respondentů (18 %) z autistické školy a 9 respondentů (14 %) ze základní školy běžného typu. Nejméně preferencí v rámci obou skupin pedagogů získala odpověď „rozhodně ne“. Z autistické školy takto odpověděl 1 respondent (3 %), v rámci běžné školy pak 4 respondenti (6 %).

OTÁZKA Č. 8

V osmé otázce dotazníku jsem se respondentů ptala, jestli vědí, na která zařízení se mají obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotázaní mohli opět volit ze škály odpovědí „rozhodně ano“, „spíše ano“, „neumím posoudit“, „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Následující pruhový graf zobrazuje odpovědi respondentů (v poměru k celkovému vzorku z konkrétního typu školy) diferencované dle toho, na kterém typu základní školy vyučují.

Graf č. 19: Odpovědi respondentů na otázku, jestli vědí, na která zařízení se mají obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 47,79$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 72,31$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Následně jsem opět zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 14: Souvislost mezi znalostí respondentů, na jaká zařízení se obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím, na které škole vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Rozhodně ano	17	15,86	26	27,14	43
Spíše ano	19	19,18	33	32,82	52
Neumím posoudit	1	1,11	2	1,89	3
Spíše ne	1	1,84	4	3,16	5
Rozhodně ne	0	0	0	0	0
Σ	38		65		103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,757$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám nulovou hypotézu, podle které neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že žádný respondent neoznačil odpověď, že rozhodně neví, na která zařízení se má obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvíce respondentů z obou typů škol zvolilo odpověď „spíše ano“, konkrétně tak učinilo 19 dotázaných z autistické školy (50 % z respondentů, vyučujících na tomto typu základní školy) a 33 respondentů z běžné školy (51 %). Možnost „rozhodně ano“ zvolilo celkem 17 respondentů z autistické školy (45 %) a 26 respondentů ze školy běžné (40 %). Svou znalost v tomto kontextu neumí posoudit 1 dotázaný z autistické školy (3 %) a dva dotázaní ze školy běžného typu (3 %). Odpověď „spíše ne“ zvolil 1 respondent z autistické školy (3 %) a 4 respondenti ze školy běžné (6 %).

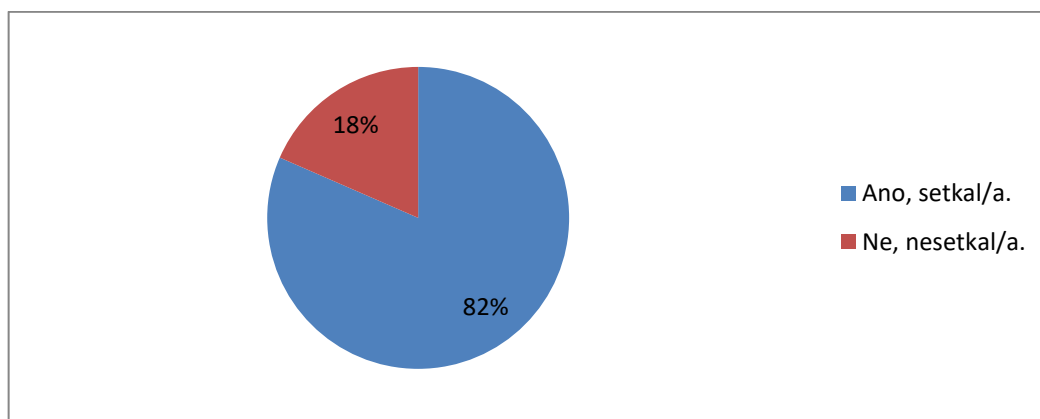
4.1.3 Zkušenosti pedagogů s implementací inkluze do škol

V této podřazené kapitole analyzuji otázky č. 9 a 10, které se týkají problematiky zkušenosti pedagogů s implementací inkluze do škol. U každé otázky budu zjišťovat, zdali mezi odpověďmi respondentů existuje statisticky významný rozdíl a jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu základní školy vyučují.

OTÁZKA Č. 9

Otázka č. 9 se respondentů dotazovala, jestli se při své pedagogické praxi setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě pedagogů pocházejících z autistické školy je odpověď jednoznačná – všichni se při své pedagogické praxi setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé z běžné základní školy jsou již mnohem diferencovanější skupinou, jak ukazuje výšečový graf níže.

