

Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání

Markéta Hanáčková

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: **Markéta Hanáčková**

Osobní číslo: **H150273**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školní inkluze, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelské profese.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.

LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Magdalena Hanková

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby 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 Zlíně21.2.2014.....

..........

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 nevýdělečně 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, užíje-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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou informovanosti učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání. Teoretická část se zabývá teoretickými východisky v oblasti inkluze, charakterizuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu docházky na běžnou základní školu a dále se zaměřuje na učitelskou profesi v podmínkách základního školství. Empirická část je zaměřena na zjištění informovanosti učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání. Data byla získána prostřednictvím dotazníku.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel základní školy, kvantitativní výzkum

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the problems of awareness of primary school teachers about inclusive education. The theoretical part deals with the theoretical bases in the field of inclusion, describes the special educational needs of students in the context of primary school attendance and is also focused on pedagogue profession in conditions of primary schools. Practical part of this thesis is focused on survey about inclusive education awareness of primary school teachers in the Zlín Region. Data was obtained by questionnaires.

Keywords: Inclusive education, students with special educational needs, teacher of primary school, quantitative research

Ráda bych poděkovala Mgr. Magdaleně Hankové za odborné vedení, za pomoc, ochotu a cenné rady při zpracování této bakalářské práce.

Motto: *„Jestli najdeš v životě cestu bez překážek, určitě nikam nevede.“*

Arthur C. Clarke

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 INKLUZE A INTEGRACE JAKO VZDĚLÁVACÍ DISKURZY	14
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU EVROPSKÝCH DOKUMENTŮ A LEGISLATIVY, KURIKULÁRNÍCH A STRATEGICKÝCH DOKUMENTŮ ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	17
1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRIZMATEM ČÍSEL.....	22
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI JAKO CENTRÁLNÍ AKTÉR INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.1 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	25
2.1.2 Pedagogové	28
2.1.3 Intaktní žáci	29
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ POSKYTOVANÁ ŽÁKOVI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V EDUKAČNÍM PROCESU	30
2.3 PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V EDUKAČNÍM PROCESU	35
3 UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY A INKLUZE.....	39
3.1 UČITELSKÁ PROFESE V KONTEXTU PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
3.2 PŘÍPRAVA UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
3.3 KOMPETENCE UČITELE V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	48
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	49
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT	50
4.5 PILOTNÍ OVĚŘENÍ DOTAZNÍKU	51
4.6 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	51
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	52

5.1	ANALÝZA SOCIODEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ RESPONDENTŮ	52
5.2	INFORMOVANOST O PODSTATĚ INKLUZE A OSOBNÍ ZKUŠENOSTI S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	54
5.3	INFORMOVANOST O PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	59
5.4	SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY, ZÍSKÁNÍ INFORMACÍ.....	63
5.5	VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	67
5.6	NÁZORY UČITELŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	70
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
	SEZNAM GRAFŮ	81
	SEZNAM TABULEK.....	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Problematika inkluzivního vzdělávání je v několika posledních letech jedním z nejdiskutovanějších témat ve společnosti, obzvláště v pedagogické praxi. Stejně jako prošel vývojem přístup společnosti k celkovému začlenění osob se znevýhodněním či postižením, můžeme sledovat charakteristické znaky také v rámci přístupů ke vzdělávání či výchově této cílové skupiny. V souvislosti s tím dochází k začleňování těchto edukantů do škol hlavního vzdělávacího proudu, a to díky vzdělávacímu diskurzu inkluze. Inkluzivní vzdělávání zavedlo v roce 2015 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, čímž nastoluje rovný přístup ke vzdělání všech žáků v rámci České republiky.

Vzhledem k tomu, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách narůstá, rostou také nároky i na učitele. Právě proto jsme se rozhodli zpracovat toto téma v rámci bakalářské práce, protože informovanost učitele o inkluzi je nezbytná pro adekvátní přístup učitele k těmto žákům ve školním prostředí.

S novelou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných přicházejí také změny. Od 1. 9. 2016 nejsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělení do kategorií na: žák zdravotně postižený, žák zdravotně znevýhodněný a žák sociálně znevýhodněný. Od výše uvedeného data se dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí žák, jehož vzdělávání z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje uplatnění podpůrných opatření. Hodnotí se tedy jen potřeby úpravy podmínek jejich vzdělávání.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části nejprve vymezuje inkluzivní vzdělávání a je rozdělena do podkapitol, které se zaměřují na vymezení pojmů inkluze a integrace a rozdíl mezi nimi. Další podkapitola je věnována legislativě, kurikulárním a strategickým dokumentům, ve kterých je inkluzivní vzdělávání ukotveno a třetí subkapitola popisuje zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách v České republice. Druhá kapitola je zaměřena na aktéry inkluzivního vzdělávání, kde jsou v rámci první podkapitoly vymezení žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogové a intaktní žáci. Druhá subkapitola se detailněji věnuje podpůrným opatřením pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a třetí podkapitola se zabývá přístupem učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části je zaměřena na učitele základní školy, jehož profesí se zabývá první podkapitola, ve druhé podkapitole je vymezena příprava učitelů

základních škol na inkluzivní vzdělávání a třetí subkapitola je zaměřena na kompetence učitele. Cílem této práce je prozkoumat problematiku inkluzivního vzdělávání v běžných základních školách a to jak v rovině teoretické, tak i praktické.

Praktická část bakalářské práce se zabývá kvantitativním výzkumem, jehož cílem je zjistit, jaká je informovanost učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání, protože role učitele je v procesu inkluzivního vzdělávání velmi důležitá. V této části je nejprve popsána metodologie výzkumu a závěrem jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jelikož se naše práce zaměřuje na informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání, v rámci první kapitoly se zaměříme na detailnější popis tohoto vzdělávacího diskurzu. Konkrétně se zaměříme na rozdíly mezi inkluzí a integrací. Vymežíme si českou legislativu a kurikulární dokumenty, ve kterých je inkluzivní vzdělávání ukotveno, a na závěr této kapitoly uvedeme zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu v České republice.

Nejprve se podíváme na obecný historický kontext inkluzivního vzdělávání od Bartoňové a Vítkové (2016, s. 23), podle kterých bývá k inkluzi nahlížena cesta v kontinuu **exkluze** (odmítnutí) – **segregace** (akceptace, benevolence, charita) – **integrace** (porozumění, speciální vzdělávací potřeby) – **inkluzie** (znalost, vzdělávání pro všechny). Tato stádia jsou závislá na úrovni rozvoje společnosti a promítají se do strategií k naplnění vize inkluze.

Pokusy o uskutečnění společného vyučování dětí s postižením a intaktních dětí sahají do první třetiny 19. století. Ještě v tomto století však ztroskotaly na nedostatečných školních organizačních podmínkách, ale i jiných vnějších podmínkách. Chyběla například předběžná příprava učitelů a chybějící poznatky o důsledcích různého typu postižení. Učitelům chyběly také základní didakticko-metodické poznatky o možnostech výuky dětí s postižením. (Lechta, 2010, s. 155-156). Dle Bartoňové a Vítkové (2016, s. 23) v dokumentech typu „vzdělávání pro všechny“ se zájem o fyzické a mentálně postižené objevuje až koncem 20. století.

Dle Vítkové (2004, s. 15) prošlo od roku 1989 školství v České republice procesem transformace, ve kterém se změnily přístupy ke vzdělávání, a cílem bylo vytvoření takového systému vzdělávání, který by poskytoval všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Tyto rovné šance pro všechny nebyly vždy v naší zemi samozřejmostí. Nyní je snaha o zajištění uplatnění práva každého občana na rozvoj jeho individuálních předpokladů. Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí s postižením přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

V roce 2015 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na schválenou novelu školského zákona a prioritní úkoly, systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdě-

lávání, čímž nastoluje rovný přístup ke vzdělání všech žáků v rámci České republiky (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, ©2016, s. 1).

Školní inkluze a integrace jsou rozdílné pojmy, které jsou v současné době často ztotožňovány. Proto se v následující podkapitole budeme zabývat rozdíly mezi těmito koncepty.

1.1 Inkluze a integrace jako vzdělávací diskurzy

V současné době se v českém prostředí setkáváme jak s inkluzí, tak i s integrací, které bývají většinou mylně ztotožňovány, definovány či zaměňovány. Česká legislativa stále spíše preferuje integraci, ale nyní se otevírají diskuze o inkluzi jako o nastupující trend, proto v rámci první podkapitoly vymežíme rozdílnost pojmů dle jednotlivých autorů a pro lepší pochopení je na závěr vložena i tabulka, která uvádí rozdíly mezi inkluzí a integrací.

V současnosti existuje mnoho definic vymezujících rozdíl mezi inkluzí a integrací. Někteří autoři od sebe tyto pojmy oddělují, jiní je považují za identické. Pro lepší pochopení si nejprve uvedeme pojem **inkluze**, který vychází z angl. *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Tannenbergerová (2016, s. 34) uvádí, že v České republice je ustáleným pojmem pro vyjádření inkluzivního vzdělávání „inkluze“ nebo „školní inkluze“. Diskuse o inkluzi jsou podle Lechty (2016, s. 28) typická pro 90. léta 20. století.

Termín inkluze je, dle Pedagogického slovníku, vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 85)

Lechta (2010, s. 169) klasifikuje inkluzi jako ideu, kde je odlišný jedinec součástí společnosti nebo členem skupiny, exkluzi charakterizuje jako pravý opak inkluze, tedy vyloučení jedince ať již ze vzdělávání, participace na životě společnosti nebo trhu práce. Exkluze, tedy úplné vyloučení ze vzdělávání, dnes není možné.

Podle Tannenbergerové (2016, s. 35) se v inkluzivně orientované škole žáci nerozlišují na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez handicapu. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Pro inkluzivně směřující školu je jedním z hlavních cílů připravit žáky na úspěšný a kvalitní život v současné moderní společnosti, která samozřejmě schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak žáky

nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale naopak přirozeně svou atmosférou, formou výuky i prostředím. Cílem inkluze není likvidace speciálních škol a speciálněpedagogických zařízení, jak uvádí Lechta (2010, s. 51), ale cílem je vytvořit mnohem diferencovanější, průchodnější, pro potřeby jednotlivých žáků adekvátnější výchovně-vzdělávací systém.

Nyní si vymežíme pojem **integrate**, který je v současné době hojně užívaný v mnoha vědeckých disciplínách a netýká se jen oblasti školství. Základem slovesa integrovat je latinské sloveso *integrate* (sjednocovat, scelovat) a přídavné jméno *integer* (nedotčený, celý) (PEDAGOGINKLUZE, ©2015). Dle Lechty (2010, s. 28) je koncept integrace ve světovém měřítku charakteristický zejména pro 80. léta 20. století. Dle Bazalové (2006, s. 13) můžeme říct, že celá Evropa nyní směřuje k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Integraci Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 87) vymezili jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům.

V běžných základních školách můžeme objevit dva základní typy integrace. Vyhláška č. 270/2017 Sb. a 416/2017 Sb. (dále jen „druhá novela vyhlášky“), o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které je integrace ukotvena, ji rozděluje na individuální a skupinovou integraci. **Individuální integrací** se rozumí „vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“. **Skupinovou integrací** se rozumí „vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“ (ČESKO, ©2017).

Následně uvedeme odborníky, kteří vymezují rozdíly mezi inkluzí a integrací. Mezi tyto autory můžeme zařadit Hájkovou a Strnadovou (2010, s. 13), pro které je integrace v současnosti širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující kultuře. Naopak inkluzi chápou jako charakteristiku takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni lidé bez rozdílu.

Hanková a Vávrová (2017, s. 55) uvádí ve svém díle pohled na integraci od autorů Loremana, Deppelerové a Harvey, kteří ji popisují jako začleňování žáků s různými schopnostmi do již existujících tříd a struktur ve škole. Snaží se „normalizovat“ a pomáhat dětem zapadnout do již existujícího modelu vzdělávání. Integraci lze tedy chápat jako mechanismus či opatření. Tento pohled na integraci se téměř shoduje s výrokem Tennenbergerové (2016, s. 40), která ještě doplňuje, že inkluzi spíše chápe jako systém, či proces.

Co se týče věcných rozdílů mezi těmito pojmy v jejich zacílení, meritorní východisko k jejich uplatnění poskytuje především Deklarace ze Salamanky (1994). Během více než 20 let od jejího zveřejnění se více jednoznačných vymezení postupně zamlžilo. Spadají sem i polemiky, zda vůbec existuje rozdíl mezi inkluzí a integrací, přitom rozdíl mezi nimi je jednoznačně definovaný. Jak je uvedeno v Deklaraci ze Salamanky, hlavním rozdílem je, že do konceptu inkluzivního vzdělávání musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušení. Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Má tedy jít nejen o děti s postižením a narušením, ale např. i o děti nadané, děti z odlehklých oblastí, z etnických a kulturních minorit a děti ze znevýhodněných oblastí nebo skupin (Lechta, 2016, s. 36 – 37).

Pokud bychom měli výše uvedené skutečnosti shrnout, ve shodě s Anderlikovou (2016, s. 45) se můžeme přiklonit k následujícím diferencím mezi integrací a inkluzí, jež pro přehlednost zpracováváme do samostatné tabulky.

Integrace	Inkluze
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skuteč-

dosud vyloučení.	nosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny; společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.

Tab. č. 1: Rozdíl mezi inkluzí a integrací (Zdroj: Anderliková, 2016, s. 45)

1.2 Inkluzivní vzdělávání v kontextu evropských dokumentů a legislativy, kurikulárních a strategických dokumentů české vzdělávací politiky

V současné době je právo na vzdělávání ukotveno v mnoha dokumentech a tyto odrážejí také způsoby, jak na tuto otázku bylo v průběhu vývoje společnosti nahlíženo. Nyní se budeme věnovat evropským dokumentům, české legislativě, strategickým a kurikulárním dokumentům, ve kterých je právě inkluzivní vzdělávání ukotveno.

V souladu s Všeobecnou deklarácí a mezinárodními pakty o lidských právech, Úmluvou o právech dítěte, Evropskou chartou lidských práv, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu. (Bílá kniha, ©2001, s. 14).

Myšlenka inkluze ve vzdělávání má svůj původ ve vývoji diskurzu lidských práv, který sledujeme v dokumentech OSN, dokumentech Rady Evropy a dokumentech Evropské unie

od roku 1948. Společným rysem těchto dokumentů je rozvoj teze o tom, že právo na vzdělání má každý, čímž jsou současně formulovány i základní principy vzdělávací politiky. Jde o principy, jejichž naplňování se považuje za cestu, jak zajistit právo na vzdělání všem (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 16).

Za nejzákladnější dokument, který ukotvuje právo na vzdělávání je v České republice považována **Listina základních práv a svobod**. Jedná se o zákon číslo 2/1993 Sb., kde se v článku č. 33 uvádí: „*Každý má právo na vzdělávání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon*“ (Listina základních práv a svobod, ©1993, s. 9).

Stejně tak můžeme vysledovat, že i ve **Všeobecné deklaraci lidských práv** z roku 1948 kromě jednotlivých práv je zakotveno i právo na zvláštní právní ochranu dětem, a to z důvodu jejich tělesné a duševní nezralosti. Právo na vzdělání je ve Všeobecné deklaraci lidských práv rozvedeno v článku 26. Můžeme se zde také dočíst o právu na bezplatné povinné základní vzdělání, ve kterém se uvádí, že: *Každý má právo na vzdělávání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru* (Všeobecná deklarace lidských práv, ©2015, s. 54).

Právo na vzdělání je jedno z práv dítěte, na němž je vystavěno i inkluzivní vzdělávání. **Deklarace práv dítěte** (1959) vymezuje v zásadě č. 1, že: *Dítě požívá všech práv stanovených v této Deklaraci. Tato práva má bez výjimky každé dítě, bez rozlišování nebo diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo postavení, ať již jeho samého, nebo jeho rodiny.*“ V Zásadě č. 7 se dále uvádí, že: *Dítě má nárok na vzdělání, která má být bezplatné a povinné, alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se tak platným členem společnosti* (Deklarace práv dítěte, 2015, s. 1).

Kurikulárním dokumentem v oblasti vzdělávání v České republice zpracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je **Národní program rozvoje vzdělávání** neboli **Bílá kniha** z roku 2001. Bílá kniha vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politi-

ky. Jedná se o závazný základ, z něhož vycházejí konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje (Bílá kniha, ©2001, s. 7). Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v procesu vzdělávání znevýhodněné a výrazně limitované z důvodu zdravotních či sociálních omezení, zaznamenává v posledních deseti letech kvalitní posuny. Postupně se daří měnit pohled na tyto děti ve smyslu odklonu od negativního popisu jejich neschopností směrem ke zdůrazňování jejich výkonu a aplikaci humanistického modelu řešení celé problematiky. Je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání (úprava a vybavení škol), tak i kvalitativních změn pedagogických a organizačních, s možností respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby (Bílá kniha, ©2001, s. 57 – 58).

Také dokument zvaný **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, vytvořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vymezuje vzdělávací obsah - očekávané výstupy a učivo. Dále podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metody, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Dále umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (RVP, ©2017, s. 6).

Na rozdíl od Všeobecné deklarace lidských práv, kde jsou jednotlivá práva včetně práva na vzdělání, přiznána každému, v **Evropské úmluvě o ochraně lidských práv** je právo na vzdělání formulováno jako zákaz odpírat komukoli právo na vzdělání (článek 2) (Lazarová et al., ©2015, s. 22).

Dalším dokumentem zabývajícím se právem na vzdělávání, a to s přihlédnutím k individuálním potřebám každého dítěte, se nazývá Deklarace ze Salamanky z roku 1994, která prohlašuje, že:

- Každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalosti a dovednosti,
- každé dítě má jedinečné vlastnosti, vzdělávací potřeby, schopnosti a zájmy,

- vzdělávací systém by měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb,
- děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě,
- běžné školy, které jsou orientované na inkluzi, představují ten neúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnosti a zajistit vzdělávání pro všechny.

