

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Markéta Ritschelová

Vybrané aspekty společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím citovaných zdrojů uvedených v seznamu.

V Praze dne 19. 5. 2020

.....

Markéta Ritschelová

## **Poděkování**

Děkuji prof. Mgr. PaedDr. Janu Michalíkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich nekonečnou podporu – bez nich by tato práce nebyla nikdy dokončena.

# Obsah

Úvod.....	6
Teoretická východiska .....	7
1 Inkluze .....	8
1.1 Integrace vs. inkluze.....	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání .....	11
1.3 Inkluzivní vzdělávání ve světě .....	11
1.4 Inkluzivní vzdělávání v ČR.....	13
2 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami .....	15
2.1 Legislativní zakotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
2.2 Podpůrná opatření 1. stupně.....	19
2.3 Podpůrná opatření 2. až 5. stupně .....	20
3 Osoby podílející se na procesu inkluzivního vzdělávání .....	23
3.1 Osoby podílející se na diagnostice žáka se SVP .....	23
3.1.1 Školská poradenská zařízení .....	24
3.1.2 Speciálně pedagogická centra .....	25
3.1.3 Pedagogicko-psychologické poradny .....	26
3.1.4 Revizní pracoviště.....	27
3.2 Školní poradenská pracoviště.....	28
3.2.1 Výchovný poradce .....	29
3.2.2 Školní speciální pedagog .....	29
3.2.3 Školní psycholog.....	30
3.2.4 Metodik prevence.....	30
3.3 Osoby podílející se na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu .....	31
3.3.1 Ředitel školy .....	31
3.3.2 Učitelé .....	31
3.3.3 Asistenti pedagoga .....	33
3.3.4 Žáci.....	35
3.3.5 Rodina .....	36
4 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	38
4.1 Cíle práce .....	39
4.2 Metodologie šetření.....	39

4.2.1	Výzkumná metoda .....	40
4.2.2	Výzkumný vzorek .....	42
4.2.3	Chí kvadrát .....	44
4.3	Výzkumné hypotézy .....	46
4.4	Analýza a interpretace získaných dat .....	47
4.4.1	Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání .....	47
4.4.2	Pedagogické přístupy v praxi .....	48
4.4.3	Využití pedagogických přístupů a forem v praxi .....	51
4.4.4	Pomocné metody při vzdělávání .....	53
4.4.5	Pomůcky v inkluzivním vzdělávání .....	54
4.4.6	Činnost učitele při vyučování .....	55
4.4.7	Klima třídy .....	57
4.4.8	Prevence ve třídách .....	61
4.4.9	Rodiče .....	61
4.5	Ověření hypotéz .....	62
4.6	Diskuze a hodnocení výzkumného šetření .....	68
4.7	Limity práce .....	70
4.8	Doporučení pro praxi .....	70
	Závěr .....	72
	Shrnutí .....	73
	Summary .....	73
	Použitá literatura a informační zdroje .....	74
	Seznam tabulek .....	83
	Seznam grafů .....	84
	Seznam příloh .....	85
	Seznam zkratk .....	86
	Příloha č. 1: Dotazník .....	87
	Příloha č. 2: Výpočty statistickou metodou chí kvadrátu .....	92

## Úvod

Český vzdělávací systém prochází neustále vývojem a stále více cílí na zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro každého bez výjimky. Tohoto cíle je ovšem možné dosáhnout především postupnou změnou současného vzdělávacího systému a také změnou podstaty jednotlivých typů škol. Pro začlenění všech škol do hlavního vzdělávacího proudu je třeba, aby školy poskytovaly odpovídající ucelenou podporu v oblasti personální, metodické, odborné, didaktické i technické. Tato ucelená podpora by měla co nejvíce pomoci všem žákům k jejich začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Na základě odborných publikací posledních let vyplývá, že postoj školy, atmosféra ve třídách a personální zajištění může významně ovlivnit úspěšnost začlenění a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se tak stávají ústředními postavami v procesu inkluze. Postoje žáků vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami mohou do značné míry negativním či pozitivním způsobem ovlivnit rozvoj a úspěšnost inkluzivního vzdělávání.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část shrnuje odborné poznatky o inkluzi, inkluzivním vzdělávání, poskytuje informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrných opatřeních a zařízeních i osobách, které se podílí na diagnostice i legislativní zakotvení vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část práce mapuje pomocí dotazníkového šetření postoje žáků 5. až 9. tříd k inkluzivnímu vzdělávání na vybrané soukromé základní škole. V rámci praktické části je uvedena metodologie šetření a představeny výzkumné hypotézy. Dále jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, ověření výzkumných hypotéz pomocí statistické metody chí kvadrát, diskuze a doporučení pro praxi.

Cílem diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit postoje žáků k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole. Dílčími cíli je mapování postojů k pedagogickým přístupům, výukovým formám, přístupu školy k inkluzivnímu vzdělávání a třídní klima s žáky se SVP.