Graf č. 20: Odpověď respondentů z běžných škol, jestli se při své pedagogické praxi setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 38$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$, proto přijímám alternativní hypotézu, která po-

tvrdí, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 25,86$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Následně jsem opět zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 15: Souvislost mezi tím, jestli se respondenti během své pedagogické praxe setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a školou, na které vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Ano, setkal/a	38	33,57	53	57,43	91
Ne, nesetkal/a	0	4,43	12	7,57	12
Σ	38		65		103

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 7,95$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$, proto přijímám alternativní hypotézu, podle které existuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

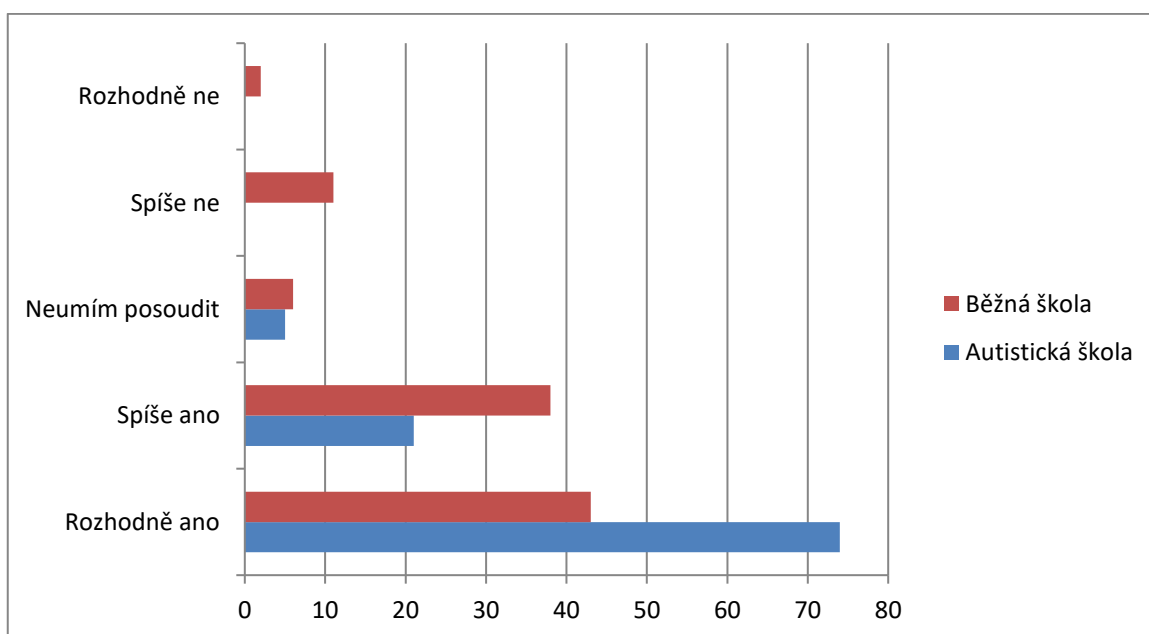
Jak již bylo řečeno, všichni respondenti z autistické školy se při své pedagogické praxi setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je logické vzhledem k typu školy. Celkem 53 respondentů z běžné školy (82 %) se s výukou žáků se speci-

álními vzdělávacími potřebami při své praxi setkalo, naopak 12 respondentů (18 %) se s výukou těchto žáků dosud nesetkalo.

OTÁZKA Č. 10

Desátá otázka dotazníku zkoumala, jestli byly respondentům v případě, že se setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvořeny vhodné podmínky ze strany vedení školy. Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří na otázku č. 9 odpověděli „ano“. Logicky respondenti, kteří se ve své pedagogické praxi nesetkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nemohli podat relevantní odpověď na tuto otázku. Dotázaní mohli opět odpovídat pomocí škály „rozhodně ano“, „spíše ano“, „neumím posoudit“, „spíše ne“ a „rozhodně ne“, která hodnotila přístup školy k vytvoření vhodných podmínek pro učitele, který vyučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve skupinovém pruhovém grafu níže jsou shrnuty odpovědi respondentů (v poměru k celkovému vzorku z konkrétního typu školy), diferencované dle typu školy, na kterém dotázaní vyučují.

Graf č. 21: Odpovědi respondentů na otázku, jestli jim byly v případě, že se setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvořeny ze strany školy vhodné podmínky



Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 74,11$ pro respondenty z autistické školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z autistické školy je statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 38,98$ pro respondenty z běžné školy je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, která potvrzuje, že mezi četnostmi odpovědí respondentů z běžné školy je statisticky významný rozdíl.