Nyní si vymežíme tuzemské zákony a vyhlášky, ve kterých je ukotveno inkluzivní vzdělávání. Jeden z předních zákonů je **zákon číslo 101/2017 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. (dále jen Školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje (ČESKO, ©2017).

Ve školském zákoně v §16 nalezneme také, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, kterého lze považovat za centrálního aktéra společného vzdělávání jedinců se zdravotním postižením s žáky intaktními. Definice zní následovně: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (ČESKO, ©2017).

V tomtéž zákoně je stanoveno, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (ČESKO, ©2017).

Účinnost od 1. 1. 2018 nabyla **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. (dále jen „druhá novela vyhlášky“). Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje. O těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci. (ČESKO, ©2017)

Další vyhláška upravující poradenské služby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je vyhláška 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., ve které je uvedeno, že: „*Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci*“ (ČESKO, ©2016). V tomtéž zákoně jsou v §3 uvedeny i 2 typy školských poradenských zařízení:

- **Pedagogicko-psychologická poradna** (dále jen "poradna"), která zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka.
- **Speciálně pedagogické centrum** (dále jen "centrum") poskytující zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

V roce 2010 schválila vláda České republiky strategický dokument s názvem **Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)**, jehož obsahem je opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. Pro léta 2016 až 2018 byly stanoveny cíle. Především jde o zavedení podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, o zpřesnění a sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům s jakýmkoli znevýhodněním či postižením nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému, a také o zavedení nového revizního systému v rámci diagnostiky poradenských zařízení (MŠMT, ©2015). Základním cílem uvedeného dokumentu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdě-

lávacím systému a konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti. Úkoly a opatření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými dopady překračují rámec školství jako takového a jsou významným příspěvkem k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Inkluzivní charakter českého školství ovlivní vzdělávací podmínky nejen v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale týká se všech jeho účastníků. (Vzdelavani2020, ©2018)

Dalším strategický dokument představujeme **Strategii vzdělávací politiky 2020**. Tento dokument obsahuje tři klíčové priority. První je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2018).

1.3 Inkluzivní vzdělávání prizmatem čísel

V naší práci se zaměřujeme na inkluzivní vzdělávání v kontextu základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Proto se v této subkapitole zaměříme na zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto stupni vzdělávání. S ohledem na empirickou část, kdy budeme výzkum provádět ve Zlínském kraji, se pak podrobněji zaměříme na zastoupení této žakovské populace ve zmíněné oblasti.

Český statistický úřad na svých internetových stránkách poskytuje statistické informace o celkovém počtu žáků v základních školách na území České republiky. Za školní rok 2016/2017 se jedná o 906 188 žáků vzdělávajících se v běžných základních školách (czso, ©2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy podává přesněji informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující běžné základní školy. Za školní rok 2016/2017 v České republice eviduje celkem 81 644 žáků. Jedná se tedy o 9 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžné základní škole.

Za školní rok 2017/2018 odhaduje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy až 922 900 žáků v základních školách, tedy o cca 16 700 více než minulý školní rok (MŠMT, ©2017).

Nyní se podíváme na zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách dle jednotlivých krajů a podle druhu postižení za školní rok 2016/2017.

Jak již bylo zmíněno, celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci České republiky bylo v tomto období 81 644. Nejvyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajících se v základní škole je v Moravskoslezském kraji s počtem 11 193 žáků, kde nejčastější typ postižení je vývojová porucha učení s počtem 5 188 žáků (46,35%). Naopak nejnižší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami najdeme v Jihočeském kraji s počtem 2 713. Z tohoto počtu je vzděláváno nejvíce žáků s mentálním postižením, kterých je 832 (30,67%). Zlínský kraj pak eviduje 3 413 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde z tohoto počtu nalezneme nejvíce žáků s vývojovou poruchou učení, kterých je 1 424 (41,72%). Pro lepší přehlednost vkládáme i tabulku s počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle typu postižení v jednotlivých krajích České republiky za školní rok 2016/2017. (Tab. 2)

školní rok	celkem	z toho dívky	v tom postižení																	
			mentální		sluchově		zrakově		vadami řeči		tělesně		vývojovými poruchami učení		vývojovými poruchami chování		autismem		více vadami ²⁾	
			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Česká republika	81 644	25 992	14 831	6 359	1 226	551	736	333	6 414	1 758	1 199	536	36 638	11 554	9 225	1 691	5 465	968	5 910	2 242
Hlavní město Praha	8 887	2 887	913	403	158	72	116	60	640	204	139	59	4 732	1 601	1 013	179	618	88	558	221
Středočeský kraj	10 634	3 239	1 642	713	79	33	78	37	746	195	120	53	4 751	1 479	1 753	297	544	97	921	335
Jihočeský kraj	2 713	918	832	361	102	40	46	20	225	55	77	37	773	230	202	35	205	43	251	97
Plzeňský kraj	4 489	1 426	981	389	148	66	39	15	263	73	41	15	1 714	541	595	125	390	79	318	123
Karlovarský kraj	2 927	943	492	218	29	14	19	9	107	41	29	12	1 411	426	381	88	135	24	324	111
Ústecký kraj	8 242	2 717	2 372	985	75	45	57	24	501	144	74	29	3 146	949	862	187	354	56	801	298
Liberecký kraj	3 599	1 235	1 063	454	69	30	46	19	348	87	97	52	1 193	423	329	55	184	24	270	91
Královéhradecký kraj	5 692	1 903	910	395	74	29	82	38	339	90	58	26	3 230	1 107	411	62	372	65	216	91
Pardubický kraj	4 023	1 249	616	282	30	13	14	5	261	81	40	15	2 084	619	290	50	280	47	408	137
Kraj Vysočina	4 024	1 292	727	303	37	21	27	8	121	32	44	15	2 161	682	349	67	262	45	296	119
Jihomoravský kraj	6 892	2 189	1 081	495	107	47	55	28	417	99	158	74	2 709	901	1 168	209	694	119	503	217
Olomoucký kraj	4 916	1 498	857	366	88	37	56	25	467	142	60	27	2 122	583	665	140	239	45	362	133
Zlínský kraj	3 413	1 020	585	233	89	35	38	21	267	62	74	32	1 424	423	376	52	275	58	285	104
Moravskoslezský kraj	11 193	3 476	1 760	762	141	69	63	24	1 712	453	188	90	5 188	1 590	831	145	913	178	397	165

Tab. č. 2: Žáci se SVP v jednotlivých krajích ČR (Zdroj: czso, ©2017)

Další tabulka (Tab. 3) uvádí počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v celé České republice dle pohlaví a druhu postižení v základních školách v porovnání od školního roku 2006/2007 až do roku 2016/2017. Největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uvádí za školní rok 2006/2007, který činil 82 080 s tím, že v tomto období bylo největší zastoupení žáků s vývojovou poruchou učení – 42 019 žáků. Postupem času se tento celkový počet snižoval a ve školním roce 2010/2011 navštěvovalo základní školu 70 723 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je v tomto porovnání nejnižší počet. V tomto období se také uvádí, že se vzdělávalo nejvíce žáků s vývojovou poruchou učení – 32 981 žáků. Do roku 2016/2017 se celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující základní školy navýšil až na 81 644, který je ale stále nižší, než v roce 2006/2007.

školní rok	celkem		v tom postižení																	
			mentální		sluchové		zrakové		vadami řeči		tělesné		vývojovými poruchami učení		vývojovými poruchami chování		autismem		více vadami ²⁾	
			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
2006/07	82 080	27 071	27 129	10 901	1 276	563	784	319	1 816	536	1 486	590	42 019	11 878	2 117	369	837	184	4 616	1 731
2007/08	76 294	25 310	26 241	10 478	1 271	548	740	295	1 849	543	1 433	574	36 988	10 547	2 169	379	982	215	4 621	1 731
2008/09	72 854	24 288	25 485	10 170	1 264	549	720	301	2 074	603	1 314	530	33 695	9 686	2 348	421	1 198	239	4 756	1 789
2009/10	71 801	23 954	24 644	9 892	1 255	544	703	296	2 311	664	1 284	524	32 713	9 490	2 702	499	1 462	261	4 727	1 784
2010/11	70 723	23 553	22 206	9 007	1 216	515	672	289	2 534	723	1 276	531	32 981	9 749	3 069	553	1 749	291	5 020	1 895
2011/12	71 791	23 749	20 262	8 260	1 141	509	671	297	2 935	824	1 247	522	34 251	10 276	3 667	631	2 185	368	5 432	2 062
2012/13	72 110	23 733	18 475	7 648	1 113	509	632	280	3 367	937	1 256	525	34 521	10 514	4 437	742	3 034	528	5 275	2 050
2013/14	73 629	23 986	17 231	7 183	1 120	521	631	290	3 826	1 030	1 206	515	35 147	10 829	5 440	923	3 549	604	5 479	2 091
2014/15	75 848	24 542	16 489	6 919	1 183	522	701	316	4 638	1 247	1 145	491	35 471	11 006	6 669	1 216	4 114	720	5 438	2 105
2015/16	78 717	25 307	15 653	6 693	1 258	558	704	307	5 596	1 503	1 152	509	35 881	11 231	7 974	1 480	4 850	857	5 649	2 169
2016/17	81 644	25 992	14 831	6 359	1 226	551	736	333	6 414	1 758	1 199	536	36 638	11 554	9 225	1 691	5 465	968	5 910	2 242
index změny ³⁾	0,99	0,96	0,55	0,58	0,96	0,98	0,94	1,04	3,53	3,28	0,81	0,91	0,87	0,97	4,36	4,58	6,53	5,26	1,28	1,30

Tab. č. 3: Žáci se SVP od roku 2006 – 2017, (Zdroj: czso, ©2017)

Následující tabulka (Tab. 4) uvádí počet žáků podle formy integrace na běžných základních školách dle území za školní rok 2016/2017. Celkový počet integrovaných žáků v České republice v tomto období byl 58 923, kde s největším počtem 8 662 integrovaných žáků se nachází v Moravskoslezském kraji. V kraji Jihočeském je nejmenší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to 1 549. Ve Zlínském kraji nalezneme 2 396 integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za školní rok 2017/2018 se celkový počet integrovaných žáků v celé České republice navýšil na počet 73 678 s tím, že nejvíce integrovaných žáků se nachází v kraji Středočeském s počtem 10 789 a naopak nejméně integrovaných žáků je v Karlovarském kraji s počtem 2 546. Ve Zlínském kraji pak nalezneme 3 867 integrovaných žáků, tedy o cca 1500 žáků více. (czso, ©2017)

Území			Postižení žáci								
			celkem			ve speciálních třídách			individuálně integrovaní		
			počet škol	počet žáků		počet škol	počet žáků		počet škol	počet žáků	
celkem	z toho dívky	celkem		z toho dívky	celkem		z toho dívky				
Česká republika	CZ0	3388	58923	17610	184	5717	1963	3384	53206	15647	
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	207	5856	1852	9	494	158	206	5362	1694
	Středočeský kraj	CZ020	463	8376	2377	18	651	206	463	7725	2171
	Jihočeský kraj	CZ031	195	1549	456	4	47	14	195	1502	442
	Plzeňský kraj	CZ032	186	3156	944	12	260	82	186	2896	862
	Karlovarský kraj	CZ041	91	2287	707	12	486	191	91	1801	516
	Ústecký kraj	CZ042	240	5888	1820	31	1120	392	238	4768	1428
	Liberecký kraj	CZ051	163	2171	685	12	291	120	163	1880	565
	Královéhradecký kraj	CZ052	222	4179	1362	8	114	36	222	4065	1326
	Pardubický kraj	CZ053	200	3050	873	4	70	19	200	2980	854
	Kraj Vysočina	CZ063	202	3260	988	13	379	128	202	2881	860
	Jihomoravský kraj	CZ064	380	4898	1455	21	619	210	380	4279	1245
Olomoucký kraj	CZ071	245	3195	864	8	218	66	245	2977	798	
Zlínský kraj	CZ072	211	2396	677	7	186	60	211	2210	617	
Moravskoslezský kraj	CZ080	383	8662	2550	25	782	281	382	7880	2269	

Tab. č. 4: Integrace žáků v běžných základních školách v ČR – dle území 2016/2017

(Zdroj:mšmt, ©2018)

2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI JAKO CENTRÁLNÍ AKTÉR INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V centru inkluzivního vzdělávání stojí žákovy speciální potřeby. Ty by měly být zohledněny nejenom v samotném edukačním procesu, ale rovněž by měly být reflektovány a tedy by se měly odrážet v přístupu učitele k tomuto žákovi. V rámci druhé teoretické kapitoly se toto téma pokusíme pokrýt, kdy v rámci první podkapitoly detailněji představíme hlavní aktéry inkluzivního vzdělávání. V druhé podkapitole pak vymezíme podpůrná opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu a třetí podkapitola je věnována přístupu učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu.

2.1 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Inkluze je proces, který se týká celého školního prostředí a jednotlivých aktérů, kteří spolu tráví ve škole svůj veškerý čas. Dle Svozila a Foista (©2016, s. 17) společné vzdělávání charakterizuje především vztah učitele a žáka, spolupráce s poradenskými zařízeními, týmová práce pedagogů a jejich asistentů, účinná komunikace s rodiči a veřejností, poměrně zásadní role zřizovatele a v neposlední řadě i podpora zapojení neziskových i odborných organizací a různé formy partnerství. Součinnost všech aktérů je rozhodující pro naplnění cílů společného vzdělávání. Mezi aktéry inkluzivního vzdělávání zahrnuje Lechta (2010, s. 121) především žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatní žáky ve třídě neboli intaktní žáky, dále pak třídní učitelé, další vyučující učitelé, asistenty pedagoga, speciální pedagogy, rodiče, ředitele škol, ostatní zaměstnance školy, lékaře, psychology, výchovné poradce, přátelé, podporovatele školy a politiky. V následující části si vymezíme ty aktéry inkluzivního vzdělávání, jejichž vzájemná koexistence tvoří osu takto koncipovaného vzdělávání. Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogové a intaktní žáci.

2.1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří dle Bartoňové a Vítkové (2016, s. 46) mezi důležité a aktuální úkoly, kterým je v dnešní společnosti věnována velká pozornost, zejména v oblasti speciální a sociální pedagogiky a v dalších oborech sociálních a medicínských věd.

Ještě v minulém století ve střeoevropských zemích bylo samozřejmostí vyloučit děti s postižením do společného vzdělávání a vychovávat je odděleně. Dlouhou dobu bylo nepředstavitelné, že by se postižené děti mohly vzdělávat společně s intaktními stejně efektivně, jako ve speciálních školách (Lechta cit. dle Feyerer, 2012, s. 98).

V současné době však dle autorky Griffin (©2014, s. 7 - 9) mají všechny děti, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělání, které je přiměřené jejich potřebám. Jedná se o děti, které mají mnoho společného s ostatními žáky ve stejné věkové kategorii. Na rozvoj dítěte má vliv mnoho aspektů – osobnost, schopnost komunikovat (verbálně a neverbálně), houževnatost, touha učit se novým věcem... Každé dítě má své silné stránky, charakter a zážitky, a proto na každé dítě bude mít konkrétní postižení rozdílný dopad.

Hanková a Vávrová (©2017, s. 60) ve svém díle s odkazem na Falika zmiňují, že „má-li být tento žák integrován do školy hlavního vzdělávacího proudu, musí být na integraci připraven a musí se mu dostat podpory. Příprava znamená pracovat se žákem tak, aby měl základní dovednosti a byl ochoten spolupracovat ve třídě s integrací, což je proces systematický a především trvalý. Je však třeba si uvědomit, že speciální vzdělávací potřeby žáka mají na jedné straně poměrně obecný charakter, na straně druhé jsou však podle jeho individuálních bio-psycho-sociálních potřeb zcela jedinečné. Je tedy v didaktickém procesu nutné přihlížet ke zdravotním, psychickým a sociálním zvláštnostem spjatým s danou formou zdravotního postižení, jež ovlivňují jedincovu vývojovou úroveň a možnosti učit se“.

Speciální potřeby stejně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ukotveni v zákoně č. 101/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále se těmito žáky zabývá také vyhláška č. 27/2016, kterým se mění zákon č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. zavedla, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nečleníme podle diagnostických kategorií, jak se žáci dříve rozdělovali. Dříve se totiž členili na žáka se zdravotním postižením, na žáka se zdravotním znevýhodněním a na žáka se sociálním znevýhodněním. Nově definuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve školském zákoně č. 101/2017 Sb. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami následovně: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními

potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“, které si vymežíme v následující podkapitole (ČESKO, ©2017).

Bartoňová, Vítková et al, (2016, s. 195 – 196) ve svém díle zmiňují, že mezi žáky v heterogenní třídě základní školy existují rozdíly jak v jejich vlastnostech, schopnostech, mentalitě, tak i v zájmech a že koncepce vyučování by měla tyto rozdíly respektovat a vyučování by se jim mělo přizpůsobit. Jedná-li se o heterogenní skupinu žáků v inkluzivním prostředí, nelze vyžadovat, aby všichni žáci řešili stejně obtížné úkoly a pracovali stejným tempem. Proto je třeba, aby pedagog dokázal odhadnout, kolik různých druhů úkolů bude potřebovat, aby vyhověl vzdělávacím potřebám všech žáků, aby stanovené úkoly s úspěchem zvládli.

Základní práva a nároky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zakotvena ve školském zákoně 101/2017 Sb. Mají tedy právo na:

- Vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.
- Vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní.
- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Stanovení vhodných podmínek při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování odpovídajících jejich potřebám.
- Přihlídnutí k povaze postiženého nebo znevýhodněného při hodnocení.
- Bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.
- Žáci neslyšící a hluchoslepí mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu. Žáci, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, mají právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.
- Žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.
- Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat podle upravených vzdělávacích programů ve školách či třídách. (ČESKO, ©2017)

Odborník, který se věnuje ve svém díle inkluzivnímu vzdělávání, je také Krejčová et. al. (2014, s. 109), ve kterém popisuje, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Oba tyto typy opat-

ření mají téměř stejný obsah, tedy zajištění speciálně-pedagogických metody a postupů, poskytování individuální podpory ve výuce, využívání speciálních pomůcek. Hlavním rozdílem je, že vyrovnávací opatření může škola poskytovat na základě vlastní pedagogické diagnostiky v průběhu výuky, pro podpůrná opatření je nutná zpráva ze školského poradenského zařízení. Opatření se liší také v intenzitě, podpůrná opatření jsou určena pro žáky s těžší formou zdravotního postižení, naopak vyrovnávací opatření jsou určena pro lehčí typy poruch. Blíže se podpůrnými opatřeními budeme zabývat v podkapitole 2.2.