## **Teoretická východiska**

# 1 Inkluze

Pojem inkluze vychází z latinského slova *includere*, jemuž je vhodným ekvivalentem například „učinit někoho součástí celku“. Ve výkladových slovnících můžeme definici termínu *inkluze* najít jako zahrnutí do něčeho (Collins English Dictionary, 2016).

Inkluze tedy není pouze rozšířením integrace. Inkluze se zakládá na rovnocennosti všech jedinců. Za normální se spíše než průměr nejčastěji vyskytovaných jevů pokládá rozmanitost a přítomnost větších nebo menších rozdílů (Anderlíková, 2014).

S odkazem na pedagogický a speciálně pedagogický slovník je termín inkluze definován jako „nikdy nekončící celospolečenský proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Skutill, 2011, s 25).

Langova definice inkluze ve školním prostředí je že „inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti“ (Lang, 1998, s. 28).

Z výše uvedených definic a výkladů je zřejmé, že smysl inkluze spočívá zejména v otevřenosti jak lidí, tak i institucí, v otevřenosti školských zařízení nevyjímaje. Jde o bezbariérovost v nejširším slova smyslu a ochotu přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti. Tento zájem o dítě, jeho potřeby, individualitu, zájmy a možnosti rozvoje vnímá ve své publikaci Spilková (2005, s. 34) jako výrazný obrat společnosti a označuje ho za „*pedocentrismus nově generace*“ jehož stěžejním bodem je vzdělávání a škola s orientací na žáka. Jedná se o protiklad školy s direktivním manipulativním i autoritativním přístupem. Tento přístup staví především na drilu, vnější kontrole a donucování. Novým modelem vzdělávání se stává takový, který prosazuje školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikaci, spolupráci a partnerství. Základním kamenem je úcta, respekt a důvěra k dítěti, zaměření na vnitřní aktivitu, kreativitu, vlastní prožitky a zkušenosti.

Inkluze ovšem nemá znamenat podřízení se úplnému přizpůsobení dítěti, jde spíše o snahu dítě více poznávat. Mluvit s ním a snažit se propojit svět dospělých se světem dětským. Nejedná se o rezignaci na cílevědomé působení a kladení nároků při vzdělávání, ale jde spíše o snahu probudit v žákovi odpovědnost za vlastní rozvoj. Při hodnocení žáka ve školním prostředí je přihlíženo nejen k porovnávání výkonů vůči ostatním žákům ve třídě, ale jde hlavně o znalost individuálních předpokladů, možností dítěte a jejich progres. Přijetí



různosti je základ nového konceptu inkluzivního přístupu ve škole, vyučování a vzdělávání (Spilková, 2005).

## 1.1 Integrace vs. inkluze

S odkazem na výkladové slovníky není integrace a inkluze v doslovném překladu totéž. Výjimkou není ani školní prostředí, kde se můžeme setkat i s případy, kdy jsou oba tyto pojmy vnímány jako synonyma. Rozdíl mezi nimi je následující:

Integrace (lat. Integratio): obnovit, obnovení celku, ale též sjednotit, včlenit  
Inkluze (lat. Inclusio): začlenění, být součástí, splynout (Anderlíková, 2014).

Dle Hájkové (2005) nejsou pojmy jako integrace a inkluze dosud v naší literatuře definitivně vymezeny a neustále se jejich definice obnovuje. Integrace je termín častěji užívaný ve spojení s konkrétními opatřeními, inkluze je spíše používána v širším smyslu.

Navzdory všem vymezením je hranice obou konceptů integrace i inkluze v některých případech nečitelná a různorodá. Někteří pedagogové vnímají inkluzivní orientaci školy pouze za předpokladu, že je v této škole přítomen žák s handicapem. Integrativní vzdělávací přístup cílí zejména na skupinu žáků s postižením nebo znevýhodněním. Lze tedy v mnoha případech pozorovat rozdílné vnímání podstaty pozice dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci celé vzdělávací soustavy a praxe (Svoboda a kol., 2016).

Zatímco koncept integrace se zaměřuje na oddělení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole, inkluze se snaží vytvářet školu pro všechny – inkluzivní školu, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu (Tannenbergerová, 2016).

Pokud se zaměříme na veřejná prohlášení, vztahující se ke konceptu integrace, tak tato prohlášení jsou charakteristická pro osmdesátá léta 20. století. Naproti tomu, tématu inkluze se věnuje veřejná společnost až v devadesátých letech 20. století, ale zejména však na počátku 21. Století (Lechta, 2016).

Přesnější a podstatnější východisko pro rozlišení rozdílů uplatnění integrace a inkluze přináší až Deklarace ze Salamanky. V roce 1994 v Salamance na kongresu UNESCO byla řešena problematika speciálních edukačních potřeb. Kongresu se účastnilo přes více než 300 zástupců z 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Výstupem byla deklarace, jejímž obsahem byl požadavek na budování inkluzivních škol. Tyto školy by měly přijímat žáky bez ohledu na jejich různorodost či potřeby (UNESCO [online] c2019).