Následně jsem zjišťovala, jestli existuje statisticky významná souvislost mezi odpověďmi respondentů a tím, na jakém typu školy vyučují. Pro zjištění této skutečnosti jsem použila test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce o hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 16: Souvislost mezi tím, jestli jim byly v případě, že se setkali s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvořeny ze strany školy vhodné podmínky, a školou, na které vyučují

	Autistická škola		Běžná škola		Σ O
	P	O	P	O	
Rozhodně ano	28	21,3	23	29,7	51
Spíše ano	8	11,69	20	16,31	28
Neumím posoudit	2	2,09	3	2,91	5
Spíše ne	0	2,51	6	3,49	6
Rozhodně ne	0	0,42	1	0,58	1
Σ	38		53		91

Zdroj: Autorka bakalářské práce, 2018

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které škole vyučují, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů a tím, na které školy vyučují, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci testu dobré shody pro kontingenční tabulku o hladině významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 10,67$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$, proto přijímám alternativní hypotézu, podle které existuje statisticky významný rozdíl mezi odpovědí respondenta a tím, na jaké škole vyučuje.

Nejvíce respondentů z obou skupin zvolilo odpověď, že jim ze strany vedení školy byly ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rozhodně vytvořeny vhodné podmínky. Z autistické školy takto odpovědělo 28 dotázaných (74 %), ze školy běžné 23 dotázaných (43 %). Odpověď „spíše ano“ zvolilo 8 respondentů z autistické školy (21 %) a 20 respondentů ze školy běžného typu (38 %). Postoj vedení školy, na které vyučují, neumí posoudit 2 dotazovaní z autistické školy (5 %) a 3 dotázaní z běžné školy (6 %). Vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spíše neznamenal 6 respondentů z běžné školy (11 %), z autistické školy takto neodpověděl nikdo. Že vhodné podmínky rozhodně nebyly ze strany školy vytvořeny si myslí pouze 1 respondent (2 %) z běžné školy.

4.2 Shrnutí výsledků a diskuze

V následující podkapitole provedu prostřednictvím vyhodnocení výzkumných otázek a verifikace stanovených hypotéz výsledky svého výzkumu. Zároveň uvedu komparaci svých poznatků do souvislosti s výsledky jiných výzkumů. Pro tyto potřeby jsem zvolila výzkum *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy*, který je výstupem projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, výzkum Heleny Vomáčkové a kolektivu *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty* (z důvodu praktické orientace tohoto výzkumu jej zmíním v subkapitole s doporučeními pro praxi) a výzkum *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* od Petra Adamuse, Evy Zezulkové a Martina Kaleji.

Hlavní výzkumná otázka pro potřeby výzkumu byla stanovena následovně: *Jaký je názor učitelů v základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a v běžné základní škole na inkluzivní vzdělávání?* Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 40 % respondentů

z autistické školy a 34 % respondentů z běžné školy považuje koncept inkluze za vhodné řešení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak 32 % respondentů z autistické školy a 37 % respondentů ze školy běžné považuje inkluzi za nevhodnou. Zda-li je koncept inkluze vhodným či nevhodným řešením nedokáže posoudit 29 % respondentů autistické školy a stejné procento respondentů školy běžné. Výzkum *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy* (2015) zjistil, že 8 % respondentů z pedagogického prostředí považuje inkluzi za správný krok a 34,3 % respondentů za spíše správný krok. Naopak 14,8 % respondentů považuje inkluzi za nesprávný krok a 24,5 % respondentů za spíše nesprávný krok. Nakonec 18,4 % respondentů nevykazuje jasný postoj. Ve výsledku tedy 42,3 % respondentů vykazuje směrem k inkluzi spíše pozitivní postoj a 39,3 % respondentů spíše negativní postoj, což koresponduje s mým výzkumem, kde celkem 36 % respondentů označilo inkluzi za vhodné a 35 % za nevhodné řešení. V mém případě vykazovala výrazně vyšší četnost odpověď, kterou respondenti ukazovali, že nemají v této otázce vyhraněný postoj (29 % respondentů).