2.1.2 Pedagogové

Pedagogové jsou základním činitelem realizující vzdělávání v určité třídě a určitém čase a ovlivňují tak úspěšnost vzdělávacího procesu u každého žáka ve třídě (Michalík, Baslerová, Felcmannová a kol., ©2015a, s. 92). Citovaní autoři také ve svém díle zmiňují, že pro zajištění efektivity práce učitele je nutné, aby byl pro svou práci pozitivně motivovaný, osobnostně vyzrálý, odborně erudovaný a vybavený znalostmi a dovednostmi, které mu umožní diferencovat vzdělávání každého žáka podle jeho možností a schopností. Foist společně se Svozilem (©2016, s. 17) uvádí, že většina učitelů v našem prostředí je zvyklá a připravená vést spíše tradiční výuku a jen málo z nich má odborné vzdělání v oblasti inkluze. Pomineme-li tuto skutečnost, měli bychom si uvědomit, že pro uplatnění principů společného vzdělávání je rozhodující především vlastní vnitřní nastavení pedagoga a jeho postoje. Pedagog dnešní doby by neměl v odlišnostech vidět překážku ve vzdělávání, měl by chápat individuální potřeby, respektovat pomalejší tempo, umět poskytnout žákům dostatek času i prostoru, měl by si uvědomit, že ne všichni žáci mohou být srovnáváni stejnými požadavky, že na všechny žáky nemůže uplatňovat stejné metody a že se cíle v jednotlivých oborech vzdělávání mohou u jednotlivých žáků zcela zásadně lišit.

V inkluzivním vzdělávacím prostředí musí vznikat dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci žáků a k otevřené komunikaci žáků s pedagogem už jen v zájmu toho, aby se všichni aktéři vzdělávacího procesu učili naslouchat názorům druhých, respektovat je, poskytovat a přijímat kritiku, vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat odlišné stanovisko či názor druhého, vyplývající z jeho odlišné životní zkušenosti. To vše předpokládá nedirektivní komunikaci ze strany pedagoga (Hájková, Strnadová, 2010, s. 109).

V posledních dvaceti letech jsme svědky prudkého nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tzv. běžných školách. Avšak učitelům těchto škol se dostává jen malé podpory v oblasti vzdělávání tak, aby tyto žáky mohli bez problémů do třídních kolektivů

plnohodnotně přijmout a efektivně vzdělávat. Obecně je úkolem učitele vzdělávací proces, kterého je účasten, efektivně plánovat, realizovat a vyhodnocovat. Všechny tyto činnosti jsou pak náročnější, pokud třídní kolektiv není homogenní a některý z žáků ve třídě potřebuje upravit podmínky vzdělávání, jeho metody a postupy, jiné intervence, pomůcky či hodnocení. Je potřeba si uvědomit, že každý žák má právo na vzdělání a učitel z povahy svého povolání je ten, který je povinen uzpůsobit podmínky vzdělávání tak, aby při něm žák dosáhl svých možností a naplnil své schopnosti. K tomu, aby učitel zajistil v příznivém klimatu třídy efektivní vzdělávání vedoucí k tomu, aby se žák pohyboval v bezpečném prostředí a byl zde osobnostně i odborně připraven k plnoprávnému zapojení do společnosti uvádějí Michalík, Baslerová a Felcmanová (©2015a, s. 92-93), že je třeba, aby měl znalosti o zdravotním stavu žáka, o sociálním zázemí, o psychických zvláštностech souvisejících s příčinami zdravotního postižení či znevýhodnění, dále dovednosti užívat vzhledem k potřebám adekvátní formy, metody, postupy vzdělávání, dovednost využívat vyhodnocování realizovaných vzdělávacích aktivit, schopnost spolupráce s dalšími učiteli, rodiči, odborníky participujícími na rozvoji žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

V České republice se realizují výzkumy s cílem zjistit postoje hlavních aktérů na inkluzivní vzdělávání. Proto si i v naší práci představíme výzkum od Šmelové et al. (2017, s. 127 - 152), které nejprve tvrdí, že: „Inkluzivní forma vzdělávání je v našich podmínkách tématem velmi aktuálním a diskutovaným, patrně také proto, že jde o přístup v našem školství nový. Přestože je již samozřejmostí obecné uznání práva všech osob na vzdělání, inkluzivní forma vzdělávání vzbuzuje často různé pochybnosti, a to jak u laické, tak i odborné veřejnosti. Obavy v mnoha směrech pramení z nepřesných představ a nedostatku informací.“ Výzkumný vzorek tvořili učitelé běžných základních škol. Výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření a výsledky daného výzkumu ukazují, že názory učitelů byly spíše negativní a to především u učitelů s praxí nad 20 let. Mladší učitelé jsou významně optimističtější v názoru na pozitivní dopad inkluze na intaktní žáky.

2.1.3 Intaktní žáci

Jako posledním aktérem inkluzivního vzdělávání, kterého si v naší práci uvádíme, je **intaktní žák**. Jedním z pilířů úspěšné integrace je relativně bezproblémové přijetí dítěte s postižením kolektivem třídy. „Zdraví spolužáci představují referenční skupinu, která je pro handicapované dítě nedostupnou konkurencí, kterým se nemůže zcela vyrovnat“ (Vágnerová, 2001, s. 162). V inkluzivní škole koexistují vedle sebe zdraví žáci se žáky

s postižením. Tato interakce ovlivňuje obě skupiny, jedni se učí od druhých, jak pochopit vzájemné odlišnosti, učí se vzájemnému respektu i toleranci. Společné soužití jim může pomoci pochopit vzájemné potřeby, pomůže jim utvořit si přirozenou cestou názor na svět a společnost, umožní dětem překonat komunikační bariéry a dává předpoklad, že v budoucnu nepodlehnu různým sociálně patologickým předsudkům, které by jim mohly ztížit život v regionech a komunitách (Svozil, Foist, ©2016, s. 19).

Také Hanková a Vávrová (©2017, s. 64) ve svém díle uvádí s odkazem na Krejčovou, že: „*Kontakt s vrstevníky představuje zásadní zdroj sociálního učení či zhodnocení vlastní identity.*“ Také se přiklání k tomu, že vztahy mezi žáky s postižením a intaktními spolužáky umožňují vzájemnou výměnu názorů, pocitů i vzorců chování, čímž se vytváří prostor pro komunikaci a další formy mezilidské interakce.

2.2 Podpůrná opatření poskytovaná žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Učiteli by podpůrná opatření měla přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků (Michalík, Felcmanová a Baslerová, 2015b, s. 4). Vzhledem ke zmíněnému si tedy v této kapitole podpůrná opatření detailněji představíme.

Novela školského zákona s platností od 1. září 2016 zavádí nový pojem podpůrná opatření určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, která definuje jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků“, ale také uvádí, že se jedná o soubor opatření – vzdělávacích, organizačních, personálních, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují (Michalík, Felcmanová a Baslerová, 2015b, s. 4 - 5).

Podpůrná opatření ve vzdělávání se podle práva poprvé objevila ve znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta stanovuje, že se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření“ (Michalík, Felcmanová a Baslerová, ©2015a, s. 28).

Závažnost příslušného znevýhodnění vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Právě úroveň dopadů zdravotního postižení (znevýhodnění) na vzdělávání je hlavním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem (č. 561/2004 Sb.), podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně, které lze kombinovat. Nyní si uvedené stupně opatření vymežíme.

Podpůrná opatření I. stupně dle zákona 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání. Podpůrná opatření I. stupně nemají normovanou finanční náročnost (Česko, ©2016). Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové školy, kterou žák navštěvuje (Michalík, Baslerová a Felcmanová, ©2015a, s. 40).

Podpůrná opatření II. – V. stupně: Tato opatření se realizují na základě doporučení školního poradenského zařízení (PPP nebo SPC). Při vzdělávání v uvedených stupních se využívají speciální formy, metody a postupy. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické kompenzační a rehabilitační pomůcky. V odůvodněných případech je indikováno využít asistenta pedagoga. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, ©2015a, s. 42 – 45).

Nyní přistupujeme k vymezení konkrétních podpůrných opatření, a to dle členění, které uvádí Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015b, s. 13 – 22).

1. V oblasti obecných podpůrných opatření můžeme zahrnovat:

Organizace výuky:

úprava režimu výuky (relaxační přestávky, individuální práce), další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu), jiné prostorové uspořádání výuky (jiné uspořádání navíc), úprava zasedacího pořádku (s ohledem na individuální potřeby žáka), snížení počtu žáků, vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí), mimoškolní pobyty a výcviky a volný čas ve školním prostředí.

Modifikace vyučovacích metod a forem:

způsob výuky adekvátní pedagogické situaci (aktivity, které respektují aktuální situace ve třídě), *individuální práce s žákem*, *strukturalizace výuky* (řazení po sobě jdoucích aktivit během vyučování s cílem zpřehlednit žákovi vyučovací hodiny, školního dne), *kooperativní učení* (skupinové vyučování), *metody aktivního učení* (zaměřené na zvýšení motivace ke školnímu výkonu), *výuka respektující styly učení*, *podpora motivace žáka* (pozitivní motivace), *prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti* (relaxační techniky, aktivační postupy, střídání činností v hodině), *pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva* (zpětná vazba, sebehodnocení).

Intervence:

spolupráce rodiny a školy (vytvoření podmínek, kdy se na vzdělávání žáka aktivně podílí i rodina), *rozvoj jazykových kompetencí* (rozšíření slovní zásoby, zlepšení vyjadřovacích schopností), *intervenční techniky* (techniky na podporu vnímání a motoriky, reedukačně rehabilitační postupy), *intervence nad rámec běžné výuky* (školní družina, kroužky), *rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí* (podpora zaměřena na rozvoj vnímání jemné motoriky, řečových funkcí, paměti, pozornosti atd.), *metodická podpora ze strany školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště*, *výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace* (umožňuje žákovi vyjadřovat své potřeby i pocity a komunikovat se svým prostředím).

Pomůcky:

didaktické pomůcky, *speciální didaktické pomůcky* (usnadňují pohyb, komunikaci žáků v běžné školní praxi), *kompensační a reedukační pomůcky* (pomůcky využívané ke kompenzaci nedostatků žáka ve výuce z důvodu jeho zdravotního postižení)

Úpravy obsahu vzdělávání:

respektování specifik žáka, *úprava rozsahu a obsahu učiva* (v případě, kdy je třeba zvolnit tempo výkladu, zařadit praktické ukázky, využít více srozumitelných příkladů), *rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu* (jedná se o odklad školní docházky, opakování ročníku), *rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání* (situace, kdy lze učivo rozložit tak, aby postup obsahem i formou odpovídal individuálním potřebám žáka), *obohacování učiva* (aplikujeme v oborech, ve kterých žák vyniká), *modifikace podávané informace* (volba přiměřeného tempa a počtu opakovaných informací pro žáka).

Hodnocení:

individualizace hodnocení (rozlišení podle schopnosti a výkonu konkrétního žáka), *podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků* (sledování výkonu žáka v průběhu vyučování, připravenost na vyučování, různé druhy prověřování – písemné, ústní, grafické, praktické atd.), *rozšířené formy hodnocení* (slovní hodnocení), *posílení motivační funkce hodnocení* (sebehodnocení).

Hodnocení je jeden z hmatatelných výstupů školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka (Michalík, Balerová a Felcmanová, 2015b, s. 18). Způsob hodnocení svých žáků si volí každá škola sama. Svě žáky tak může hodnotit klasifikačním stupněm (od 1 do 5), slovně nebo kombinací obou způsobů (Kendíková, 2016, s. 19).

Příprava na výuku:

jiné formy přípravy na vyučování (respektování individuálních zvláštností žáka).

Podpora sociální a zdravotní:

léčebná režimová opatření (přizpůsobení zdravotním potřebám žáka), *odlišné stravování* (umožnění příjmu potravy ve formě a časových intervalech, které vyhovují individuálním požadavkům žáka), *podávání medikace, spolupráce s externími poskytovateli služeb, reedukační a socializační pobyty* (různě dlouhé pobyty pro žáky s postižením i celé rodiny).

Úprava prostředí:

úprava pracovního prostředí (přizpůsobený nábytek), *stavební úpravy a bezbariérovost* (označení místností pro cizince a nevidomé žáky).

2. V oblasti organizačních podmínek vedoucí k naplnění podpurných opatření patří:

Individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory (zpráva o poskytnuté pedagogické podpoře) *a uzpůsobení zkoušek při vstupu na střední školu a při jejím ukončování.*

Jedním z organizačních podmínek je již zmíněný **individuální vzdělávací plán (IVP)**, o kterém vše nalezneme jak v zákoně č. 101/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ale také ve vyhlášce č. 416/2017 – platná od 1. 1. 2018, kterým se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která stanovuje, že na individuální vzdělávací plán má nárok žák s druhým až pátým stupněm podpory.

3. V oblasti personálních podmínek vedoucí k naplnění podpůrných opatření patří:

Asistent pedagoga, druhý učitel, školní psycholog, sociální pedagog, poradenský pracovník školského poradenského zařízení (SPC, PPP), přepisovatel mluveného slova, tlumočnick českého znakového jazyka, školní logoped.

Jak jsme již uvedli, mezi personální podmínky patří **poradenské služby**, jejichž pravidla poskytování služeb obsahuje vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle zmíněného předpisu jsou poskytovány tyto služby bezplatně, a to na základě žádosti zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (ČESKO, ©2016). Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálněpedagogická centra (SPC). Již zmíněná vyhláška popisuje také činnosti poradenských služeb, které si následně představíme. *Pedagogicko-psychologická poradna* zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku, vydává o ní zprávu a doporučení, zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka. *Speciálněpedagogické centrum* je zde vymezeno jako centrum poskytující služby při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách (ČESKO, ©2016).

Existují také různé typy speciálněpedagogických center a to dle druhu postižení. Bud' mohou zabezpečovat poradenské služby pouze pro klienty s jedním zdravotním postižením anebo s více druhy postižení. Jedná se o speciálněpedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením, pro žáky s poruchou autistického spektra (PAS), pro žáky s tělesným postižením, se sluchovým postižením, s vícečetným postižením, se zrakovým postižením a s vadami řeči (Michalík a kol., ©2013, s. 11-12).

Také **asistent pedagoga**, zařazený do personálních podmínek je pedagogickým pracovníkem, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami. Jeho funkce a náplň práce jsou legislativně ukotveny v normách definujících požadavky na pracovníky pedagogických profesí (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), základní parametry vzdělávacího systému (školský zákon) a formy podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). (Němec, Šimáčková a Hájková, 2014, s. 12)

K tomu, aby byl asistent pedagoga do vyučování ve třídě zařazen, je nutné doporučení školského poradenského zařízení a souhlas příslušného krajského úřadu. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou dle zákona 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pobytu během vyučování a při akcích pořádaných školou (ČESKO, ©2016). Další náplň práce asistenta pedagoga uvádí Kendíková (2016, s. 21) a to tak, že se jedná o pomoc ve výuce, strukturování učiva, dohled nad zápisy v sešitě, příprava pomůcek a materiálů, pomoc při přípravě na výuku, pomoc při rozvoji sociálních dovedností, pomoc při orientaci v čase a prostoru, pomoc při řešení konfliktů, pomoc žákovi při komunikaci a navazování sociálních vztahů, nácvik a rozvoj komunikace, podíl na vytváření pracovních a hygienických návyků, zajištění bezpečnosti žáka, zajištění dohledu o přestávkách a hodinách a zajištění relaxace ve třídě.

Jelikož je naše práce zaměřena mj. také na práci učitele s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v následující podkapitole si uvedeme, jak by měl právě k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat učitel.

2.3 Přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu

V každodenním životě představuje lidská různorodost, tedy heterogenita, samozřejmou a nezbytnou podmínku soužití společnosti. Heterogenita žáků je jednou z nezměnitelných podmínek školy. Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti a mnoha dalších faktorů. Rozdílnost můžeme vnímat jako samozřejmost či dokonce přínos. Aby škola pracovala úspěšně, musí zvládnout i problém různorodosti.

rodosti žákovské populace. Jsou to právě inkluzivní strategie, které pomáhají pedagogům zvládat heterogenitu (různorodost) žáků, manipulovat s ní, reagovat na ni metodicky a didakticky (Hájková, Strnadová, 2010, s. 42).

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 117 – 118) pojetí žáka jako svébytné bytosti s vlastní identitou, právy a individuálními potencemi v inkluzivní škole přináší zásadní změnu v přístupu pedagoga k žákům, změnu komunikace ve vyučování i změnu organizačních forem práce s žákovskou skupinou. Pedagog v inkluzivní škole už není tím, kdo řídí vyučování, kdo žáka vede, kdo určuje a hodnotí. Stává se více facilitátorem žákova učení a vývoje, průvodcem, rádcem, partnerem ve vzájemném dialogu a diskuzi. Bartoňová, Vítková et al. (2016, s. 331) také uvádí, že osobní pohled na heterogenitu je v podstatě určen základním postojem učitele.

Kvalita vzdělávání intaktní populace i populace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ovlivněna množstvím faktorů. Jednu z nejvýznamnějších rolí v edukačním procesu sehrává vždy pedagog. Jeho role je nezastupitelná a rozhoduje o míře úspěšnosti rozvoje žákovy osobnosti (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 143).