Deklarace, která byla výstupem kongresu na Salamance, rámcově obsahuje již uvedený základní princip fungování inkluzivních škol. Žáci by se bez ohledu na jejich rozmanitost měli učit společně. Běžná škola by tak měla reagovat na individuální potřeby každého z nich. Dle tohoto dokumentu jsou běžné školy tím nejlepším nástrojem proti diskriminačním postojům a pomáhají s vytvářením soudržné společnosti. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli získat dostatečnou podporu k zajištění účinného vzdělávání (Open society found[online] c2019)

Hlavní rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze tedy je v tom, že systém inkluze je cílen na širší populaci, než jsou pouze žáci se zdravotním znevýhodněním. Školy by měly přijímat všechny žáky bez ohledu na intelektuální, fyzické, sociální, emocionální, jazykové nebo jiné předpoklady. Tento koncept by se měl zaměřovat nejen na žáky s nějakým zdravotním znevýhodněním, ale i žáky nadané, z lingvistických, etnických a kulturních minorit či na žáky z okrajových skupin společnosti (Kocurová, 2002).

Další rozdíl můžeme spatřovat v tom, že inkluze oproti integraci přijímá rozmanitost u lidí se zdravotním znevýhodněním, ale i různorodost etnickou, jazykovou, sociální či ekonomickou. Oproti tomu systém integrace je zacílen pouze na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Začleňování probíhá formou individuální nebo skupinové integrace, kdy je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván ve třídě, skupině nebo oddělení, které jsou umístěny v běžné škole. Individuální a skupinovou integraci lze chápat jako určitý vývojový stupeň inkluze (Svozil, Foist, 2016).

Třetím rozdílem je změna celého vzdělávacího konceptu. Integrace byla zaměřena na dělení žáků na dvě skupiny. V první skupině byli žáci, kteří speciální potřeby mají a v druhé ti, kteří je nemají. Důležitost vnímat žáky jako jednu společnou skupinu, která má pouze různé individuální potřeby zdůrazňuje ve své publikaci Mittler (2000). Zdůrazňuje také, že integrace by měla zahrnovat přípravu žáka na začlenění do běžných škol. Integrace očekává přizpůsobení žáka, ale už nezahrnuje proměnu školy samotné. Inkluze oproti tomu obsahuje radikální reformu školství a globální přijetí všech členů společnosti.

I přes uvedené rozdíly, ale můžeme říci, že jak integrativní tak i inkluzivní koncept vzdělávání mají v obecné rovině stejný cíl, a tím je sociální adaptace člověka s určitým druhem postižení. Liší se však metodami a principy, jak této adaptace dosáhnout. Inkluzivní orientace škol v dnešní době odpovídá společenským potřebám a je určitým vývojovým krokem společnosti (Svoboda a kol., 2016).

Inkluzi lze tedy chápat jako cíl a integraci cestou k ní (Lechta, 2016).

## **1.2 Inkluzivní vzdělávání**

Pro kvalitní sociální vývoj dítěte je nutnou podmínkou, aby probíhal v přirozené heterogenní skupině. V podnětné, rozvíjející skupině přirozeně dochází k budování soudržnosti, vztahů, důvěry i vzájemné úcty dětí. To přirozeně napomáhá vytváření zdravých vztahů mezi dětmi a bezpečného klimatu ve třídě. To je základ transformace školy a cesta k efektivnější výuce (Vágnerová, 2012).

V přirozeném prostředí inkluzivního vzdělávání vzniká dostatek příležitostí pro vzájemnou interakci žáků i otevřenou komunikaci žáků s pedagogem. Všichni aktéři zapojení do tohoto procesu se tímto učí naslouchat, respektovat, poskytovat a přijímat kritiku druhých. Žáci se učí vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat stanovisko či názor druhého (Hájková Strnadová, 2010).

V dobře fungujícím inkluzivním vzdělávání je zohledněna rozmanitost studentů. Pro pedagoga je důležité vnímat rozdíly mezi žáky a brát je jako inspiraci pro své metody učení, nikoliv jako problém. Z transformace školy v rámci inkluzivního vzdělávání mají prospěch i ostatní studenti, kteří mohou využívat vlastní zkušenosti z konkrétních případů. Veškeré kroky, které škola v této transformaci provede, vedou k přirozenému zapojení všech, všichni participují na procesu učení, učí se společně spolupráci, sdílí a zažívají učení společně. Lze tedy říci, že zapojení všech, znamená uznání, toleranci a vzájemné přijetí (Booth, Ainscow, 2002[online] c2019).

Tannenbergerová (2016) ve své publikaci rozděluje zavádění inkluze na dva stupně. V prvním se setkáváme nově se začleňováním těch žáků, kteří byli z edukačního procesu z různých důvodů úplně vyloučeni. Druhý stupeň poté cílí na to, aby všechny děti z jedné územní oblasti navštěvovaly stejnou místní školu, ve které bude vytvořeno takové prostředí, aby se zde dokázali plně dle svých schopností a nadání rozvíjet všichni žáci.