S názorem učitelů na inkluzi souvisí i další komparované aspekty. Můj výzkum se shoduje s výše citovaným výzkumem v tom, že respondenti si myslí, že na učitele je v rámci inkluzivního vzdělávání kladena neúměrná zátěž. Stejně tak se respondenti obou výzkumů shodují v tom, že do škol běžného typu by měli být zařazováni žáci s tělesným postižením, se specifickými poruchami učení a žáci, jejichž neprospěch je podmíněn sociálním znevýhodněním. Podle respondentů z obou výzkumů by do škol běžného typu neměli být zařazováni žáci se sluchovým a zrakovým postižením. Našla jsem však i aspekty, ve kterých se výzkumy rozcházejí. Například zatímco můj výzkumný vzorek z běžné školy byl toho názoru, že žáci se specifickými poruchami chování by neměli být zařazováni do běžných škol, u citovaného výzkumu tomu bylo naopak. Stejně tomu bylo v případě žáků s narušenou komunikační schopností.

Hlavní výzkumná otázka byla konkretizována podotázkami. Nyní odpovím na podotázku: *Jak jsou učitelé běžné základní školy a základní školy pro děti s poruchou autistického spektra informováni o jednotlivých aspektech inkluze?* Bylo zjištěno, že 34 % respondentů z autistické školy a 35 % respondentů ze školy běžného typu se domnívá, že rozhodně mají jasnou představu o tom, co je to inkluze. 63 % dotázaných z autistické školy a 55 % z běžné školy odpovědělo, že jasnou představu o inkluzi spíše disponuje. Zbylí respondenti buď kvalitu své představy neumí posoudit, nebo ji spíše nemají. Jaký je rozdíl

mezi integrací a inkluzí ví 97 % respondentů z autistické školy a 74 % respondentů z běžné školy. S legislativou, týkající se inkluze, je rozhodně seznámeno 13 % respondentů z autistické školy a 22 % respondentů ze školy běžného typu. Spíše seznámeno je 50 % dotazovaných z autistické školy a 34 % dotazovaných z běžné školy. Poměrně velký počet respondentů disponuje znalostí, na která zařízení se obracet o pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z autistické školy je to 45 % respondentů a ze školy běžného typu 40 % respondentů. Alespoň částečnou znalostí pak v tomto kontextu disponuje 50 % respondentů autistické školy a 51 % respondentů běžné školy. Zjišťovala jsem i to, kde respondenti získávají informace o inkluzivním vzdělávání. Nejčtenějšími prostředky jsou v této souvislosti odborné on-line portály, média a odborná literatura.

Podotázka *„Jak hodnotí učitelé běžných základních škol a základní školy pro děti s poruchou autistického spektra podmínky pro inkluzivní vzdělávání ve své škole?“* má poměrně jasnou odpověď. Naprostá většina respondentů z obou typů škol odpověděla, že jejich škola jim rozhodně vytvořila nebo spíše vytvořila vhodné podmínky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za pozitivní můžeme považovat skutečnost, že pouze 2 % respondentů z běžné školy odpovědělo, že jim jejich škola tyto podmínky rozhodně nevytvořila. Z autistické školy takto neodpověděl nikdo. Celkem 11 % respondentů z běžné školy pak uvedlo, že jim škola vhodné podmínky spíše nevytvořila. Z autistické školy takto opět neodpověděl nikdo.

Pro účely výzkumu byly stanoveny hypotézy, které nyní verifikuji či falzifikuji na základě analýzy získaných dat v předchozí subkapitole. První hypotézu, tedy *„Učitelé, vyučující na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra, hodnotí koncept inkluze rozdílně v porovnání s učiteli, kteří vyučují na běžné základní škole.“*, mohu prostřednictvím svého výzkumu falzifikovat. Statistickou metodou jsem nezjistila významný rozdíl mezi odpověďmi respondentů z autistické a běžné školy.

Druhou hypotézu, tedy *„Existuje souvislost mezi hodnocením konceptu inkluze učiteli a mírou jejich seznámení s legislativní platformou inkluze.“*, jsem ověřila pomocí testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Provedla jsem dvě ověření, jedno pro respondenty z autistické školy a druhé pro respondenty z běžné školy. Pro respondenty z autistické školy jsem zjistila, že existuje souvislost mezi hodnocením konceptu inkluze učiteli a mírou jejich seznámení s legislativní platformou inkluze (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 15,97, což je více, než kritická hodnota 15,51). Pro respondenty z běžné školy jsem zjistila, že statisticky významná souvis-

lost neexistuje (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 10,53, což je méně, než kritická hodnota 15,51). Pro respondenty z autistické školy tedy byla hypotéza verifikována, pro respondenty z běžné školy falzifikována.