Dle zákona č. 101/2017 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. (dále jen Školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018 má pedagogický pracovník při výkonu své pedagogické činnosti povinnost chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta. Chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách, dále svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj a zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště. (ČESKO, ©2017)

Každý učitel by měl při svém chování a jednání vzít v úvahu, že i když nejsou všichni žáci stejní, mají stejná práva. Učitel má zpravidla kompletní informace o každém ze žáků (tedy i o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami), o jejich rodinném zázemí a sociální situaci. V rámci třídních schůzek je také zpravidla v nejužším kontaktu s rodinou žáka (Michalík, Baslerová a Felcmanová, ©2015a, s. 93).

Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením. Tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostat-

kem času. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky (Müller, 2004, s. 37).

Úkolem třídního učitele je více než u ostatních žáků u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nutné sledovat úroveň zapojení žáka do třídního kolektivu, sledovat, zda úroveň plnění školních výstupů odpovídá možnostem a schopnostem žáka, dohlížet na jednotný přístup k žákovi ze strany všech zainteresovaných pedagogů i všech nepedagogických pracovníků školní komunity, usměrňovat neadekvátní soudy ostatních pracovníků školy, pokud tyto nereflektují znalost žáka v širších souvislostech a také koordinovat aktivity související se zásahy poradenských pracovníků. (Michalík, Baslerová, Felemanová, ©2015a, s. 93)

Spolupráce a koordinace – Pokud vstupuje do vyučování více osob, je nutná jejich koordinace. Spolupráce zúčastněných osob je v inkluzivních školách intenzivní. Ve všech třídách existuje tým se dvěma až třemi učiteli. Někdy pracují v inkluzivní třídě také asistenti pedagoga. Tyto osoby sdílejí odpovědnost za všechny žák ve třídě, jsou ale současně experty na určitou oblast. Vzrůstajícím podílem na spolupráci dochází k větší jistotě při vyučování a zlepšuje se koordinace. Týmová spolupráce je náročná na čas. Kooperace je zvláště cenná v inkluzivních školách. Týká se žáků, učitelů, rodičů a dalších osob mimo školu ve stejné míře (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 40).

Přístupem učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá i ve svém díle Šmelová, Souralová, Petrová a kol. (2017, s. 17), které tvrdí, že inkluze ovlivňuje i pedagogický sbor jako celek a schopnost vzájemné komunikace mezi učiteli. Učitelé by si měli uvědomit nutnost změny přístupu, zařazení nových didaktických postupů, metod a forem práce.

Každý žák vyžaduje specifický přístup v komunikaci. Navíc se u dětí se zdravotním postižením objevuje kombinace variantních postižení, což situaci neulehčuje. Všechny děti ve třídě se pedagogové snaží vychovávat k mluvené komunikaci. Je nezbytné vhodně pozitivně motivovat ke komunikaci, vhodně volit témata komunikace, pečlivě se na danou komunikaci připravit a být kreativní. Je vhodné zapojovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do týmové práce a respektovat úroveň žákovy komunikace. Při vyučování ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je však nezbytné pracovat i s intakt-

ními žáky. K tomu je především důležité, aby akceptovaly rozdíly žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 67 – 69).

Každý pedagog by neměl žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vystavovat takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon, jeho úkolem je i vysvětlit všem zúčastněným (žákovi, rodičům, ostatním učitelům a spolužákům), že bude žák odlišně hodnocen (vzděláván) a proč, učitel by měl citlivě individualizovat výběr prostředků a metod pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagog by měl vycházet z toho, v čem je žák úspěšný – stavět na silných stránkách, měl by dít možnost zažít úspěch, dalším úkolem pedagoga je i neporovnávat výsledky žáka s ostatními dětmi, měl by žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami omezit časově limitované úkoly. Učitel by si měl nejlépe posadit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami před sebe, popřípadě vedle klidného dítěte. Při vysvětlování nové látky musí volit krátké věty a jednoduchá srozumitelná slova a zároveň by se měl v průběhu vysvětlování ujistit, zda vysvětlované látce rozumí. Každý učitel by měl mít trpělivost s jeho pomalým tempem (Fořtová, ©2013, s. 7 – 8).

V inkluzivním vzdělávání je důležité vzdělání a připravenost učitelů pracujících s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, proto si v následující kapitole vymezíme učitelskou profesi, jejich kompetence a závěrem popíšeme přípravu učitelů na inkluzivní vzdělávání v rámci vysokoškolského vzdělání nebo přípravných kurzů v dané problematice.

3 UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY A INKLUZE

Vzhledem k tomu, že empirická část této práce je zaměřena právě na učitele základních škol, proto třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části bude zaměřena na učitele základní školy a inkluze. V rámci první podkapitoly uvedeme učitelskou profesi v kontextu primárního vzdělávání. Druhá podkapitola bude věnována přípravě učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání a závěrečná podkapitola se bude věnovat učitelskými kompetencemi v kontextu inkluzivního vzdělávání.

3.1 Učitelská profese v kontextu primárního vzdělávání

Jelikož učitel patří mezi hlavní aktéry inkluzivního vzdělávání, který téměř denně pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné si v následující části vymezit profesi učitele na základní škole.

Základní vzdělávání je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. Základní vzdělávání vyžaduje na I. i na II. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Zajišťuje především to, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval tak svého maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní se podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti (NUV, ©2017, s. 8).

O samotné edukaci však můžeme říct, že má velmi dlouhou tradici. Prvními „učiteli“ vlastním dětem byli, a dodnes také jsou, jejich rodiče. Dříve, zejména nápodobou učili své děti základní dovednosti a návyky (Urbánek, 2005, s. 34 - 35). Proces učitelské profesionalizace, dle Krykorkové a Vaňkové (2010, s. 12), v českých zemích je odvozen od školské politiky rakouského státu. Zřízení „školy pro lid“, které potřebovaly učitele s určitou mírou odborného, tj. pedagogického vzdělání, daly podnět ke vzniku tzv. preparand, krátkodobých, tří a čtyřměsíčních kurzů poskytujících to nejnutnější, co si vůbec u kvalifikovaného učitele lze představit – základy didaktiky a metodik. Tyto primitivní přípravy se staly institucionální základnou učitelstva jako společenského stavu a lze v nich právem spatřovat státem iniciovanou institucionální a materiální podmínku vzniku učitelské profese.

Jak ale můžeme na učitelskou profesi nahlížet v současnosti? Pro vymezení pojmu profese jsme si vybrali definici od Průchy (2002, s. 19), podle kterého se jedná o povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění a to plně odpovídá i chápání učitelské profese. Definici učitele uvádí většina autorů téměř shodně. Vymezení, se kterým můžeme také souhlasit, uvádí podobně jak Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 261) tak i Helus, Bravená a Franclová (2012, s. 34), kteří učitele popisují jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu a zároveň se jedná o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Dle statistických údajů ve školním roce 2017/2018 profesi učitele základní školy vykonává v České republice celkem 75 379 učitelů. Z toho 84% jsou ženy a 16% muži. (MŠMT, ©2018)

Učitel a pedagogický pracovník se někdy používají jako synonyma, což je nesprávné a právě z tohoto důvodu je nutno vymežit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny (Průcha, 2002, s. 18). Pedagogickými pracovníky jsou dle zákona č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících nejen učitelé, ale i vychovatelé, pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, metodici prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogičtí pracovníci (ČESKO, ©2015).

V tomtéž zákoně je také ukotvena kvalifikovanost učitele, kde se v §3 můžeme dočíst základní charakteristiku, především způsobilost k právním úkonům, odbornost bezúhonnost, zdravotní způsobilost, a znalost českého jazyka. V díle 2 jsou uvedeny konkrétní požadavky vedoucí k získání pedagogické způsobilosti na učitele různých stupňů a typů škol (ČESKO, ©2015).

Také jako v jiných profesích, i v učitelství existují různé vývojové etapy, které ve svém díle nabízí například Průcha (2002, s. 23 - 28). Nejprve se jedná o etapu s názvem **volba učitelské profese**, kdy má student motivaci ke studiu, do další etapy nazývané jako **profesní start** můžeme zahrnovat učitele jako začátečníka, do následující etapy pod názvem **profesní adaptace** autor uvádí první roky ve výkonu učitelského povolání, do předposlední etapy s názvem **profesní stabilizace** se zahrnuje zkušený učitel a jako poslední, velice

typická fáze profesní dráhy učitelů, je etapa **profesní vyhasínání/syndrom vyhoření**, při které se jedná o ztrátu zájmu o svou práci, učitel ji provádí jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje, až vyčerpává. U učitelů je to spojeno hlavně s únavou z vyučování, ze zklamání z vlastní profesionální úspěšnosti, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím. Syndrom vyhoření (burnout efekt) popisuje také Urbánek (2005, s. 131), podle kterého jde o permanentní a stupňované tlaky v nejrůznějších oblastech (psychické, fyzické, časové) i z nejrůznějších směrů (problémy edukace, žáci, rodiče, vedení školy, kolegové) a jejich intenzivní kombinace vyvolávají u učitelů specifický, zpravidla chronický, zátěžový stav profesního ohrožení, učitelský stres.

Dle Průchy (2002, s. 66) je významná svými negativními důsledky pro zdraví učitelů psychická zátěž, kterou ve svém díle s odkazem dle Řehulky a Řehulkové (1998) rozděluje na tři složky. Na **senzorickou zátěž**, jež je v učitelské profesi poměrně značná, neboť učitelé pracují při plném, až vyostřeném vědomí, s vysokými nároky na zrak a sluch. Další typ zátěže vymezují **mentální**, která v učitelském povolání není tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale psychologickými problémy, které vyvstávají při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků. Jako poslední složku zátěže uvedli i **emocionální**, jež je u učitelů základních škol nejvýraznější a je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, jež v jeho práci vznikají.

V současnosti existuje poměrně spousta typologií učitele, které jsou dle Dyrťové a Krhutové (2009, s. 18) právě jedním z nejzajímavějších pokusů hledání optimálního modelu profilu osobnosti učitele. Do typologie se promítá zejména vztah učitele k žákům jeho pojetí vyučování a postoje. Asi nejznámější typologii učitelů je dle Christiana Caselmana, který charakterizoval v rámci uvedené typologie dva typy učitelů: **Logotrop**, který se více orientuje na obsah, na učivo, na vědomosti žáků a snaží se žáky získat pro vědění. Dalším typem je **Paidotrop**, který se orientuje hlavně na žáka, na jeho výchovu a rozvoj.

Existují i další typologie učitele, kterou uvádí také Dyrťová a Krhutová (2009, s. 20) a to podle G. D. Fenstermachera na následující tři typy: učitel manažer, facilitátor a pragmatik. **Manažerský styl** se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou. **Facilitační styl** je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení. **Pragmatický styl** je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou, kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání a důležité je, že všechny tyto

typy jsou chápány pozitivně, není tedy jeden lepší než druhý nebo třetí a záleží jen na učitelích, který z nich si zvolí.

Každý učitel by měl ve výchovně-vzdělávacím procesu plnit řadu různých rolí, a to být diagnostik, poradce, terapeut a shromažďovatel informací, ale však ta nejhlavnější by měla být role organizátor vyučování a učení žáků (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 55).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 37) se také zabývají osobnostními charakteristikami učitele, kam řadí morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe. Co se týče popisu osobnostní charakteristiky učitele, zde autorky uvádí, že je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a citovou stabilitou. Osobnostní kvality učitele chápou jako základní předpoklad pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37).

3.2 Příprava učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání

Nyní se konkrétně podíváme na přípravu učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání. Přípravné vzdělávání učitelů je v české pedagogické terminologii zavedený termín, který odpovídá anglickému initial teacher training. Znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Na rozdíl od toho termín další vzdělávání učitelů, neboli in-service teacher training, označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných (Průcha, 2002, s. 98).

Je pravdou, jak uvádí také Průcha (2002, s. 101), že v České republice všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol. Dle zmíněného autora zahrnuje učitelská příprava složky jako: všeobecný základ, odborně předmětová složka, pedagogicko-psychologická a praktická složka.

Samotný koncept přípravy učitelů pro inkluzivní vyučování by měl obsahovat jak obligatorní tak fakultativní oblast, aby si sami studující určovali průběh své přípravy a aby stavba a sled studijních částí odpovídaly jejich vlastní specifické motivaci a osobním cílům či zaměření (Hájková a Strnadová, 2010, s. 108). Klíčovou roli pro přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání hraje i jejich obeznámenost s procesem učení se a způsobem osvojování znalosti. Pedagogové by měli již během své pregraduální přípravy a dále bě-

hem své praxe získávat a zdokonalovat vlastní schopnost převádět dílčí poznatky o pedagogickém jednání, pedagogické intervenci a dílčích postupech do jednotné inkluzivní strategie (Hájková, Strnadová, 2010, s. 109).

Současný trend inkluze zaznamenává většinu učitelů nedostatečně připravených na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. O tomto problému ve svém díle pojednává také Lechta (2016, s. 205), dle kterého se v souvislosti s praktickou realizací inkluzivní edukace dostávají do popředí mnohé konkrétní otázky a problémy, jako například, zda je inkluzivní trend v současnosti realizován předčasně, nebo opožděně. Inkluzivní edukační trend zastihl většinu pedagogů nepřipravených, jak po osobnostní, tak i vědomostní stránce. Nedostatečná informovanost, obavy, rozpaky nebo jejich minimální praktické zkušenosti potom mohou být základem neúspěchu. Také Havel et. al. (2016, s. 3) tvrdí, že učitelé na základních školách nejsou na tuto skutečnost dostatečně připravení a tento stav se významně nemění ani s nástupem nových absolventů pedagogických fakult, protože vysokoškolské programy učitelské přípravy nevěnují dostatečnou pozornost pro práci s odlišnostmi žáků.

Dokument, zřízený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, s názvem Akční plán inkluzivního vzdělávání uvádí, že kvalita práce pedagogického pracovníka je považována za jeden z nejdůležitějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a určujících tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku. Jsou zde vypsány i indikátory pro rok 2018, které zní následovně: Školy vzdělávající budoucí pedagogické pracovníky realizují projekty s cílem zavedení kritérií kvality, včetně zvýšení podílu praxe, jsou ověřeny moduly pro inovaci vzdělávání ředitelů, podporující pedagogické vedení školy v rozvoji potenciálu každého žáka, pedagogičtí pracovníci využívají ve školách odbornou podporu poradenských pracovníků ze školských poradenských zařízení, nebo školních poradenských pracovišť. Dalším bodem je vzdělávání pedagogických pracovníků škol v oblastech zaměřených na porozumění podpůrným opatřením a jejich zavádění do praxe a dalším důležitým bodem je podpora kvality počáteční přípravy pedagogických pracovníků (Akční plán inkluzivního vzdělávání, 2015, s. 25 – 27).

Průcha (2002, s. 103), také popisuje, že během posledních let jsou u nás zaznívající kritické hlasy ke stavu přípravného vzdělávání učitelů z několika zdrojů. Jednak od vzdělavatelů budoucích učitelů, od autorů výzkumů zaměřených na učitele, ale i od učitelů samotných, kteří konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese nepřipravilo studium na fakultách. Nejvíce je tedy kritizován charakter a obsah přípravy učitelů.

Od Lechty (2010, s. 32) se můžeme dočíst, že profesní příprava inkluzivního pedagoga je náročný proces získávání kompetencí pro optimální edukaci. Tvrdí také, že nemůžeme očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálněpedagogickými kompetencemi.

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Na řadě škol se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa, postupně se rozšiřuje příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do jejich studia je začleněn předmět speciální pedagogika (většinou v délce 1-2 semestry). Zatímco v bakalářském studiu je pozornost věnována získání přehledu o všech druzích postižení a pochopení principu inkluzivního vzdělávání, v navazujícím magisterském studiu je cíleně věnována pozornost specifickým poruchám učení a chování (Lechta, 2010, s. 182).

Schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků se může rozvinout výhradně za podmínky propojení poznatkových systémů řady humanitních věd v rámci jeho odborné přípravy. Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, tedy takovým způsobem, aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe (Hájková, 2005).

Neméně významný je v rámci profesní přípravy inkluzivních pedagogů výcvik pro inkluzivních způsobů komunikace s žáky, při nichž jde především o důležitost výměny postojů, motivů, emocí, zkušeností mezi účastníky vzdělávacího procesu, tedy o vzájemnou mezilidskou výměnu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 109).

3.3 Kompetence učitele v kontextu inkluzivního vzdělávání

Poslední podkapitola je věnována kompetencím učitele základní školy v rámci inkluzivního vzdělávání. Nejprve si uvedeme, kdo je inkluzivní učitel. Ten bývá definován jako učitel pracující s inkluzivními žáky. (Classroom, ©2001-2018). Je nutné si také uvést definici profesních kompetencí, kterou uvádí Vašutová (2001, s. 30-31), podle které se jedná o pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Tyto profesní kompetence zahrnují především znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Za významný předpoklad profesiona-

lizace učitelství považuje Dytrtová a Krhutová (2009, s. 43) profesní znalosti jako teoretický základ vyučování.

Nyní přistupujeme k definici kompetencí učitele základní školy, které popisuje Průcha (2002, s. 219) jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Pro učitele základní školy a pro naplňování jeho profesní identity, dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 44), jsou pedagogické znalosti součástí profesního základu. Jedná se jednak o znalosti obsahu vyučovaného předmětu a jednak o znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, o znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, o znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu.

Kyricaou (2008) uvádí, že efektivnost práce učitele základní školy je do značné míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Základy těchto dovedností si budoucí učitelé osvojují již na fakultách vzdělávajících učitele pro základní školy. Učitelé ve školské praxi, zejména začínající učitelé, však potřebují další náměty a inspirace ke zdokonalení svých dovedností, ale i podněty k osvojení dalších dovedností nezbytných pro úspěšnou pedagogickou komunikaci.