## **1.3 Inkluzivní vzdělávání ve světě**

Specifika vzdělávání a nastavení systému jsou v každé zemi rozdílná. Obecně lze pozorovat stálý vývoj procesu individuální integrace a tendence nastavení společnosti k inkluzivnímu přístupu. Do popředí se staví snaha o rovnost šancí, vstřícnost vůči vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků, individualizace vyučovacího procesu. Důraz je kladen na přípravu učitelů v oblasti speciální pedagogiky, bezbariérovost veřejných budov

apod. S těmito trendy se společně transformují i vzdělávací cíle a jsou směřovány směrem k inkluzivnímu vzdělávání (Vlčková in Goňcová, 2006).

Hájková a Strnadová (2010) dělí koncepci inkluzivního vzdělávání na dvě roviny, které se ovšem v řadě evropských zemí realizují paralelně. V první z nich jsou žáci, kteří byli z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního znevýhodnění vyloučeni. Tito žáci jsou nově přiváděni do škol a vzdělávají se spolu s ostatními dětmi. Druhá rovina inkluze klade důraz na to, aby všechny děti z jedné územní oblasti byly společně vzdělávány v jedné místní škole.

Za vzor můžeme do jisté míry pokládat například britský vzdělávací systém, stejně jako další evropské systémy. Přestože historicky lze hovořit v souvislosti s touto zemí o nerovném přístupu ve vzdělávání, v současné době je britský vzdělávací systém velmi propracovaný a proinkluzivní. V britských školách se vzdělávání žáků zaměřuje na všeobecný rozvoj. Běžnou praxí při vyučování je kooperativní učení, práce ve skupinách, žákům při vzdělávání pomáhají pomocní učitelé a asistenti pedagoga. Výuka je dělena do vyučovacích bloků, což přirozeně přispívá k podpoře inkluzivního vzdělávání. To je dáno tím, že Velká Británie má koncept inkluze legislativně pevně zakotven ve svých zákonech (Ježková a kol. 2012).

Další zemí s fungujícím proinkluzivním přístupem, na kterou lze poukázat, je Rakousko. Ačkoliv původně v Rakousku fungoval segregovaný model vzdělávání, postupnou transformací velké části speciálních škol na speciálně pedagogická centra a zabezpečením dalších prostředků speciálně pedagogické podpory, byl vytvořen fungující systém inkluzivního vzdělávání. To probíhá současně se zachováním kapacit speciálního školství pouze v nezbytně omezeném rozsahu (Michalík, 2002).

Odlišný model ve vzdělávání funguje v Itálii, kde se de facto speciální školství úplně zrušilo, a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou začleňováni do běžných škol. Vzdělávací systémy v demokratických zemích ve větší či menší míře respektují principy solidarity. To se projevuje zejména v poskytování určité kompenzace a vyrovnávání těchto znevýhodnění nejrůznějšími dostupnými prostředky (Průcha, 2017).

Velmi inspirující je pro nás, na cestě k inkluzi, vzdělávací systém ve Finsku. Všeobecně severské země naplňují v rámci školské inkluze vysoké standardy sociálního státu. Skandinávské země mají koncept inkluze již pevně zakotven. Finsko je tradičně zemí

se silnými tendencemi k rovnocennému postavení včetně vzdělávání. Inkluze znevýhodněných žáků je realizována ve dvou formách. První z nich je flexibilní částečná integrace, kdy žák se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje běžnou třídu a na některé předměty plní v rámci školního dne odděleně (individuálně nebo skupinově). Druhou formou je úplné speciální vzdělávání. V této formě mají žáci se zdravotním znevýhodněním své zvláštní třídy se speciální výukou v běžné škole. V těchto třídách je menší skupina žáků s podporou dalších pomocných učitelů a asistentů (Průcha, 2016).

Mimo evropské země lze také poukázat na fungující inkluzivní tendence ve vzdělávacím systému USA. Mají zde zákonem danou povinnost, že každé dítě bez ohledu na druh, či stupeň zdravotního znevýhodnění, má nárok na vzdělávání v místě bydliště. V běžných školách jsou integrovány děti s nejrůznějšími specifiky, ale v akademických předmětech je vyučuje školní speciální pedagog. Každá škola zřizuje tzv. “ressourceroom“, což je učebna se speciálními pomůckami, pro děti jejichž vzdělávání vyžaduje určitý specifický přístup. Školní speciální pedagog si ze tříd v průběhu dne bere děti na skupinové nebo individuální lekce. Děti ve škole mají nárok na odborné terapie. Ve třídách jsou přítomni asistenti, kteří pomáhají učitelům při vyučování, ale nejsou zodpovědní za vzdělávání dětí (Bradley, 2016).

## **1.4 Inkluzivní vzdělávání v ČR**

Změny v českém vzdělávání z velké části kopírují a jsou inspirovány celosvětovými trendy a vzory. Koncept vzdělávání se proměňuje velmi podstatně, ale zároveň si zachovává určité stabilní univerzální rysy. To dává prostor mnoha kritikům, kteří českému konceptu vytýkají určitý konzervatismus a tradičnost (Průcha, 2001).