Třetí stanovenou hypotézu, tedy „*Existuje souvislost mezi věkem učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze.*“, jsem opět ověřovala pro jednotlivé skupiny respondentů. Pro respondenty z autistické školy jsem zjistila, že statistická souvislost mezi věkem učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze neexistuje (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 5,70, což je méně, než kritická hodnota 12,59). Pro respondenty z běžné školy jsem pak rovněž zjistila, že statistická souvislost mezi věkem učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze neexistuje (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 5,83, což je méně, než kritická hodnota 12,59). Hypotéza tedy byla falzifikována.

Poslední hypotézou byla teze: *Délka praxe není výrazným determinantem v hodnocení konceptu inkluze.* Pro respondenty z autistické školy jsem zjistila, že statistická souvislost mezi délkou praxe učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze neexistuje (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 6,44, což je méně, než kritická hodnota 12,59). Pro respondenty z běžné školy jsem pak rovněž zjistila, že statistická souvislost mezi délkou praxe učitele a jeho hodnocením konceptu inkluze neexistuje (testové kritérium pro hladinu významnosti 0,05 bylo vypočítáno na hodnotu 4,65, což je méně, než kritická hodnota 12,59). Hypotéza tedy byla verifikována.

Délku praxe respondentů z běžné školy jsem komparovala s výzkumem Adamuse, Kaleji a Zezulkové (2016). Zjistila jsem, že zatímco délka praxe u mého výzkumného vzorku je rovnoměrně rozložená ve všech zkoumaných kategoriích (do 5 let, 6-15 let, 16-25 let a 25 let a více), ve výzkumném vzorku zmíněného výzkumu výrazně převažují respondenti s praxí delší než 21 let. Rozdíly jsem identifikovala i v jiných aspektech - zatímco můj výzkum zjistil, že 26 % respondentů souhlasí s integrací žáků s poruchou autistického spektra do škol běžného typu, v případě výzkumu Adamuse, Kaleji a Zezulkové je to 14 % respondentů.

4.3 Doporučení pro praxi

Z vyhodnocení výzkumného šetření vyplynulo tvrzení, které by dle mého názoru mělo determinovat vývoj především vzdělávání budoucích pedagogů.

- Pedagogové, kteří jsou dobře informovaní ohledně inkluzivního vzdělávání, k němu mají pozitivnější přístup.

Pro úspěšné zavedení a fungování inkluze je třeba (mimo jiné) právě vstřícného přístupu pedagogů, kteří budou motivováni k práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a budou sami hledat vhodné formy a metody výuky, které žáky aktivizují a budou přispívat ke stanoveným vzdělávacím cílům. Za předpokladu, že informovanější pedagogové mají pozitivnější přístup k inkluzi, je třeba hledat cesty, jak pedagogy efektivně vzdělávat. Z výzkumu vyplynulo, že poměrně velké procento oslovených respondentů získává informace o inkluzi z médií, popřípadě je vůbec nevyhledává. Přitom právě v médiích, obzvláště v těch bulvárního charakteru, lze často najít velmi zavádějící informace o inkluzi a o jejích dopadech. Jedním z řešení by bylo učit pedagogy kritickému myšlení a ověřování informací.

Na budoucí učitele na pedagogických fakultách by měla být cílena nabídka široké praxe ve třídních kolektivech, kde se vyskytují děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento postup je v souladu s poznatkem, který prezentovaly autorky Hájková a Strnadová (Hájková, Strnadová, 2010). V dotazníku bylo otázkou č. 13 zjišťováno, které skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují jednotliví pedagogové za vhodné k zařazení do základních škol běžného typu. Interesantní bylo, že někteří respondenti nepovažovali za vhodné zařadit do škol běžného typu žáky se specifickými poruchami učení, tedy děti s dyslexií, dysgrafií a dalšími specifickými poruchami učení, a žáky, jejichž nepospěch je podmíněn sociálním znevýhodněním, tedy například děti, jejichž rodiče jim neposkytují dostatečně podnětné rodinné zázemí ze socioekonomických důvodů. Tento přístup je přitom ještě extrémnější aplikací segregace, než jaká panovala před zavedením inkluze.

Právě větší nabídka praxe ve třídních kolektivech, kde by se studenti pedagogických fakult setkávali s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, by podle mého názo-

ru mohla korigovat zkreslené (konkrétně podhodnocené) představy o možnostech vzdělávání některých skupin dětí.