Pedagogické dovednosti a znalosti nalezneme pod pojmem „učitelské desatero“, které popisují ve svém díle Dytrtová a Krhutová (2009, s. 40). Jedná se o:

- Umět komunikovat se žáky,
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu metody,
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Inkluze klade bezesporu vysoké nároky na osobnost učitele. Roli zde hraje nejen jeho profesionální připravenost, ale i osobní postoj k celé inkluzi a vlastní očekávání. V rámci integrace žáků by mělo být respektováno pravidlo „škola musí – učitel může“. Každý pedagog pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by měl mít odpovídající znalosti, dovednosti, kvalifikaci a dispozice (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 17).

Inkluzivním pedagogem se zabývají také Šmelová, Suralová a Petrová (2017, s. 17), podle kterých by měl kromě jiného ovládat individualizaci a vnitřní rozlišování cílů, metod, postupů a učebních strategií, otevřené, projektové vyučování, používání a vytváření nových výukových materiálů, průběžnou podpůrnou diagnostiku a vytváření individuální vzdělávací plán, nové formy hodnocení, spolupráci a komunikaci s partnery, interdisciplinární spolupráci, evaluaci vyučovacího procesu a reflexi vlastního pedagogického jednání.

Hájková a Strnadová (2010, s. 103) konstatují, že předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků, tj. inkluzivní pedagogické kompetence, se významnou měrou formulují v samém průběhu profesní dráhy, jinak řečeno, v procesu pedagogovy profesionalizace, přičemž průběh tohoto formování je ovlivňován charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci vzdělávání, zkušenostmi z inkluzivně orientované pedagogické praxe, vlivem profesionálního prostředí a reflexi vzdělávací reality, což znamená adaptaci na změny ve školské legislativě a školském systému.

V díle od Hájkové a Strnadové (2010, s. 128) se můžeme také dočíst, že základní výbavou inkluzivního pedagoga je jeho schopnost kooperovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky škol a dovednost přivést je k týmové kooperaci, což je i podle nás velice důležité. Inkluzivní pedagogové by měli rozhodně více inklinovat ke spolupráci s kolegy ve škole nežli k vytváření vzájemné konkurence a soutěže s nimi, měli by hodnotit každý pokrok žáků jako výsledek vzájemného spolupůsobení s kolegy na poli vzdělávání. Zaměřit by se měli i na koordinovanou intervenci a na podporu žáků při školní práci.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

První část bakalářské práce se zabývala teoretickými východisky týkajícími se inkluzivního vzdělávání a nároky, které takto koncipované vzdělávání klade na současné učitele. Praktická část je věnována výzkumu, zaměřenému na zjištění informovanosti učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání. Problematika inkluzivního vzdělávání byla vybrána z více důvodů. Jedná se především o aktuální a velmi často probírané téma, kterému je věnováno stále více pozornosti jak ze strany odborníků, tak i laické populace. V souvislosti s přijetím novely školského zákona je jasné, že nový způsob podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude patřit ke koncepcím, které budou mít skutečné dopady v každodenním životě nejen školáků, jejich rodičů, ale i poradenských pracovníků a učitelů. Nejvíce však vzdělávací potřeby žáků ovlivňují učitelé, proto se zabýváme jejich informovaností v oblasti inkluzivního vzdělávání.

V současné době je realizován výzkum od České školní inspekce, který je zaměřen na základní vzdělávání. Výsledky uvedeného výzkumu poukazují na nedostatečnou podporu učitelů v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (CSICR, 2016). Dalším již realizovaným výzkumem v oblasti inkluzivního vzdělávání je Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání vytvořený Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání. Jeho cílem bylo zmapovat zavádění změn v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platných od září 2016. Hlavním zjištěním uvedeného výzkumu bylo, že učitelé za překážku považují velký počet žáků ve třídách a nový administrativní úkon spojený s poskytováním podpůrných opatření (ČOSIV, 2016).

Metodologická část se bude zabývat výzkumným problémem, budou vymezeny výzkumné cíle, výzkumné otázky, volba výzkumné strategie a realizované pilotní ověření dotazníku. Dále budou uvedeny metody a techniky sběru dat, výzkumný vzorek a způsob jeho výběru.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém bakalářské práce je Informovanost učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání. Jde o problém deskriptivní, který zjišťuje a popisuje situaci, stav, nebo výskyt určitého jevu (Gavora, 2000, s. 54).

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaká je informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání.

Dílčí cíle jsme si pro naši práci stanovili následovně:

1. Zjistit, zda respondenti vědí, co znamená pojem inkluze a znají jeho podstatu.
2. Zjistit, zda respondenti vědí, jaký je rozdíl mezi inkluzí a integrací.
3. Zjistit, zda respondenti vědí, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Zjistit, zda respondenti mají osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
5. Zjistit, jaká je informovanost respondentů o poskytování podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
6. Zjistit, jak respondenti hodnotí svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání.
7. Zjistit, jaké jsou názory respondentů na inkluzivní vzdělávání.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z obecného určení cílů a přetvářejí je do konkrétnější podoby, umožňují také organizovat výzkum a dávají mu směr. Zároveň vymezují výzkum, určují jeho hranice a udržují zaměření výzkumníka na vlastní cíle výzkumu. Kromě toho výzkumné otázky poukazují na data, kterých bude při realizaci výzkumu zapotřebí. Formulace výzkumných otázek napomáhá uspořádání a systematizaci myšlenek (Punch, 2008).

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jaká je informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání?

Hlavní výzkumná otázka je rozvíjena do několika **dílčích otázek**.

1. Znají respondenti pojem inkluze a jeho podstatu? (Položka v dotazníku č. 4, 5, 6, 7, 8)
2. Vědí respondenti, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami? (Položka v dotazníku č. 9)
3. Mají respondenti osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (Položka v dotazníku č. 10, 11)

4. Mají respondenti znalosti o podpůrných opatřeních, které lze poskytovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami? (Položka v dotazníku č. 12, 13, 14, 15)
5. Vědí respondenti, s kterými odborníky mohou spolupracovat při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (Položka v dotazníku č. 16)
6. Jak respondenti vnímají svou informovanost o problematice inkluzivního vzdělávání a odkud informace tohoto charakteru čerpají? (Položka v dotazníku č. 17, 18)
7. Mají respondenti zájem se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání? (Položka v dotazníku č. 19)
8. Jaké mají respondenti názory na inkluzivní vzdělávání? (Položka v dotazníku č. 20)

4.4 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

S ohledem na stanovené cíle byl pro výzkumné šetření zvolen kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum také zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru. Číselné údaje se zde dají matematicky zpracovat, je tedy možno sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (Gavora, 2000, s. 31).

Ke sběru dat byla použita metoda dotazníku, jež jde o způsob předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chrásková, 2007, s. 163). Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů a na základě něho můžeme získávat velké množství informací za krátký čas (Gavora, 2000, s. 99).

Dotazník vlastní konstrukce poskytoval na úvod respondentům základní informace o výzkumném šetření, dále byli respondenti informováni o etických aspektech výzkumu a závěrem jim byla poskytnuta i kontaktní e-mailová adresa v případě nejasností. Dotazník obsahoval celkem 20 položek, které byly složeny z několika druhů. Jedná se o 3 uzavřené položky s dichotomickými odpověďmi, tedy nabízí respondentovi dvě volby, 5 uzavřených položek s možností pouze jedné volby, 4 uzavřené položky s možností výběru více odpovědí, 6 otevřených otázek, ve kterých respondenti odpovídají vlastními slovy, sami formulují odpověď a 2 škálové položky poskytující odstupňované hodnocení jevu (Gavora, 2000, s. 102 - 104). Vzor dotazníku je vložen do přílohy této bakalářské práce.

Co se jeho distribuce týče, v průběhu měsíce února 2018 byly dotazníky rozeslány učitelům I. a II. stupně běžných základních škol ve Zlínském kraji. Celkový počet dotazníků,

kteřé byly rozeslány, činí 1 231. Z uvedeného počtu oslovených respondentů se vrátilo 144 dotazníků, což činí 11,70% návratnosti.

4.5 Pilotní ověření dotazníku

Pilotní ověření neboli předvýzkum znamená ověření všech technik a metod, se kterými se počítá v hlavním výzkumu. Tím se snižuje riziko použití nevhodných metod a technik a zároveň je možnost ověřit správné formulace výzkumného problému (Chráška, 2016, s. 23). Před zahájením distribuce dotazníku byl proveden předvýzkum, jehož úkolem bylo ověření, zda respondenti rozumí všem kladeným otázkám. Na pilotní ověření bylo osloveno 5 učitelů z I. i II. stupně základní školy v Uherském Hradišti. Předvýzkum byl realizován formou tištěných dotazníků, které byly předány učitelům osobně a jejich zpětná vazba poskytla informace o srozumitelnosti a pochopení všech kladených otázek. Průměrná délka vyplňování dotazníku činila cca 10 minut.

4.6 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Základní výzkumný soubor tvoří učitelé veřejných základních škol ve Zlínském kraji. Výběrovým výzkumným souborem jsou učitelé I. a II. stupně 64 vybraných veřejných základních škol ve Zlínském kraji. Prostřednictvím online databáze (www.seznamsko.cz/zakladni-skoly/zlinsky-kraj/) byly vybrány záměrným výběrem základní školy ve Zlínském kraji. Zlínský kraj byl vybrán z toho důvodu, že v rámci předběžné teoretické analýzy jsme neidentifikovali výzkumy, které by se věnovali zvolené problematice ze strany učitelů ve Zlínském kraji. Také dle dostupných statistických informací můžeme říct, že ve Zlínském kraji je formou školské integrace vzděláváno 3 413 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V kontextu celorepublikového srovnání tedy tento kraj zaujímá 3. pozici. Nabízí se tudíž otázka, čím je tato okrajová pozice determinována, a proto se nám jevílo jako zajímavé prozkoumat, jak samotní učitelé vnímají svou připravenost vůči tomuto edukačnímu trendu a jaký názor na něj zastávají.

Pro tuto práci byla snaha získat co nejvíce učitelů, kteří byli osloveni přímo na své emailové adresy, uvedené na internetových stránkách jednotlivých základních škol, s odkazem na elektronický dotazník, který nalezneme na následujícím odkazu.

docs.google.com/forms/d/1uMSKHOxxgJ0AVaD0J5wCuW_Qkxsin0JgaoKK3z8dMCM

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se bude věnovat vyhodnocováním dat, která byla získána pomocí dotazníkového šetření na téma Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání. Při zpracování údajů byly použity absolutní a relativní četnosti (%) a výsledky byly pro přehlednost vloženy do grafů a tabulek. Pro lepší orientaci byl dotazník rozdělen do šesti okruhů.

5.1 Analýza sociodemografických údajů respondentů

V části sociodemografických údajů jsou vymezeny položky týkající se samotných respondentů. S těmito údaji bude dále pracováno i v rámci níže předkládané analýzy a interpretace dat.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

První položka dotazníku obsahovala otázku týkající se pohlaví respondentů. V níže uvedené tabulce můžeme zpozorovat velmi rozdílné zastoupení. Z celkového počtu 144 odpovídajících učitelů se tohoto výzkumu zúčastnilo 127 žen (88,2 %) a pouze 17 respondentů tvořili muži (11,8 %).

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	127	88,2
Muž	17	11,8
Celkem	144	100

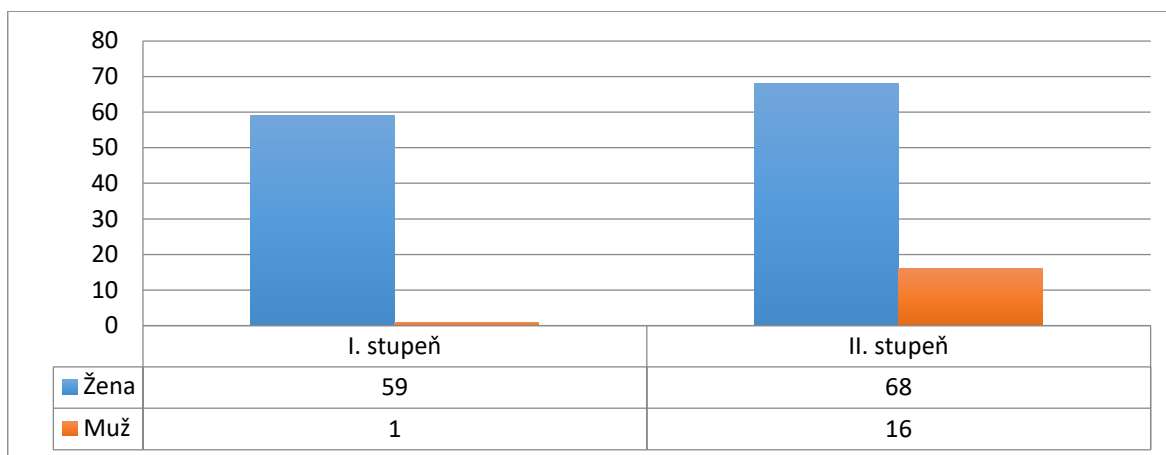
Tabulka č. 5: Jaké je Vaše pohlaví? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

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

Ve druhé položce bylo snahou zjistit, na kterém stupni základní školy respondenti vykonávají svou profesi. Větší podíl respondentů tvoří učitelé vyučující na druhém stupni základních škol. Z celkového počtu 144 respondentů odpovědělo 84 učitelů (58,3 %), že svou profesi vykonávají na druhém stupni základní školy, z toho se jedná o 68 žen a 16 mužů. Co se týče učitelů vyučující na první stupni, jedná se o 60 respondentů (41,7 %), z toho je 59 žen a pouze 1 muž.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
I. stupeň	60	41,7
II. stupeň	84	58,3
Celkem	144	100

Tabulka č. 6: Na kterém stupni základní školy vyučujete? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)



Graf č. 1: Na kterém stupni základní školy vyučujete? (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 3: Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?

Na otázku č. 3 odpovědělo všech 144 respondentů. Největší zastoupení učitelů našeho výzkumu vykonává svou profesi více jak 20 let. Jedná se o 52 učitelů (36,1 %), z toho se jedná o 1 muže z I. stupně, 28 žen z I. stupně a II. stupně se jedná o 3 muže a 20 žen. Naopak nejmenší zastoupení mají začínající učitelé s praxí méně než 1 rok. Jak můžeme sledovat v tabulce, jedná se pouze o 3 respondenty (2,1 %) z nichž se jedná o 2 ženy vyučující na I. stupni a 1 ženu, která vyučuje na II. stupni. Délku praxe od 11 do 15 let uvedlo 24 respondentů (16,7 %) složených z 8 žen z I. stupně, 14 žen z II. stupně a 2 mužů z II. stupně. Od 16 let do 20 let se jedná o počet 23 učitelů (16 %), z toho se jedná o 7 žen z I. stupně, 12 žen z II. stupně a 4 muže z II. stupně. 21 učitelů (14,6 %), složených z 9 žen, které vyučují na I. stupni, 9 žen vyučující na II. stupni a 3 mužů z II. stupně. Stejný počet respondentů má zastoupení s délkou praxe od 6 do 10 let, kam spadá 6 žen z I. stupně, 11 žen z II. stupně a 4 muži z II. stupně.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než 1 rok	3	2,1
1 – 5 let	21	14,6
6 – 10 let	21	14,6
11 – 15 let	24	16,7
16 – 20 let	23	16,0
Více jak 20 let	52	36,1
Celkem	144	100

Tabulka č. 7: Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

5.2 Informovanost o podstatě inkluze a osobní zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Druhá část výzkumu se bude zabývat tím, zda respondenti vědí a dokážou vysvětlit pojem inkluze, koho považují za aktéra inkluze, zda vědí, jaký je rozdíl mezi inkluzí a integrací, kdo je podle nich žák se speciálními vzdělávacími potřebami a zda mají osobní zkušenosti s prací s nimi.

Položka č. 4: Víte, co znamená pojem školní inkluze?

Na uvedenou otázku odpovědělo celkem 144 respondentů, 142 učitelů (98,6 %) z nich odpovědělo kladně, tedy, že ví, co znamená pojem inkluze. Z I. stupně odpověděl 1 muž a 27 žen s praxí delší než 20 let, 2 ženy s délkou praxe méně než 1 rok, 9 žen s praxí 1 – 5 let, 5 žen s praxí 6 – 10 let, 8 žen s praxí 11 – 15 let a 7 žen s délkou praxe od 16 – 20 let. Z II. stupně nám kladně odpověděla 1 žena s délkou praxí méně než 1 rok, 9 žen a 3 muži s délkou praxí 1 – 5 let, 12 žen a 4 muži s praxí 6 – 10 let, 14 žen a 2 muži s délkou praxe 11 – 15 let, 12 žen a 3 muži s praxí 16 – 20 let, 20 žen a 3 muži s praxí více jak 20 let. Pouze 2 respondenti (1,4 %) uvedli, že podstatu školní inkluze neznají, z toho se jedná o ženu z I. stupně s délkou praxí více jak 20 let a jednoho muže z II. stupně s délkou praxe v rozmezí 16 – 20 let.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	142	98,6
Ne	2	1,4
Celkem	144	100

Tabulka č. 8: Víte, co znamená pojem školní inkluze? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 5: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, vlastními slovy podstatu školní inkluze:

Jelikož nám na předchozí položku odpovědělo kladně 142 respondentů, kterým dále byla určena položka č. 5, odpovědi jsme v této položce získali od 134 respondentů. 6 učitelů, kteří v předchozí položce uvedli možnost „Ano“, v této položce se již nevyjádřili.

Z daných výsledků lze říci, že z celkového počtu odpovědí všichni ze 134 učitelů (100 %) popsali správně podstatu školní inkluze. Jednalo se o odpovědi typu: „začlenění dětí s postižením do běžných škol“, „systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku“, „zařazení žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, do běžných základních škol“, „začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol“, „nastolit stejné šance dětí na vzdělávání a začlenit je do společnosti jako rovnocenné s ostatními“, nebo „rovnost ve vzdělávání žáků.“

Položka č. 6: Kdo jsou podle Vás aktéři inkluzivního vzdělávání?