Vzdělávací systém v ČR byl v minulosti charakterizován spíše jako selektivní. Jedná se o stav, kdy systém některé žáky vylučuje a nepřístupuje k nim spravedlivě, neboť jim není umožněno vzdělání v běžném vzdělávacím proudu (Vlčková, 2006).

Selektivita českého vzdělávacího systému je dle šetření OESD mimořádná. Dle indikátorů z roku 2001 patřila ČR k zemím s nejvyšším podílem žáků, kteří jsou kvůli svým specifickým potřebám začleňováni mimo hlavní vzdělávací proud. Vzdělávací systém se tak vyznačoval velkými nerovnostmi ve vzdělávacích příležitostech a znevýhodňováním určitých skupin žáků (Polechová, 2005). Tlak na vyšší míru inkluzivity školského vzdělávacího systému, zpřístupnění škol žákům různých minorit, které byly až dosud

znevýhodnění ve vzdělávání, zesilují nestátní neziskové organizace. Jednosměrný tlak, pokud na to nebylo prostředí školy dostatečně připraveno, měl někdy za následek pouze fyzickou inkluzi, kdy je prosazena účast nejrůznějších minorit. Žáci z těchto skupin pak nebyli dostatečně přijímáni svými spolužáky ani pedagogy. Inkluze v rovině sociální, emocionální a mnohdy vzdělávací, tak nebylo dosaženo (Hájková, 2005).

Dle Němce (2014) je cesta k inkluzivnímu vzdělávání v podmínkách českého školství ještě velmi dlouhá a v mnoha aspektech trnitá. Vzdělávací systém se musí proměnit do podoby, v němž bude maximální možné množství žáků vzděláváno dle svých možností a potřeb v běžných školách. Zavádění fungující inkluze ve vzdělávání je závislé na mnoha aspektech a žádá si týmovou spolupráci všech osob, které jsou do tohoto procesu zapojeny.

Česká republika v současné době patří mezi státy, které si uvědomují svou odpovědnost za odstraňování jednotlivých bariér ve společnosti. V rámci závazných předpisů se definují stupně podpůrných opatření a jim odpovídající prostředky speciálně pedagogické podpory poskytované žákům v inkluzivním vzdělávání. U žáků se zdravotním znevýhodněním a žáků mimořádně nadaných se nadále počítá s jejich vzděláváním pomocí podpůrných opatření. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou vzděláváni pomocí vyrovnávacích opatření (Bartoňová, Vítková, 2016).

## **2 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Novela školského zákona č. 82/2005 přestává ve svém ustanovení označovat žáky podle jejich postižení nebo znevýhodnění, ale zaměřuje se zejména na dopady, které to osobám s postižením nebo znevýhodněním přináší v rámci vzdělávání. Tyto potřeby přímo souvisí s nastavováním podpůrných opatření, které jsou nezbytné pro dosažení maximálního plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny studenty. Podpůrná opatření jsou nastavována tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám. Většině žáků, pro které jsou určeny tyto speciální vzdělávací postupy, byly i před touto novelou poskytovány určité podpory ve vzdělávání. Předpokládá se, že podpůrná opatření budou spravedlivěji rozdělena i mezi žáky, kteří získávali dosud podporu obtížně nebo vůbec. Jedná se zejména o žáky zdravotně nebo sociálně znevýhodněné (Poslanecká sněmovna[online] c2019).

Veškerá nastavená podpůrná opatření jsou zákonným nárokem žáka a zákonnou povinností škol tyto opatření poskytovat (inkluzí upol[online] c2019)

Zákon stanovuje pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň podpory je zcela v kompetenci školy a poskytuje ho žákům i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Školní poradenské pracoviště, pokud ve škole působí, by se mělo podílet na depistáži žáků s tímto stupněm podpory. Lze říci, že účelem nastavení 1. stupně podpory je zejména upozornit na nutnost zvýšené pozornosti a nutnosti individuálního přístupu k žákovi (Podpůrná opatření NUV[online] c2019).

Podpůrná opatření, která spadají do stupňů 2 až 5, již neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení (PPP, SPC). Tyto zařízení stanoví na základě podrobného vyšetření konkrétní podpůrná opatření, které odpovídají stupňům 2-5. Požadavek na stanovení těchto stupňů podpory vznáší rodič, zletilý žák nebo v nutných případech i orgán sociálně – právní ochrany dítěte. Školní poradenské pracoviště provede vyšetření, jehož výsledkem jsou zpravidla dva dokumenty. Těmi jsou zpráva z vyšetření a doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání (inkluzí upol[online] c2019).