Za účelem doporučení pro budoucí praxi jsem do dotazníku zařadila otázku č. 14, která se respondentů ptala, která opatření by bylo nutné aplikovat do praxe, aby to vedlo k efektivnímu inkluzivnímu vzdělávání. Zatímco respondenti ze základní školy pro děti s poruchou autistického spektra neuvedli ani v jednom případě, že inkluzivní vzdělávání je podle jejich názoru neefektivní za každých okolností, respondenti ze škol běžného typu relativně často (13 případů z 65) tuto možnost volili. Často frekventovaným přáním pedagogů bylo, aby lépe fungovala spolupráce vedení školy a pedagogů a aby bylo méně žáků v jednotlivých třídách. V tomto můj výzkum koresponduje s výzkumem Vomáčkové a kolektivu, který zjistil, že ředitelé škol pocítují jako největší bariéry implementace inkluzivního vzdělávání na svých školách velký počet žáků ve třídách (2015). Lze konstatovat, že obzvláště druhý požadavek by měl potenciál zjednodušit a zefektivnit práci pedagogů.

Zajímavým podnětem bylo doplnění jednoho z respondentů, který uvedl, že pro efektivní inkluzivní vzdělávání je dle jeho názoru potřeba změna postojů celé společnosti. S tímto názorem nelze jinak než souhlasit.

ZÁVĚR

V předložené bakalářské práci jsem se zabývala postojem učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání, přičemž jsem se zabývala hlavně rozdílem v názorech mezi učiteli na základní škole pro děti s poruchou autistického spektra a učiteli na dvou základních školách běžného typu. Toto téma jsem si vybrala z důvodu osobního zájmu o něj. Řešení problematiky inkluze v českém i zahraničním školství dlouhodobě pozorně sleduji a zajímalo mě, jestli existuje signifikantní rozdíl mezi tím, jak na inkluzi nahlíží pedagogové ze školy pro děti s nějakou specifickou vzdělávací potřebou a učitelé z běžných základních škol.

Výzkum jsem koncipovala jako kvantitativní a prováděla jsem jej prostřednictvím dotazníkového šetření na autistické škole a na dvou školách běžného typu. Výsledky jsem vyhodnotila pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a prezentovala jsem je za pomoci grafů a tabulek. V souhrnu zjištěných skutečností jsem ověřila stanovené hypotézy a zodpověděla výzkumné otázky.

Jak se ukázalo, jedním z nejvýraznějších determinantů pohledu na inkluzivní vzdělávání a ochoty jej implementovat je informovanost pedagogů. Pokud je pedagog informovaný a disponuje znalostmi, týkajícími se inkluzivního vzdělávání, jeho předností i úskalí, je více pravděpodobné, že bude inkluzivním opatřením pozitivně nakloněn. Při vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření mne překvapila skutečnost, že relativně velké množství respondentů například nevědělo, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí, popřípadě dokonce považovali tyto pojmy za totožné. Naopak za pozitivní skutečnost je možné považovat to, že většina respondentů věděla, na jaká zařízení se mají obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak většina respondentů je seznámena s legislativní platformou inkluze. Potěšila mne i skutečnost, že minimální množství dotazovaných aktivně nevyhledává informace o inkluzi – většina se naopak o problematiku inkluze zajímá a vyhledává informace primárně na odborných on-line portálech, školeních, v odborné literatuře a v médiích.

Prospěšnost získávání informací v médiích je poněkud diskutabilní, záleží na konkrétním typu média. Pokud jde o médium relevantní, které poskytuje vyvážený pohled na problematiku a nezprostředkovává čtenáři či divákovi dezinformace či polopravdy, můžeme konstatovat, že i získávání informací z médií může být pro informujícího se jedince

prospěšné. Bohužel však poměrně velké spektrum médií předkládá polopravdivé informace či rovnou informace nepravdivé, které koncept inkluze v očích společnosti deformuje.