Na otevřenou otázku odpovědělo z celkového počtu pouze 111 respondentů, což znamená, že 33 učitelů se v této položce nevyjádřilo. Z počtu 33 respondentů jde o 3 ženy a 1 muže s praxí 1 – 5 let, 2 ženy a 2 muže s délkou praxe 6 – 10 let, 1 žena s praxí 11 – 15 let, 4 ženy vyučující 16 – 20 let, 18 žen a 2 muži s praxí více jak 20 let. V této položce respondenti nejvíce odpovídali, že za aktéra považují „žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“, kterého určilo 77 respondentů (69,4 %). 72 učitelů (64,9 %) odpovídalo, že aktérem inkluze je i „učitel“. Další variantou odpovědi byli „intaktní žáci“, které uvedlo 48 respondentů (43,2 %), „rodiče“ jako aktéři inkluze uvedlo 42 učitelů (37,8 %), mezi odpověďmi byl také „asistent pedagoga“, kterého uvedlo 38 respondentů (34,2 %). „Pedagogicko-psychologická poradna“ je odpověď, kterou uvedlo 14 respondentů (12,6 %). Také „speciální pedagog“ je součástí odpovědi od 13 respondentů (11,7 %). Jako aktéry inkluze určilo 12 učitelů (10,8 %) „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“. Mezi odpověďmi byl také zahrnut „psycholog“, kterého uvedlo 10 učitelů (9 %). 8 respondentů (7,2 %) odpovědělo „ředitelé škol“, mezi aktéry inkluze považují dále 3 respondenti (2,7 %) „ZŠ“. Od 2 respondentů (1,8 %) zde byla i odpověď „další instituce“ bez dalšího konkretizování.

Po jednom hlase získaly odpovědi „lékaři“, „dětský psychiatr“, „středisko výchovné péče“, „metodik prevence“, „neziskové organizace“, „úředníci“, a „vychovatelé“.

Položka č. 7: Myslíte si, že je rozdíl mezi školní inkluzí a integrací?

Na otázku, zda si učitelé myslí, že existuje rozdíl mezi školní inkluzí a integrací odpovědělo 140 učitelů základních škol. Z tohoto počtu odpovědělo 75 učitelů (53,6 %), že podle nich existuje rozdíl mezi těmito pojmy. Z uvedeného počtu se jedná z I. stupně o 37 žen, 1 muže a z II. stupně o 29 žen a 8 mužů. 28 respondentů (20 %) uvedlo, že není rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze, což uvedlo z I. stupně 12 žen a z II. stupně 15 žen a 1 muž. 37 učitelů (26,4 %) odpovědělo, že neví, zda se tyto pojmy od sebe nějak odlišují. Z nichž se jedná 8 žen z I. stupně, 22 žen z II. stupně a 7 mužů z II. stupně. Z výsledků také vyplynulo, že všech 140 respondentů odpovídající v této položce zná podstatu školní inkluze.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	75	53,6
Ne	28	20
Nevím	37	26,4
Celkem	140	100

Tabulka č. 9: Myslíte si, že je rozdíl mezi školní inkluzí a integrací? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 8: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, v čem podle Vás spočívá rozdíl mezi školní inkluzí a integrací?

Položka č. 8 byla určena vzhledem k předchozí otázce pro 75 respondentů. Celkem nám tuto otevřenou otázku ochotně vyplnilo 67 učitelů, z toho 66 odpovědí (98,5 %) bylo např: „Inkluze – zařazení všech do jedné třídy, integrace – snaha pomoci konkrétnímu žákovi dle jeho možností“, „Inkluze – přizpůsobuje se kolektiv žákovi, integrace – začlenění žáka do kolektivu“, „Inkluze – nastavení vzdělávání tak, aby bylo umožněno všem dětem bez rozdílu společně se vzdělávat, integrace – zařazení jedince do běžného vzdělávacího proudu, do kolektivu“ a „Inkluze – všeobecnější přístup ke vzdělání, kdy se snažíme nevy-

čleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale integrovat je, integrace – zapojení žáka do kolektivu“. Pouze 1 respondent uvedl, že vidí rozdíl v administrativě.

Položka č. 9: Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme považovat:

V položce č. 9 měli respondenti vybírat z navržených odpovědí a každý z nich mohl zadat více možností. 2 ženy s délkou praxe více jak 20 let na danou otázku neodpověděly vůbec, což znamená, že celkový počet odpovídajících respondentů na tuto otázku činí 142, z toho 97 učitelů (67,4 %) označilo všechny nabídnuté možnosti. První možnou odpověď „žák se zdravotním postižením“ uvedlo 126 učitelů (87,5 %). „Žák se zdravotním postižením“ odpovědělo 127 respondentů (88,2 %). 110 učitelů (76,4 %) odpovědělo, že také za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považují možnost „žák nadaný“ a možnost „žák se sociálním znevýhodněním“ uvedlo 111 respondentů (77 %), což je nejméně zastoupena možnost v této položce. Také respondentům byla nabídnuta „jiná možnost“, na kterou odpověděli pouze 4 učitelé (2,8 %).

V této možnosti odpověděly 2 ženy z I. stupně s délkou praxe více jak 20 let, že dle novely školského zákona se žáci nerozdělují na zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné a sociálně znevýhodněné, ale jedná se pouze o žáky s podpůrnými opatřeními, do kterých se řadí i žáci nadaní. 1 žena vyučující na II. stupni s praxí 16 – 20 let v této možnosti odpověděla, že za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považuje žáka, který se odlišuje od normy a 1 muž z II. stupně s praxí 11 – 15 let uvedl, že se jedná o všechny žáky, protože každý má své potřeby.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žák se zdravotním postižením	126	90,6
Žák se zdravotním znevýhodněním	127	91,4
Žák nadaný	110	79,1
Žák se sociálním znevýhodněním	111	79,9
Jiná možnost	4	2,80
Celkem	478	343,8

Tabulka č. 10: Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme považovat: (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

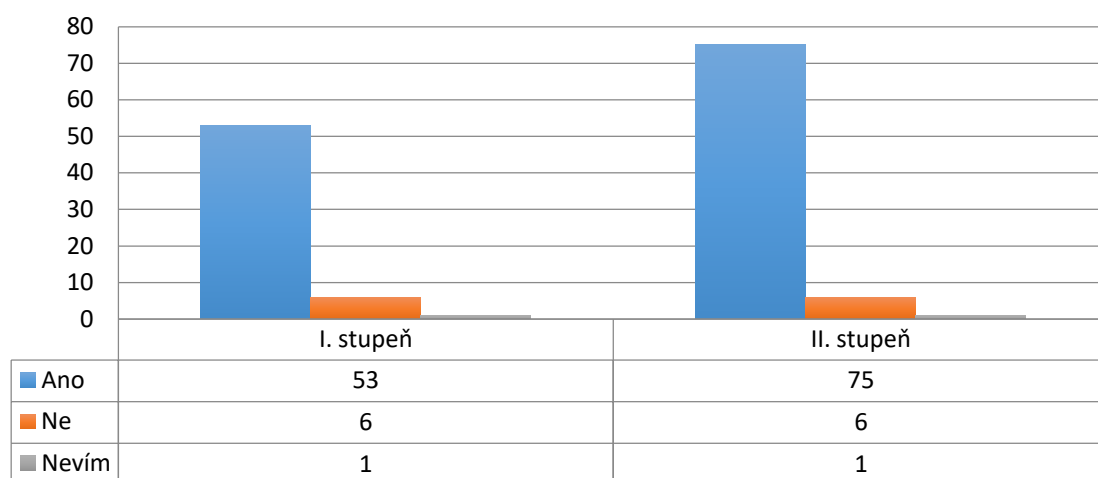
Položka č. 10: Máte osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na danou položku odpovědělo celkem 142 respondentů, z nichž 128 učitelů (90,1 %) uvádí, že má osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kladnou odpověď uvedlo 52 učitelů z I. stupně a 76 učitelů z II. stupně. S těmito žáky nemá osobní zkušenosti 12 respondentů (8,5 %), z toho se jedná o 6 učitelů z I. stupně a 6 učitelů z II. stupně. Možnost „nevím nedokážu posoudit“ volili 2 učitelé (1,4 %) z nichž byl jeden respondent z I. stupně a druhý respondent z II. stupně. 1 respondent z I. stupně a 1 učitel z II. stupně neodpověděli vůbec. V níže vloženém grafu (graf č. 2) uvádíme jednotlivé odpovědi respondentů dle stupně školy, na které učitelé vyučují.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	128	90,1
Ne	12	8,5
Nevím, nedokážu posoudit	2	1,4
Celkem	142	100

Tabulka č. 11: Máte osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Máte osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf č. 2: Máte osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 11: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, o žáka s jakým postižením či znevýhodněním se jednalo?

Na položku číslo 10 navazuje položka, s jakým postižením či znevýhodněním mají učitelé osobní zkušenost. Na tuto položku odpovědělo 125 učitelů, což znamená, že 19 učitelů neuvedlo odpověď žádnou. Až 95 učitelů (76 %) uvedlo odpověď „žák s poruchou učení“ z toho 16 respondentů odpovědělo konkrétně „dyslexie“, 2 učitelé uvedli „dyspraxie“, 7 učitelů odpovědělo „dysortografie“, „dyskalkulie“ uvedli 4 učitelé a „dysgrafie“ odpovědělo 10 respondentů. „Porucha autistického spektra“ uvedlo 58 respondentů (46,4 %), z toho 13 respondentů odpovědělo „Aspergerův syndrom“. „Porucha pozornosti“ je odpověď od 49 učitelů (39,2 %), z toho 32 konkretizovali „ADHD“. „Tělesné postižení“ uvedlo 41 učitelů (32,8 %). Další odpovědi bylo „lehké mentální postižení“, které uvedlo 39 učitelů (31,2 %) a „sociální znevýhodnění“ odpovědělo 28 učitelů (22,4 %). Také 19 učitelů (15,2 %) mají zkušenost s žákem nadaným, „žáci s vadami řeči“ pak volilo 7 učitelů (5,6%). Po 2 (1,6 %) hlasech obdržely odpovědi „epilepsie“ a „cukrovka“.

5.3 Informovanost o podpůrných opatřeních

Třetí část dotazníku zjišťuje, zda učitelé základních škol vědí, na jaká podpůrná opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok a v případě kladné odpovědi uve-

dou příklad. Dále k čemu slouží individuální vzdělávací plán a co je náplní práce asistenta pedagoga.

Položka č. 12: Víte, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok?

Níže uvedena tabulka uvádí, že na tuto položku odpovědělo 142 respondentů. 119 učitelů (83,8 %), uvádí, že ví, na jaká podpůrná opatření má nárok žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Kladnou odpověď konkrétně uvedlo z I. stupně 2 učitelé s praxí méně než 1 rok, 8 učitelů s délkou praxe 1 – 5 let, 5 respondentů s praxí 6 – 10 let, 7 učitelů s praxí 11 – 15 let, 6 učitelů s praxí 16 – 20 let a 26 učitelů s praxí více jak 20 let. Z II. stupně se jedná o 1 učitele s praxí méně než 1 rok, 9 učitelů s praxí 1 – 5 let, 12 učitelů, kteří vyučují 6 - 10 let, 11 učitelů s délkou praxe 11 – 15 let, 14 učitelů s praxí 16 – 20 let a 18 učitelů s praxí více jak 20 let. 10 učitelů (7 %) odpovědělo, že neví, na jaká podpůrná opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Z tohoto počtu se jedná o 2 učitele z I. stupně s délkou praxe více jak 20 let a z II. stupně 2 učitelé s praxí 1 – 5 let, 1 učitel s praxí 6 – 10 let, 3 učitelé s délkou praxe 11 – 15 let a 2 učitelé s praxí více jak 20 let. Co se týče možnosti „nevím“, uvedlo ji 13 respondentů (9,2 %), z toho se jedná z I. stupně o 1 učitele s praxí 1 – 5 let, 1 respondenta s praxí 11 – 15 let a 1 učitele s praxí více jak 20 let. Z II. stupně uvedl tuto možnost 1 respondent s praxí 1 – 5 let, 3 učitelé s délkou praxe 6 – 10 let, 2 učitelé s praxí 11 – 15 let, 2 učitelé s praxí 16 – 20 let a 2 učitelé s praxí více jak 20 let.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	119	83,8
Ne	10	7,0
Nevím	13	9,2
Celkem	142	100

Tabulka č. 12: Víte, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 13: Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce kladně, uveďte příklad podpůrných opatření, na které má žák se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu podle Vás nárok?

V této otevřené položce nás konkrétně zajímalo, zda respondenti vědí, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Celkem zde odpovědělo 118 respondentů. Nejčastější odpověď, kterou uvedlo 87 učitelů (73,7 %) je „*individuální vzdělávací plán*“. Dále učitelé odpovídali „*kompensační pomůcky a učebnice*“, tuto odpověď zadalo 61 respondentů (51,7 %), odpověď „*asistent pedagoga*“ uvedlo celkem 47 učitelů (39,8 %) a „*úprava organizace výuky a úprava osnov*“ napsalo 35 respondentů (29,7 %). Pro odpověď „*plán pedagogické podpory*“ bylo 32 respondentů (27,1 %). „*Pedagogická intervence*“ je odpovědí od 16 učitelů (13,6 %), odpověď „*individuální přístup*“ uvedlo 14 respondentů (11,9 %), „*speciálně vzdělávací metody*“ volilo 13 učitelů (11 %), další odpovědí byla „*speciálně pedagogická péče*“, kterou uvedlo také 13 (11%), 5 učitelů (4,2 %) uvedlo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na „*doučování*“, také „*hodnocení*“ je odpověď, kterou uvedlo 5 respondentů (4,2 %). Po 4 hlasech (3,4 %) získala odpověď „*reedukační péče*“, „*osobní asistent*“ a „*úprava prostředí*“. Odpovědi „*školní psycholog*“ a „*menší počet žáků ve třídě*“ volili 2 respondenti (1,7 %), a „*individuální pomůcky*“ uvedl pouze 1 učitel (0,8 %).

Položka č. 14: K čemu podle Vás slouží individuální vzdělávací plán pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto položku odpovědělo celkem 120 respondentů, z nichž 114 učitelů (95 %) nejčastěji odpovídalo „*Individuální přístup, více času, kratší či jednodušší zadání úkolů žákovi*“, „*k nastavení vhodných metod nutných ke zvládnutí učiva*“. Dalších 6 respondentů (5 %) uvedlo, že „*slouží ke spolupráci školy, rodičů a samotného žáka, aby mohl dělat pokroky*“. Na otázku nedokázalo odpovědět 24 učitelů. Z uvedeného počtu se jedná o 1 ženu s délkou praxe méně než 1 rok, 1 ženu a 2 muže s praxí 1 – 5 let, 1 ženu a 1 muže s praxí 6 – 10 let, 4 ženy s praxí 11 – 15 let, 3 ženy a 3 muže s praxí 16 – 20 let, 8 žen s praxí více jak 20 let.

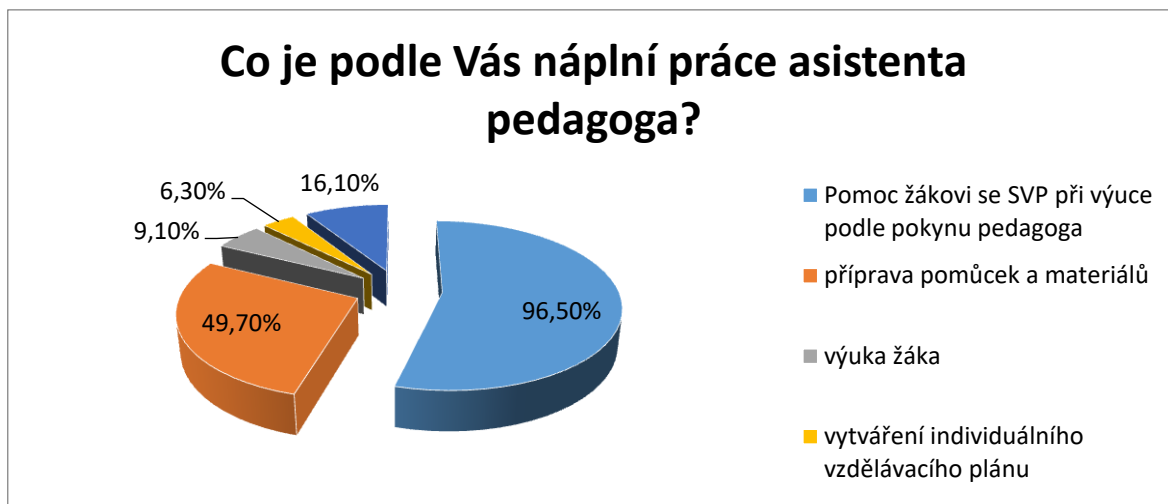
Položka č. 15: Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga?

Na tuto položku, která poskytovala možnost zvolit více odpovědí, se vyjádřilo celkem 143 respondentů. Na základě výsledků je zřejmé, že učitelé jsou obeznámeni s tím, jaká je náplň práce asistenta pedagoga. 138 respondentů (96,5 %) volilo možnost „*pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce podle pokynu pedagoga*“. Také další možnost „*příprava pomůcek a materiálů*“ uvedlo 71 učitelů základních škol (49,7 %).

Na položku „výuka žáků“ odpovědělo pouze 13 učitelů (9,1%) a na možnost „vytváření individuálního vzdělávacího plánu“ odpovědělo 9 respondentů (6,3 %). Někteří respondenti volili „jiná možnost“, kde mohli sami uvést další náplň práce asistenta pedagoga. Celkem jde o 23 učitelů (16,1 %). Nejvíce však se v této možnosti objevovala odpověď „spolupráce s pedagogem“, kterou uvedlo 12 respondentů (8,4 %), dále zde odpovědělo 7 respondentů (4,9 %) „práce s celou třídou“, další odpověď „spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu“, uvedli 3 učitelé (2 %) a 1 učitel (0,7 %) uvedl i „komunikaci s rodinou“.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Pomoc žákovi se SVP při výuce podle pokynu pedagoga	138	96,5
Příprava pomůcek a materiálů	71	49,7
Výuka žáka	13	9,1
Vytváření individuálního vzdělávacího plánu	9	6,3
Jiná možnost	23	16,1
Celkem	254	177,7

Tabulka č. 13: Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)



Graf č. 3: Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga? (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

5.4 Spolupráce s odborníky, získání informací

V této části dotazníku je našim cílem zjistit, zda respondenti vědí, s kterými pracovníky má spolupracovat učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, odkud respondenti čerpají informace o inkluzivním vzdělávání a jak svoji informovanost o inkluzi sami hodnotí.