## **2.1 Legislativní zakotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Veškerá zmíněná podpůrná opatření jsou legislativně zakotvena následovně. V České republice je školství řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zřizovatelem základních škol je stát, kraj, obec nebo svazky obcí, církev nebo soukromý subjekt. Povinná školní docházka byla ustanovena na devět let, ve výjimečných a odůvodněných případech může být prodloužena o jeden rok. Vzdělávání probíhá na základních školách nebo na základních školách speciálních (mšmt[online] c2019).

Smysluplně vytvořené legislativní zázemí je spolu se zajištěním personálních, pedagogických, ekonomických a technických podmínek, jedním z klíčových bodů, které společně umožňují realizaci společného vzdělávání v praxi. Problematika zabývající se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), v jeho novele č. 82/2015 Sb., a podrobně upravena prováděcí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Toto právní zajištění umožnilo rozvoj inkluzivního vzdělávání, jehož hlavním cílem je začleňovat žáky se zdravotním znevýhodněním či žáky se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu (eurlex[online] c2019).

Školský zákon ve svém úvodním obecném ustanovení uvádí, že „vzdělávání je v České republice založeno mimo jiné na zásadě rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv 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 na zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jedince.“ (§ 2 odst. 1 a), b), školský zákon, vzdělávací služby[online] c2019).

Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se podrobněji zabývá §16, který je novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., od 1. 9. 2016 je opět nově upraven. V současné době není žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami vymezený jako student zdravotně postižený, zdravotně znevýhodněný nebo sociálně znevýhodněný. Žákem, studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která potřebuje poskytnutí určitého druhu podpůrných opatření, aby mohla na rovnoprávném základě naplnit



své vzdělávací možnosti spolu s ostatními studenty a žáky (Poslanecká sněmovna [online] c2019).

Za zdravotní postižení je považováno postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení víc vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2) (mšmt[online] c2019).

Zdravotní znevýhodnění je klasifikováno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, vedoucí k poruchám učení a chování vyžadující zohlednění při vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 3) (Hájková, Strnadová, 2010).

Určení žáků, kteří spadají do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, je v běžné praxi obtížné. Sociální znevýhodnění není totiž nijak navázáno na příslušnost k etnické nebo národnostní menšině (Němec, 2014).

Žák se sociálním znevýhodněním je začleněn mezi osoby se speciálním vzdělávacími potřebami. V katalogu podpůrných opatření jsou tyto žáci pro účely poskytování podpůrných opatření určeni jako:

- žáci z prostředí, v němž se jim nedostává dostatečné podpory k řádnému vzdělávání
- žáci, kterým zákonní zástupci neposkytují podporu
- zákonní zástupci žáka nespolupracují v potřebné míře se školou
- žáci jsou znevýhodnění nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém se vyučují předměty ve škole (Katalog podpůrných opatření, [online] c2019)

Podpůrná opatření jsou obecně definována jako, „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“. (§ 6, odst. 1, zákon 561/2006, Sb., Školský zákon, novela 82/2015 Sb.). Novela zákona stanovuje také právo dítěte, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování těchto podpůrných opatření školou nebo školským zařízením. Toto ustanovení o bezplatnosti je vztahováno na školy a školská zařízení všech zřizovatelů.

Cíl, ke kterému současné školství v ČR směřuje, je tedy vytvořit vhodné školní prostředí, klima a podmínky všem žákům a pomoci jim v dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Zajistit tedy právo na rozvoj individuálních předpokladů každého z nich (školský

zákon č. 561/2006 Sb., novela 82/2015 Sb.). Školská legislativa pamatuje také na vzdělávací potřeby žáků s těžkým a kombinovaným postižením. Pro tyto studenty byl vytvořen Rámcový vzdělávací program pro speciální vzdělávání, realizovaný v Základní škole speciální, kde pracují zkušení speciální pedagogové. Na druhé straně byla vydána také v rámci novely školského zákona vyhláška 27/2016 Sb. zabývající se problematikou vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných s účinností od 1. 9. 2016 (zákony pro lidi [online] c2019).

Mezi významné podporující faktory inkluzivního vzdělávání v České republice patří také ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009, zákon č. 198/2009 Sb. - antidiskriminační zákon. Dalším významným krokem je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016 - 2018, který se promítá do současné školské legislativy a také již nově platící akční plán na rok 2019 - 2020. Akční plán přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR a lze tedy říci, že Česká republika je smluvně vázána k realizaci inkluzivního vzdělávání (United Nations, 2007[online] c2019).

V Národním akčním plánu je inkluzivní vzdělávání vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání zahrnující zejména rovný přístup, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu. Tato podpora se vztahuje i na různé vzdělávací potřeby žáků tak, aby žáci mohli plně využívat svého studijního potenciálu bez dalších bariér a bez vědomého snižování jejich studijních nároků. Inkluze je tedy stále se rozvíjející a dynamický koncept, který odráží současné vzdělávací trendy ve společnosti (ČŠI, 2014[online] c2019).