Mnou organizovaný výzkum ukázal, že do budoucna by bylo efektivní orientovat se na poskytování relevantních informací pedagogům, a to jak studentům, tak učitelům v praxi. Mnoho učitelů čerpá informace z médií, které mohou poskytovat zkreslený obraz inkluzivního vzdělávání (některá média dokonce implicitně vzbuzují dojem, že implementací inkluze do vzdělávání dojde k zaplavení tříd tisíci dětí s těmi nejtěžšími příznaky poruch autistického spektra a podobně), proto je od důležité, aby tyto informace byly uváděny na pravou míru v relevantních zdrojích, které by byly pedagogům poskytovány. Mým dalším doporučením bylo rozšířit praxi studentů na pedagogických fakultách o praxi v inkluzivních třídách, kde by se studenti dostali do kontaktu s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a poznali by specifika jejich vzdělávání.

Závěrem mohu konstatovat, že předložená bakalářská práce splnila cíle, které si stanovila. Poskytla pohled na to, jak inkluzi hodnotí pedagogové na škole pro děti s poruchou autistického spektra a jak se tento pohled liší od postoje pedagogů na běžných základních školách. Na základě této analýzy byla navrhována konkrétní opatření, která mají potenciál zlepšit proces implementace inkluze do českého školství.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr, ZEŽULKOVÁ, Eva, KALEJA, Martin a FRANIOK, Petr, 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.
- [2] Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání, 2017 [online]. *MŠMT*. [Cit. 19. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44371?lang=1>
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [5] BENDOŤOVÁ, Petra a ZIKL, Pavel, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [6] BEVERIDGE, Sally, 2005. *Special Educational Needs in Schools*. 2. vyd. New York: Routledge. ISBN 0415-20293-0.
- [7] BOYD, Brenda, 2016. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1148-8.
- [8] ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- [9] ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [10] Education for All Movement [online]. © UNESCO. [Cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- [11] FARRELL, Michael. *Understanding Special Educational Needs: A Guide for Student Teachers*. London: RoutledgeFalmer. ISBN 0-415-30822-4.

- [12] FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří, 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.
- [13] HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [14] HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta – otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcu pomáhať*. 16, 1, 2-5. ISSN 1335-1397.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [16] JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.
- [17] KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav, 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.
- [18] KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [19] KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [20] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643.
- [21] KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- [22] *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*, 1997. Praha: Portál. ISBN 80-7178-206-8.
- [23] Kurzy pro asistenty pedagoga by měly mít víc praxe a specializaci [online]. *Invarena – deník pro čtenáře se specifickými potřebami*. [Cit. 21. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.invarena.cz/?p=23361>
- [24] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- [25] NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- [26] PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- [27] PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [28] POLECHOVÁ, Pavla, 2005. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4667-6.
- [29] Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy, 2015 [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [Cit. 22. 4. 2018]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
- [30] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [31] Světová deklarace vzdělání pro všechny [online]. *MŠMT*. [Cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- [32] ŠÁMALOVÁ, Kateřina, 2016. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3469-2.
- [33] THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- [34] THOROVÁ, Kateřina, 2011. *Školní pas pro děti s PAS*. 2. vyd. Praha: APLA. ISBN 978-80-254-6341-3.
- [35] Úmluva o právech dítěte [online]. *www.osn.cz*. [Cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- [36] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [37] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

- [38] VOMÁČKOVÁ, Helena a kol., 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7.
- [39] VOTAVOVÁ, Renata, 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze [online]. *Metodický portál RVP*. [Cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>
- [40] VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [41] Všeobecná deklarace lidských práv [online]. www.osn.cz. [Cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>
- [42] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 [online]. *MŠMT*. [Cit. 20. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- [43] WESTWOOD, Peter, 2015. *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-02250-8.
- [44] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- [45] ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [46] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

OSN Organizace spojených národů

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SEZNAM TABULEK

GRAF Č. 1	33
GRAF Č. 2	34
GRAF Č. 3	35
GRAF Č. 4	36
GRAF Č. 5	36
GRAF Č. 6	37
TABULKA Č. 1.....	40
GRAF Č. 7	41
TABULKA Č. 2.....	41
GRAF Č. 8	42
TABULKA Č. 3.....	43
GRAF Č. 9	44
GRAF Č. 10	45
GRAF Č. 11	46
GRAF Č. 12	48
GRAF Č. 13	49
GRAF Č. 14	50
TABULKA Č. 4.....	52
TABULKA Č. 5.....	53
TABULKA Č. 6.....	54
TABULKA Č. 7.....	55
TABULKA Č. 8.....	56
TABULKA Č. 9.....	57
GRAF Č. 15	59
TABULKA Č. 10.....	60
GRAF Č. 16	61
TABULKA Č. 11.....	62
GRAF Č. 17	63
TABULKA Č. 12.....	64
GRAF Č. 18	65
TABULKA Č. 13.....	66
GRAF Č. 19	68
TABULKA Č. 14.....	69
GRAF Č. 20	70
TABULKA Č. 15.....	71
GRAF Č. 21	72
TABULKA Č. 16.....	73

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník pro pedagogy

89

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážení pedagogové,

prosím Vás o spolupráci při realizaci výzkumného projektu, který je zaměřený na zjištění názorů pedagogů na inkluzi na vybraných školských zařízeních. Získaná data budou použita výhradně pro účely mého výzkumu, nebudou využita k jiným účelům.