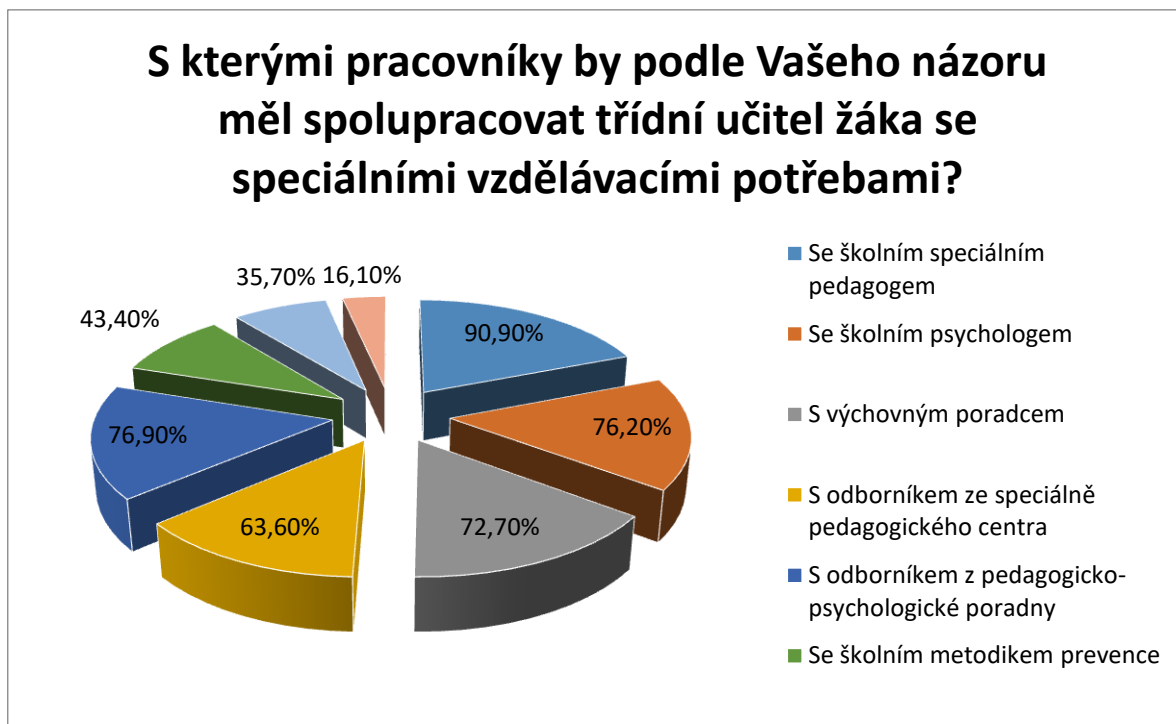
Položka č. 16: S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měl spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na uvedenou otázku odpovědělo celkem 143 respondentů. V této položce měli na výběr několik možností s tím, že mohou zvolit i více odpovědí. Jak je uvedeno v tabulce, nejvíce respondentů se přiklání ke spolupráci se školním speciálním pedagogem, tuto možnost uvedlo 130 učitelů (90,9 %). Možnost spolupráce se školním psychologem zadalo 109 respondentů (76,2 %). 104 učitelů (72,7 %) uvedlo, že učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měl spolupracovat s výchovným poradcem. 91 učitelů (63,6 %) volilo možnost spolupráce s odborníkem ze speciálně pedagogického centra a o něco více učitelů uvedlo s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny, jedná se o počet 110 učitelů (76,9 %). Spolupráci učitele se školním metodikem prevence uvedlo pouze 62 respondentů (43,4 %) a nejméně zastoupená položka je spolupráce učitele s dětským psychologem, pro kterou se přiklání pouze 51 učitelů (35,7 %). Byla zde i položka „jiná možnost“, kde respondent mohl doplnit podle svého názoru, s jakým odborníkem by mohl učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracovat. Po 5 hlasech (3,5 %) obdržely odpovědi „s rodiči“, „s dětským psychiatrem“, a „se všemi odborníky angažovanými ve vý-

chově a vzdělávání žáka“. Po 3 hlasech (2 %) obdržela odpověď „spolupráce s lékaři“, 2 učitelé uvedli, že spolupráce „závisí na druhu speciálních potřeb žáka“. Po 1 hlase (0,7 %) získaly odpovědi „asistent pedagoga“, „kolegové“ a „psycholog“.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Se školním speciálním pedagogem	130	90,9
Se školním psychologem	109	76,2
S výchovným poradcem	104	72,7
S odborníkem ze speciálně pedagogického centra	91	63,6
S odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny	110	76,9
Se školním metodikem prevence	62	43,4
S dětským psychologem	51	35,7
Jiná možnost	23	16,1
Celkem	680	475,5

Tabulka č. 14: S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měl spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)



Graf č. 4: S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měl spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Položka č. 17: Odkud čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání?

V této otázce jsme se snažili zjistit, z jakých zdrojů získávají respondenti informace o inkluzivním vzdělávání. Jedná se o položku, ve které byla možnost uvést více než jednu odpověď. Celkový počet respondentů, kteří odpovídali v této otázce je 142. Nejvíce respondentů získává informace v dané oblasti formou samostudia odborných zdrojů, k této odpovědi se přiklání 95 učitelů (66,9 %). 39 učitelů (27,5 %) zvolili jako zdroj informací odborné kurzy. Informace o této problematice získalo 19 respondentů (13,4 %) v rámci vysokoškolského vzdělání v dané oblasti a 64 učitelů (45 %) volilo, že informace získali prostřednictvím školení v zaměstnání. Respondenti zde měli v nabídce také variantu „jiná možnost“, kterou využilo 16 z nich (11,3 %), 9 osob uvedlo „od kolegů“, 6 učitelů „z praxe“ a 1 respondent odpověděl „od pracovníků z SPC a PPP“.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Informace jsem získal/a formou samostudia odborných zdrojů	95	66,9
Absolvoval/a jsem odborné kurzy	39	27,5

s touto tematikou		
Mám vysokoškolské vzdělání v dané oblasti	19	13,4
Absolvoval/a jsem školení v zaměstnání	64	45
Jiná možnost	16	11,3
Celkem	233	164,1

Tabulka č. 15: Odkud čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

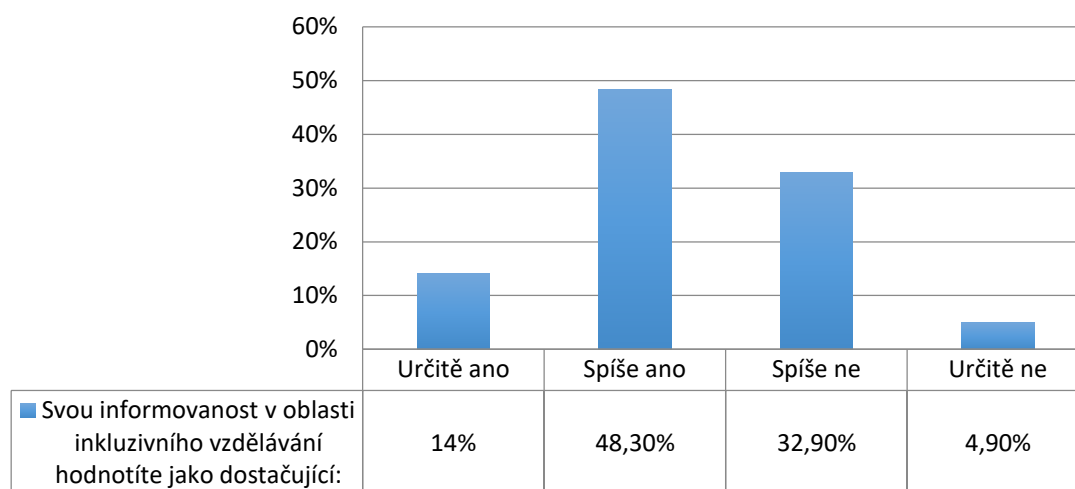
Položka č. 18: Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující:

Na otázku týkající se hodnocení vlastní informovanosti v oblasti inkluzivního vzdělávání odpovědělo 143 respondentů s tím, že 20 učitelů (14 %) základních škol hodnotí svou informovanost určitě dostačující. Z uvedených 20 respondentů se jedná o 9 žen z I. stupně, 7 žen z II. stupně a 4 muže z II. stupně. Co se týče odpovědi spíše dostačující, zde odpovědělo 69 učitelů (48,3 %), z toho jde o 31 žen z I. stupně, 32 žen z II. stupně a 6 mužů z II. stupně. 47 učitelů (32,9 %) hodnotilo svoji informovanost jako spíše nedostačující, z nichž jde o 18 žen vyučující na I. stupni, 23 žen z II. stupně, 1 muže z I. stupně a 5 mužů z II. stupně. 7 respondentů (4,9 %) zvolilo odpověď určitě nedostačující a jedná se především o 5 žen z II. stupně, 1 ženu z I. stupně a 1 muže z II. stupně základní školy

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Určitě ano	20	14,0
Spíše ano	69	48,3
Spíše ne	47	32,9
Určitě ne	7	4,9
Celkem	143	100

Tabulka č. 16: Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující: (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující:



Graf č. 5: Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující: (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

5.5 Vzdělávání učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání

V předposlední část dotazníku je snahou zjistit, zda se respondenti chtějí dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání. K tomuto zjištění nám slouží položka č. 19.

Položka č. 19: Máte zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z tabulky č. 19 vyplývá, že 45 respondentů (31,3 %) má zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání, konkrétně má zájem 1 žena s praxí méně než 1 rok, 10 žen s praxí 1 – 5 let, 6 žen s délkou praxe 6 – 10 let, 5 žen a 1 muž s praxí 11 – 15 let, 8 žen s praxí 16 – 20 let, 13 žen a 1 muž s praxí více jak 20 let. Učitelů, kteří však zájem o další vzdělávání v dané problematice nemají je 60 (41,7 %), z nichž se jedná o 1 ženu s praxí méně než 1 rok, 3 ženy a 2 muže s praxí 1 – 5 let, 7 žen a 3 muže s praxí 6 – 10 let, 10 žen a 1 muže v délce praxe 11 – 15 let, 5 žen a 3 muže s praxí 16 – 20 let, 22 žen a 3 muže s praxí více jak 20 let. 39 (27,1 %) respondentů uvedlo, že neví, zda by se chtěli v oblasti inkluzivního vzdělávání dále vzdělávat. Tuto možnost uvedlo 6 žen a 1 muž s praxí 1 – 5 let, 4 ženy a 1 muž s praxí 6 – 10 let, 7 žen s praxí 11 – 15 let, 6 žen a 1 muž s délkou praxe 16 – 20 let a 13 žen s praxí více než 20 let.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	45	31,3
Ne	60	41,7
Nevím	39	27,1
Celkem	144	100

Tabulka č. 17: Máte zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

5.6 Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání

Poslední část dotazníku je zaměřena na to, jaké jsou názory respondentů, tedy učitelů základních škol na problematiku inkluzivního vzdělávání.

Položka č. 20: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

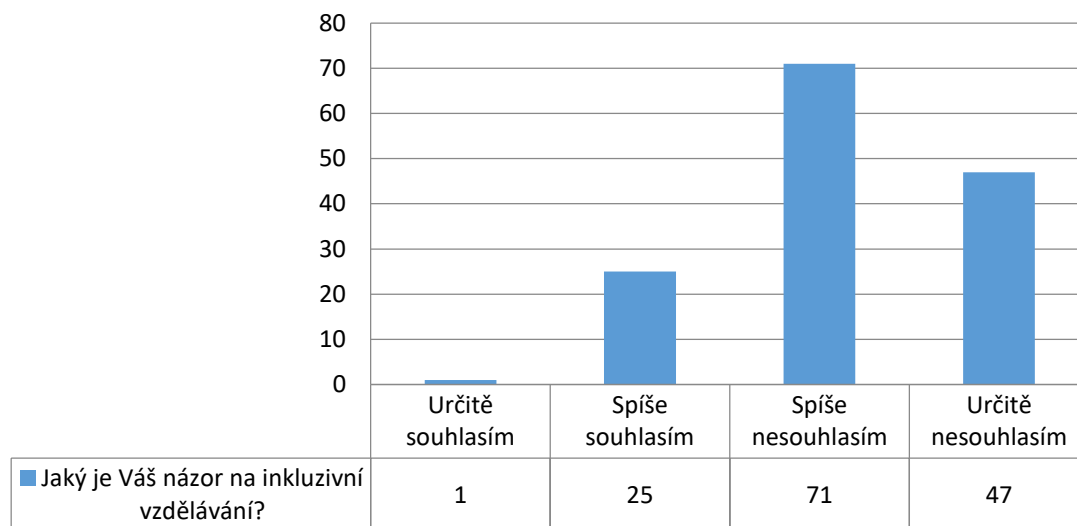
Závěrem dotazníku byla respondentům položena otázka na zjištění jejich názoru na inkluzivní vzdělávání. Na danou otázku odpověděli všichni respondenti, tedy 144 učitelů. Z níže uvedené tabulky lze vidět, že nejvíce zastoupenou odpovědí je „spíše nesouhlasím“, kterou uvedlo 71 učitelů (49,3 %) a 47 učitelů (32,6 %) uvedlo „určitě nesouhlasím“. Z toho vyplývá, že 81,9 % z celkového počtu respondentů má negativní názor na inkluzivní vzdělávání. Naopak pouze 1 respondent (0,7 %) volil možnost „určitě souhlasím“ a 25 respondentů (17,4 %) možnost „spíše souhlasím“. Pozitivní názor na inkluzivní vzdělávání má 18,1 % z celkového počtu respondentů.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Určitě souhlasím s inkluzivním vzděláváním	1	0,7
Spíše souhlasím s inkluzivním vzděláváním	25	17,4
Spíše nesouhlasím s inkluzivním vzděláváním	71	49,3
Určitě nesouhlasím	47	32,6

s inkluzivním vzděláváním		
Celkem	144	100

Tabulka č. 18: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání? (Zdroj: vlastní výzkum, 2018)

Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?



Graf č. 6: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání? (zdroj: vlastní výzkum, 2018)

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Předchozí kapitola se zabývala analýzou a interpretací dat a nyní si shrneme výsledky našeho výzkumu.

1. Zjistit, zda respondenti vědí, co znamená pojem inkluze a jeho podstatu.

Pro toto zjištění byla v dotazníku uvedena položka č. 4. Vzhledem k tomu, že byla pro respondenty uzavřenou otázkou, získané výsledky z výzkumného šetření nám ukazují, že téměř všichni respondenti jsou obeznámeni s pojmem inkluze. Z celkového počtu 144 respondentů odpovědělo 142 (98,6%) učitelů, že podstatu školní inkluze znají. Toto tvrzení jsme si nechali ověřit v následující položce č. 5, která byla určena pouze pro ty respondenty, kteří odpověděli v předchozí položce kladně, ale z výše uvedeného počtu odpovědělo 134 (93%) učitelů. V této položce měli respondenti podstatu školní inkluze vymežit vlastními slovy. Všech 134 učitelů popsalo podstatu školní inkluze správně. Byly zde odpovědi, jako např: „*začlenění dětí s postižením do běžných škol*“, „*system vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku*“ a „*zařazení žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, do běžných základních škol.*“ Tyto odpovědi korespondují s definicí inkluze dle autorů Průchy, Mareše a Walterové (2003, s. 85), jež tvrdí, že inkluze je „*vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol*“.

2. Zjistit, zda respondenti vědí, jaký je rozdíl mezi inkluzí a integrací.

V položce č. 7, na niž odpovědělo 140 respondentů, jsme zjišťovali, zda učitelé základních škol vědí, jestli je mezi inkluzí a integrací rozdíl. Výsledky nám ukázaly, že každý druhý respondent našeho výzkumu ví, že existuje rozdíl mezi těmito pojmy. Jedná se o počet 75 učitelů (53,6 %). 65 učitelů odpovědělo záporně, z toho 28 učitelů (20 %) nespatřuje žádný rozdíl mezi inkluzí a integrací a 37 učitelů (24,4 %) nedokáže posoudit, zda rozdíl mezi těmito pojmy existuje. Všem 75 učitelům, kteří odpověděli kladně, byla předložena položka č. 8, kde měli vlastními slovy popsat rozdíl mezi inkluzí a integrací, na kterou odpovědělo 67 učitelů s tím, že 66 učitelů uvedlo správný rozdíl např: „*Inkluze – zařazení všech do jedné třídy, integrace – snaha pomoci konkrétnímu žákovi dle jeho možností*“. 1 respondent uvedl, že rozdíl vidí v administrativě.

Z tohoto zjištění vyplývá, že jen polovina našich respondentů je seznámena s rozdílem mezi školní inkluzí a integrací.

3. Zjistit, zda respondenti vědí, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro toto zjištění sloužila položka č. 9, kde respondenti mohli volit více odpovědí. Celkem zde odpovědělo 142 respondentů (98,6 %). 140 respondentů zadalo námi nabídnuté možnosti (žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním, žák nadaný a žák se sociálním znevýhodněním). Což znamená, že učitelé odpovídali dle staršího znění školského zákona. Od 1. 9. 2016 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nově definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Právě tuto odpověď nám popsali vlastními slovy pouze 2 učitelé, z čehož vyplynulo, že pouze 2 respondenti jsou seznámeni se změnou definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4. Zjistit, zda respondenti mají osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Prostřednictvím položek č. 10 a 11 jsme ověřovali, zda respondenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, mají osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kladnou odpověď uvedlo až 128 učitelů (90,1 %) a pouze 12 učitelů (8,5 %) tyto zkušenosti nemá. Také 2 respondenti (1,4 %) uvedli, že nedokážou posoudit, zda se během své praxe setkali s těmito žáky. Následující položka se týkala přesného vymezení, o jakého žáka s postižením či znevýhodněním se za dobu jejich praxe jednalo. Odpovědi učitelů byly různého typu, největší počet získali žáci s poruchou učení. Tuto odpověď uvedlo až 95 respondentů (76 %). Také ve Statistické ročence školství, ve které nalezneme údaje o počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávající se v běžných základních školách, můžeme zpozorovat, že jak v celé České republice, tak i konkrétně ve Zlínském kraji je největší zastoupení právě žáků s poruchou učení (TOILER, ©2017).