Významnou součástí podpory inkluze je rozvoj potenciálu každého žáka, kdy je nezbytné poskytnutí odborné podpory, pozitivního postoje studenta, dobré klima ve škole i ve třídě. Při realizaci inkluzivního vzdělávání hraje neméně podstatnou roli, při i kvalitní výuka. Také proto je velmi důležitý postoj ředitele školy a porozumění ze strany zřizovatele školy. Je kladen důraz na kvalitu práce pedagogických pracovníků, která významně ovlivňuje výsledky žáků a určuje tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku (Akční plán, 2016-18, vzdělávání 2020[online] c2019).

Dalším důležitým faktorem, který pozitivně ovlivňuje rozvoj inkluzivního vzdělávání je dobrá informovanost, kvalitní vzdělávání nejen samotných pedagogů, ale celé veřejnosti v rámci realizace samotné inkluze. Měla by se zvyšovat kompetence pedagogů

škol v individualizaci vzdělávání a speciálně pedagogických dovednostech (Akční plán 2019-2020, mšmt[online] c2019).

V současnosti se vzdělávání zcela jistě dostává do popředí společenského zájmu a je považováno stále za významnější hodnotu. Kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého a studenti vědí, co se od nich bude očekávat s ohledem na nastavenou úroveň. V každé vzdělávací oblasti jsou tak více motivováni k celoživotnímu vzdělávání (Lechta, 2016).

## **2.2 Podpůrná opatření 1. stupně**

První stupeň podpory pro žáky spadá zcela do kompetence školy. U žáka, který vyžaduje z nějakého důvodu vyšší míru podpory, škola identifikuje, navrhuje, realizuje a vyhodnocuje podpůrná opatření stupně 1. V případě, že škola vyhodnotí nastavený stupeň podpory, může ho žákovi poskytovat v tomto rozsahu neomezeně i po celou dobu školní docházky (inkluze. upol [online] c2019)

Pokud nestačí samotné zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zpracovává škola Plán pedagogické podpory (PLPP). Obsahem tohoto dokumentu je popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsob vyhodnocování naplňování plánu. Škola vyhodnocuje naplňování cílů, stanovených v PLPP žáka nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. S tímto dokumentem je seznámen zákonný zástupce a všichni učitelé (Plán pedagogické podpory, NUV [online] c2019).

Za předpokladu, že škola zpracuje plán pedagogické podpory opravdu kvalitně, může později tento dokument sloužit pro školská poradenská zařízení, která budou analyzovat opětovné selhávání žáků při prvním stupni podpory. Dokument může sloužit také jako doklad školy o zájem a práci se žákem, u kterého byly zjištěny nějaké obtíže. Pomáhá především pedagogům v nastavování strategií a jejich naplnění. Dále napomáhá k identifikaci potřeb daného žáka, ale především k dokumentaci již realizovaných podpůrných opatření v prvním stupni podpory. Plán nesmí redukovat obsah školních výstupů (Michalík a kol., 2015).

Opatření spadající do prvního stupně podpory spočívají zejména v minimální úpravě metod, organizaci a hodnocení ve vzdělávání. Poskytují se žákům s potřebou dílčích úprav ve vzdělávání, jako jsou například: obtíže ve čtení, psaní, počítání, pomalejší tempo práce, drobné obtíže v oblasti soustředění, udržení pozornosti atd. (Plán podpory, Inkluzivní škola NUV [online] c2019).

Hodnocení výsledků podpůrných opatření stupně 1 si zajišťuje každá škola samostatně. V případě, nejpozději do šesti měsíců, že nastavená podpora není pro žáka dostačující a nenastalo očekávané zlepšení ve výkonu žáka, škola kontaktuje prostřednictvím zákonného zástupce školské poradenské zařízení. To provede diagnostiku studenta a stanoví, zda je poskytovaná podpora dostačující nebo zda jsou vzdělávací potřeby žáka natolik závažné, že potřebuje vyšší míru podpory. Podporu žáků na úrovni prvního stupně škola realizuje s finanční podporou svého základního rozpočtu (Podpůrná opatření NUV[online] c2019).

Problémy žáka mohou vyplývat z krátkodobých obtíží, které souvisí s náhlou těžší životní situací (rozvod, stěhování, úraz, dlouhodobá nemoc, problémy v kolektivu apod.) nebo z dlouhodobých obtíží, které vyplývají z nemožnosti nebo neschopnosti rodiny zajistit adekvátní domácí přípravu na výuku (inkluzie upol[online] c2019).

### **2.3 Podpůrná opatření 2. až 5. stupně**

Školské poradenské zařízení navrhuje vyšší stupeň podpory než je stupeň jedna pouze v takových případech, kde je neefektivní využívat podpůrná opatření nižšího stupně. Tyto podpůrná opatření je možné uplatnit pouze s platným doporučením, které vydalo školské poradenské zařízení. Podmínkou pro poskytnutí těchto podpor je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonných zástupců dítěte či žáka (Inkluzivní škola [online] c2019).

Škola, která vzdělává žáka s priznanými podpůrnými opatřeními 2. - 5. stupně, má nárok na finanční zvýhodnění. Výše částky je závislá na vyjádření o finanční náročnosti vzdělávání každého konkrétního studenta (Michalík a kol., 2015).