Velmi Vám děkuji za spolupráci.

1. Vyučuji na:

- základní škole pro děti s poruchou autistického spektra
- běžné základní škole

2. Věk:

- do 25 let
- 26-35 let
- 36-45 let
- 45 let a více

3. Délka praxe:

- do 5 let
- 6-15 let
- 16-25 let
- 25 let a více

4. Domníváte se, že máte jasnou představu o tom, co je to inkluze?

- rozhodně ano
- spíše ano
- neumím posoudit
- spíše ne
- rozhodně ne

5. Víte, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí?

- ano

- ne
- význam těchto pojmů je totožný

6. Kde získáváte informace o inkluzivním vzdělávání?

- v odborné literatuře (monografie, periodika, sborníky)
- z médií
- na školeních
- z odborných on-line portálů (např. Metodický portál RVP, stránky MŠMT ČR)
- jinde (napíšte prosím, kde: _____)
- tyto informace nevyhledávám

7. Jste seznámen/a s legislativou, týkající se inkluze?

- rozhodně ano
- spíše ano
- neumím posoudit
- spíše ne
- rozhodně ne

8. Víte, na která zařízení se máte obracet pro pomoc s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- rozhodně ano
- spíše ano
- neumím posoudit
- spíše ne
- rozhodně ne

9. Setkal/a jste se při své pedagogické praxi s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- ano
- ne

10. Pokud jste se setkal/a s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byly vám ze strany vedení školy vytvořeny vhodné podmínky? (Např. pomoc asistenta pedagoga, vhodné pomůcky, školení apod.) – Pokud jste odpovídal/a na předchozí otázku „ne“, na tuto otázku prosím neodpovídejte.

- rozhodně ano

- spíše ano
- neumím posoudit
- spíše ne
- rozhodně ne

11. Koncept inkluze považuji obecně za _____ řešení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (V rámci této otázky prosím neposuzujte stav řešení problematiky v rámci českého školství.)

- vhodné
- nevhodné
- nedokážu posoudit

12. Vyjádřete se prosím k následujícím tvrzením (Váš názor označte křížkem v příslušném poli):

	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Inkluzivní vzdělávání přináší výhody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.					
Inkluzivní vzdělávání přináší výhody i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb.					
Na učitele je v rámci inkluzivního vzdělávání kladena neúměrná zátěž.					
Učitel se v rámci inkluzivního vzdělávání není schopen věnovat všem žákům.					
Kompetence pedagogů nejsou dostačující pro úspěšnou realizaci inkluze.					
Rodiče dávají přednost inkluzivnímu vzdělávání před vzděláváním segregáčním.					

13. Rozhodněte, zda by následující skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měly být zařazovány do základních škol běžného typu:

	Ano	Ne	Nevím
Tělesně postižení			
Zrakově postižení			
Sluchově postižení			
Mentálně postižení			
Žáci s poruchou autistického spektra			
Žáci s narušenou komunikační schopností			
Žáci se specifickými poruchami učení			
Žáci se specifickými poruchami chování			
Žáci, jejichž neprospěch je podmíněn sociálním znevýhodněním			

14. Pro efektivní inkluzivní vzdělávání je podle Vašeho názoru třeba (lze zatrhnout více možností):

- fungující spolupráce vedení školy a pedagogů
- fungující spolupráce rodičů s pedagogy
- větší informovanost pedagogů z relevantních zdrojů
- lepší finanční ohodnocení pedagogů
- více finančních zdrojů na podpůrná opatření
- lépe školení asistenti pedagoga
- méně žáků v jednotlivých třídách
- fungující spolupráce mezi pedagogy a poradenskými zařízeními
- jiné (konkretizujte prosím: _____)
- inkluzivní vzdělávání je podle mého názoru neefektivní za každých okolností