5. Zjistit, jaká je informovanost respondentů o poskytování podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ke zjištění daného cíle nám slouží otázka č. 12, ve které respondenti měli odpovědět, zda ví, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. 2 respondenti na tuto položku neodpověděli. To znamená, že počet odpovídajících

je 142 učitelů. Z tohoto počtu odpovědělo 119 (83,8 %) učitelů, že ví, na jaká podpůrná opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Tento údaj je vyšší ve srovnání s již realizovaným výzkumem, z jehož výsledků vyplynulo, že informovaných učitelů o poskytování podpůrných opatření je 49 %. (ČOSIV, ©2016). Zbýlých 23 respondentů volilo možnost „ne“ a „nevím“. Následující položka byla připravena pro respondenty, kteří v předchozí položce odpověděli kladně. Ze 119 respondentů odpovědělo 118 učitelů, kteří uvedli vždy správnou odpověď. Respondenti uváděli odpovědi typu: „individuální vzdělávací plán“, „kompenzační pomůcky“, „asistent pedagoga“, „úprava výstupů“, „plán pedagogické podpory“...

Další položka nám poskytovala odpovědi, zda respondenti vědí, k čemu slouží individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V této položce se vyjádřilo 120 respondentů, kteří prokázali svou informovanost. Všichni dokázali svými slovy správně popsat, k čemu slouží individuální vzdělávací plán. Nejčastější odpovědi byly: „*IVP slouží pro stanovení kritérií individuálního vzdělávání dle potřeb daného žáka, metody a formy práce, rozsah zvládnutého učiva*“. Dalšími odpověďmi byly: „*IVP slouží ke specifikování toho, čeho a jak by měl dotyčný žák dosáhnout, jak s ním učitelé budou pracovat.*“

Ze získaných dat prostřednictvím položky č. 15 jsme zjistili, že respondenti jsou informovaní o náplni práce asistenta pedagoga. Respondenti v této položce měli na výběr odpovědi s možností vícenásobného výběru. Celkem se ochotně vyjádřilo 143 respondentů, z nichž špatnou odpověď „výuka žáka“ uvedlo 13 učitelů (9,1 %) a „vytváření individuálního vzdělávacího plánu“ volilo 9 učitelů (6,3 %). Ze 143 respondentů uvedlo celkem 22 učitelů (15,4 %) špatnou odpověď.

6. Zjistit, jak respondenti hodnotí svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Ze získaných dat z výzkumného šetření jsme zjistili, že více než polovina respondentů se cítí být dostatečně informována v oblasti inkluzivního vzdělávání. Kladnou odpověď uvedlo 89 respondentů (62,3 %), z toho 20 učitelů (14 %) volilo možnost „určitě ano“ a 69 respondentů (48,3 %) uvedlo „spíše ano“.

Naopak záporně se vyjádřilo 54 respondentů (37,8 %), kde z tohoto počtu uvedlo 47 učitelů (32,9 %) možnost „spíše ne“ a pouze 7 respondentů volilo odpověď „určitě ne“. Tyto výsledky se téměř neztotožňují s tvrzením od autora Lechty (2016, s. 205), dle kterého

zastihl trend inkluze většinu pedagogů nepřípravených, jak po osobnostní, tak i vědomostní stránce.

Položka č. 17 nám umožnila zjistit, odkud právě tyto informace čerpají. 95 učitelů (66,9 %) uvedlo, že informace získali formou samostudia odborných zdrojů a 64 učitelů (45 %) volilo, že absolvovali školení v zaměstnání. 39 učitelů (27, 5%) absolvovalo odborné kurzy na toto téma a pouze 19 učitelů (13,4 %) má tyto informace získané ze studia na vysoké škole.

S tím také souvisí položka zaměřená na to, zda mají respondenti zájem o další vzdělávání v dané problematice. Z celkového počtu 144 respondentů odpovědělo 99 učitelů, že zájem nemají nebo neví, zda by se dále chtěli v této oblasti vzdělávat.

7. Zjistit, jaké jsou názory respondentů na inkluzivní vzdělávání.

V rámci položky č. 20 mohli učitelé vyjádřit svůj názor na inkluzivní vzdělávání v základních školách. Výsledky nám ukazují, že 71 učitelů (49,3 %), kteří tuto položku vyplnili, spíše nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním a 47 učitelů (32,6 %) uvedli, že určitě nesouhlasí. V našem výzkumu určitě souhlasí 1 učitel (0,7 %) s inkluzivním vzděláváním a spíše souhlasí 25 učitelů (17,4 %).

6.1 Doporučení pro praxi

Doporučení pro praxi: Vzhledem k nízké návratnosti dotazníků předpokládáme, že důvodem k nevyplnění bylo pro pedagogy v současné době příliš diskutované téma, pro mnohé obtížné, se kterým nemají zkušenosti. Pro zvýšení informovanosti i názorů na inkluzivní vzdělávání doporučujeme:

Prohloubení spolupráce s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra – možnost vzdělávacích akcí pro pedagogy přímo v prostorách škol nebo speciálních pracovišť s možností diskuze o poskytování podpůrných opatření u konkrétních žáků. Vzhledem k náročnosti práce pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví jedna z možností osobní ohodnocení učitele za práci s těmito žáky. Větší motivace ze strany vedení školy pro pedagogy, kteří využívají nabídky seminářů v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zajištění metodických materiálů pro učitele škol – např. Katalog podpůrných opatření. Dále doporučujeme možnost využití bonusů pro pedagogy pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro posílení fyzických i psychických sil.

ZÁVĚR

Bakalářská práce, která je rozčleněna na teoretickou a praktickou část, se zabývala problematikou inkluze, jejímž cílem bylo zjistit informovanost učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání.

V závislosti na cíli práce byly v rámci teoretické části detailněji vysvětleny základní pojmy (inkluze, integrace) a rozdíl mezi nimi, dále zde byly uvedeny strategické i kurikulární dokumenty a legislativa, ve kterých je inkluzivní vzdělávání ukotveno, také dle statistických údajů zde byly uvedeny počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle jednotlivých krajů České republiky. Dále bylo snahou seznámit se s aktéry inkluzivního vzdělávání, konkrétně s pedagogy, intaktními žáky a v neposlední řadě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří při vzdělávání využívají podpůrná opatření, které zde byly také vymezeny. Přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami byl také obsahem teoretické části. Hlavní roli při inkluzivním vzdělávání mají pedagogové, kterým byla věnována samotná poslední kapitola, ve které byla popsána učitelská profese, příprava učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání a jejich kompetence.

Empirická část práce se věnovala samotnému výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit informovanost učitelů základních škol ve Zlínském kraji o inkluzivním vzdělávání. Pro naplnění tohoto cíle byla použita metoda kvantitativního výzkumu za využití dotazníkového šetření.

Dle výsledků výzkumného šetření lze obecně konstatovat, že učitelé základních škol jsou informovaní v oblasti inkluzivního vzdělávání. Prostřednictvím položek v dotazníku prokázali znalost pojmu školní inkluze, dokázali určit aktéry inkluzivního vzdělávání, dovedli uvést příklady podpůrných opatření, detailněji dokázali popsat účel individuálního vzdělávacího plánu, náplň asistenta pedagoga a také se orientují v oblasti spolupráce učitele žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s odborníky.

Z vyhodnocených odpovědí se nabízí další výzkumná otázka na zjištění názoru učitelů na inkluzivní vzdělávání, protože 82 % z nich s ním v dotazníkovém šetření nesouhlasí. Obecně souhlasíme s tím, že každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na začlenění do společnosti i do kolektivu žáků běžných základních škol. Zároveň na základě dotazníkového šetření respektujeme negativní vyjádření respondentů v této oblasti, zejména přílišnou administrativu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.
- [3] BAZALOVÁ, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- [4] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 123 s. ISBN 80-86856-05-4*.
- [7] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [8] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ, 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [11] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- [12] KREJČOVÁ, Lenka, 2014. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
- [13] KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ, 2010. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
- [14] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.

- [15] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [16] LECHTA, Viktor, 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 233 s. ISBN 978-80-89256-82-2.
- [17] LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [18] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015b. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., vzdělávací program Varianty. ISBN 978-80-87456-57-6.
- [19] MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- [20] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [21] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [22] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [23] PRŮCHA, Jan., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.
- [24] PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- [25] ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ, 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.
- [26] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [27] URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 304 s. ISBN 8024601818.
- [29] VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Elektronické zdroje:

- [30] CLASSROOM, ©2016. *What are the duties of an inclusion teacher?* [online]. [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://classroom.synonym.com/what-duties-inclusion-teacher-4924872.html>
- [31] CZSO, ©2017. *Počet žáků v základních školách* [online]. [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/cr_od_roku_1989_skoly
- [32] CZSO, ©2017. *Statistická ročenka žáků se SVP - časová řada 2006/07 - 2016/17* [online]. 2016 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421721.pdf/99faa975-d030-457f-a4cb-22fa141bbc4e?version=1.0>
- [33] CZSO, ©2017. *Statistická ročenka žáků se SVP dle krajů 2016/2017* [online]. 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421722.pdf/672fe55c-0197-4db0-9a7f-fb37342ab054?version=1.0>
- [34] ČESKO, Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: zakonyprolidi.cz 2016. cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- [35] ČESKO. Vyhláška č. 197 ze dne 2. června 2016 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních [online]. In: zakonyprolidi.cz 2016. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
- [36] ČESKO. Zákon č. 101 ze dne 8. března 2017 o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: zakonyprolidi.cz 2017. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-101>
- [37] ČESKO. Vyhláška č. 416 ze dne 30. listopadu 2017 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: zakonyprolidi.cz 2017. [cit. 2018-04-08]. *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-416>
- [38] ČOSIV, ©2016. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. [online]. Praha: Nadace open society found v Praze. [cit. 2018-03-23]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK-POTÉ-dopady-reformy-spolecneho-vzdělávání-2018.pdf>
- [39] FOŘTOVÁ, Kateřina. *Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. In: 2013 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>
- [40] GRIFFIN, Teresa, ©2014. *Children with special educational needs: Information booklet for parents* [online]. Trim: National council for special education, [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>

[41] HANKOVÁ, Magdalena a Soňa VÁVROVÁ, ©2017. *Sociální potřeby středoškoláků s vrozeným tělesným postižením: opomíjený aspekt edukační praxe* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií [cit. 2018-03-23]. ISBN 978-80-7454-697-6. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41580>

[42] HAVEL, Jiří et. al., ©2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů* [online]. Praha: Liga lidských práv [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: llp.cz/wp-content/uploads/inkluzivni-vzdelavani-v-pregradualni-priprave-ucitelu.pdf

[43] LAZAROVÁ, Bohumíra et al., ©2015. *Řízení inkluze ve škole* [online]. Brno: Masarykova univerzita, [cit. 2018-04-08]. ISBN N 978-80-210-8037-9. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/jaro2017/XSSZZ/um/69411772/Rizeni_inkluze_ve_skole_-_kniha.pdf

[44] MICHALÍK, Jan a kol., ©2013. *Speciálněpedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Jan_Michalik_a_kol_Specialne_pedagogicke_centrum.pdf

[45] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, ©2015a. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2018-03-23]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

[46] MŠMT, ©2014. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. 2014 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

[47] MŠMT, ©2015. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018?highlightWords=ak%C4%8Dn%C3%AD+pl%C3%A1n+inkluzivn%C3%ADho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

[48] MŠMT, ©2016. *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 - 2018* [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

[49] MŠMT, ©2017. *Počet žáků v základních školách ve školním roce 2017-2018* [online]. 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/novinky-ve-skolnim-roce-2017-2018>

[50] MŠMT, ©2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

- [51] MŠMT, ©2017. *Statistická ročenka integrace žáků dle krajů 2016/2017* [online]. 2018 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [52] MŠMT, ©2018. *Novinky ve školním roce 2017/2018* [online]. [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/novinky-ve-skolnim-roce-2017-2018>
- [53] MŠMT, ©2018. *Statistická ročenka školství - učitelé v základní škole* [online]. Praha [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [54] MŠMT, ©2018 *Statistická ročenka integrace žáků dle krajů 2017/2018* [online]. 2018 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [55] NUV, ©2001. *Bílá kniha* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf
- [56] NUV, ©2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- [57] OSF, ©2016. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund, [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>
- [58] OSN, ©2015. *Deklarace práv dítěte* [online]. New York, 2015 [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>
- [59] OSN, ©2015. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. United Nations, 2015 [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf
- [60] PEDAGOGINKLUZE: *Vymezení pojmu integrace* [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluzze.cz/51-vymezeni-pojmu-integrace>
- [61] PSP, ©1993. *Listina základních práv a svobod* [online]. Praha [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [62] SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST, ©2016. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv, [cit. 2018-03-23]. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/strategicky-management-inkluzivni-skoly/>
- [63] VZDĚLÁVÁNÍ2020, ©2018. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>
- [64] ZATLOUKAL, Tomáš, 2016. *Výroční zpráva za školní rok 2015/2016* [online]. Praha 5: Česká školní inspekce [cit. 2018-04-24]. ISBN 978-80-88087-09-0. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/html5/index.html?&locale=CSY&pn=69

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

cca přibližně

mj. mimo jiné

PPP pedagogicko-psychologická poradna

SPC speciálně pedagogické centrum

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Na kterém stupni základní školy vyučujete?

Graf č. 2: Máte osobní zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf č. 3: Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga?

Graf č. 4: S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měl spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf č. 5: Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující:

Graf č. 6: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Tab. č. 2: Žáci se SVP v jednotlivých krajích ČR

Tab. č. 3: Žáci se SVP od roku 2006 – 2017

Tab. č. 4: Integrace žáků v běžných základních školách v ČR – dle území 2016/2017

Tab. č. 5: Jaké je Vaše pohlaví?

Tab. č. 6: Na kterém stupni základní školy vyučujete?

Tab. č. 7: Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?

Tab. č. 8: Víte, co znamená pojem školní inkluze?

Tab. č. 9: Myslíte si, že rozdíl mezi školní inkluzí a integrace?

Tab. č. 10: Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme považovat:

Tab. č. 11: Máte osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tab. č. 12: Víte, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok?

Tab. č. 13: Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga?

Tab. č. 14: S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měli spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tab. č. 15: Odkud čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání?

Tab. č. 16: Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující:

Tab. č. 17: Máte zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tab. č. 18: Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Vážení pedagogové,

jmenuji se Markéta Hanáčková, jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor sociální pedagogika a chtěla bych Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání“.

V případě dotazů mě můžete kontaktovat na e-mailovou adresu: Marketa.Hanackova@centrum.cz.

Předem děkuji za Váš čas i ochotu.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Na kterém stupni základní školy vyučujete?

- I. stupeň
- II. stupeň

3. Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?

- Méně než 1 rok
- 1 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- Více jak 20 let

4. Víte, co znamená pojem školní inkluze?

- Ano
- Ne

5. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, vlastními slovy podstatu školní inkluze.

.....

.....

6. Kdo jsou podle Vás aktéři inkluzivního vzdělávání?

.....

.....

7. Myslíte si, že je rozdíl mezi školní inkluzí a integrací?

- Ano
- Ne
- Nevím

8. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, v čem podle Vás spočívá rozdíl mezi školní inkluzí a integrací?

.....

.....

9. Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme považovat:

- Žák se zdravotním postižením
- Žák se zdravotním znevýhodněním
- Žák nadaný
- Žák se sociálním znevýhodněním
- Jiná možnost (doplňte, prosím)

10. Máte osobní zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Ano
- Ne
- Nevím, nedokážu posoudit

11. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „ano“, uveďte, prosím, o žáka s jakým postižením či znevýhodněním se jednalo?

.....
.....

12. Víte, na jaká podpůrná opatření má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok?

- Ano
- Ne
- Nevím

13. Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce kladně, uveďte příklad podpůrných opatření, na které má žák se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu podle Vás nárok? (např. individuální vzdělávací plán)

.....
.....

14. K čemu podle Vás slouží individuální vzdělávací plán pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

.....
.....

15. Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga?

- Pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce podle pokynu pedagoga
- Příprava pomůcek a materiálů
- Výuka žáků
- Vytváření individuálního vzdělávacího plánu
- Jiná možnost (prosím, doplňte)

16. S kterými pracovníky by podle Vašeho názoru měl spolupracovat třídní učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Se školním speciálním pedagogem
- Se školním psychologem
- S výchovným poradcem
- S odborníkem ze speciálně pedagogického centra
- S odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny
- Se školním metodikem prevence
- S dětským psychologem
- Jiná možnost.....

17. Odkud čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání?

- Informace jsem získal/a formou samostudia odborných zdrojů (knihy, časopisy, internetové stránky)
- Absolvoval/a jsem odborné kurzy s touto tematikou
- Mám vysokoškolské vzdělání v dané oblasti
- Absolvoval/a jsem školení v zaměstnání
- Jiná odpověď (prosím, konkretizujte).....

18. Svou informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako dostačující:

(Zvolte možnost, který se nejvíce blíží Vašemu stanovisku)

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

19. Máte zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Ano
- Ne
- Nevím

20. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

(Zvolte možnost, který se nejvíce blíží Vašemu stanovisku.)

- Určitě souhlasím s inkluzivním vzděláváním
- Spíše souhlasím s inkluzivním vzděláváním
- Spíše nesouhlasím s inkluzivním vzděláváním
- Určitě nesouhlasím s inkluzivním vzděláváním