Školské poradenské zařízení průběžně vyhodnocuje, jak jsou podpůrná opatření poskytována. Vyhodnocení musí školské poradenské zařízení provádět minimálně jednou za rok (Školská poradenská zařízení, NUV[online] c2019).

Na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce, zpracovává škola pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření individuální vzdělávací plán. Tento dokument vychází ze školního vzdělávacího programu, mimo jiné obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, které jsou žákovi poskytovány. Individuální vzdělávací plán je vyhodnocován minimálně jednou za rok škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Základní náležitosti

a formální úprava týkající se individuálního vzdělávacího plánu jsou stanoveny v § 3 a 4 vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Individuální vzdělávací plán, NUV[online] c2019).

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu je odpovědný ředitel dané školy. Ostatní osoby, které se na jeho obsahu a realizaci podílejí, potvrzují jeho platnost svým podpisem. Obsah je přímo dán platnou legislativou, ale jeho samotná forma přímo vychází z praxe a zvyklostí konkrétní školy. Dokument by měl být strukturovaný, přehledný a měl by obsahovat jasně definované konkrétní postupy a cíle, kterých se jeho prostřednictvím snaží dosáhnout. V tomto momentě se často stává, že spousta osob, které dokument zpracovávají, chybují. Zejména v oblasti jasně a konkrétně stanovených cílů často chybí provázanost a spolupráce činností jednotlivých účastníků vzdělávání. Znamkování je v mnoha případech nadřazeno plnění stanovených vzdělávacích cílů (Kaprálek, Bělecký, 2011).

Žáci s přiznaným druhým stupněm podpory ve vzdělávání mohou mít problémy z důvodu oslabení kognitivního výkonu, nezralosti smyslových funkcí, onemocnění, která nemají vážnější dopad na vzdělávání žáka, nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka nebo snížené schopnosti dorozumívacích dovedností (ČOSIV [online] c2019).

U žáků s třetím stupněm podpory se mohou objevovat problémy například z důvodu lehkého mentálního postižení, syndromu CAN nebo z důvodu tělesného či zdravotního onemocnění, které má závažnější dopady do procesu vzdělávání (Podpůrná opatření. Společné vzdělávání[online] c2019).

Čtvrtý a pátý stupeň podpory může být přiznán žákovi z důvodu středně těžké, těžké a hluboké mentální retardace, poruchy autistického spektra, závažného onemocnění či postižení s velkými dopady na vzdělávání nebo neschopnosti komunikovat prostřednictvím psaného nebo mluveného slova (ČOSIV, [online] c2019).

Druhy podpůrných opatření:

- „poradenská pomoc ve škole nebo školním poradenském pracovišti
- využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic
- využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob
- využívání Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů

- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- asistent pedagoga nebo další pedagogický pracovník poskytující podporu žákovi ve vyučování
- tlumočnicka českého jazyka
- docházení na hodiny doučování - pedagogické intervence nebo na předmět speciálně pedagogické péče
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání atd.“ (Michalík a kol. 2015, s. 50).

Pro jednotlivé žáky s určitým druhem znevýhodnění nebo postižení byly zpracovány katalogy podpůrných opatření. Tento dokument slouží jako ucelený manuál a poskytuje podrobný přehled všech možných prostředků podpory ve vzdělávání (Michalík a kol., 2015).

### **3 Osoby podílející se na procesu inkluzivního vzdělávání**

#### **3.1 Osoby podílející se na diagnostice žáka se SVP**

Diagnostika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami prošla během posledních let významným vývojem. V současném pojetí diagnostiky a poradenství se odráží zejména změny v samotném pojetí žáků s těmito potřebami. Hlavním zaměřením pozornosti již není oblast, ve které žák selhává nebo co neumí, ale naopak ta oblast, kde vyniká a na jakých schopnostech lze stavět při další práci s ním. Diagnostika tedy slouží jako nástroj pro žáky, učitele a rodiče, který jim umožňuje objevení silných stránek osobnosti dítěte a případně může nastítnit jeho budoucí směřování v práci (Hájková, Strnadová, 2010).

Pedagogická diagnostika je dle Zelinkové (2011, s. 12) „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“. Jedná se o dlouhodobý proces, který bere v úvahu všechny systémy, který ovlivňuje a přímo či nepřímo působí vývoj žáka.

Odborná diagnostika je realizována formou komplexního vyšetření, které se odehrává přímo na odborném pracovišti v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) nebo ve speciálně pedagogickém centru (SPC). Podnět k tomuto vyšetření dává často pedagog rodičům na základě průběžného a dlouhodobého sledování žáka. Pedagog se tedy stává velmi důležitou částí pro celý diagnostický proces. (Přinosilová, 2013).

Pedagogové, kteří působí na dítě přímo ve škole, mají jedinečnou možnost každodenního sledování žáka a průběžně tak zaznamenávat změny v jeho chování v různorodých situacích či prospěchu. Další faktor, který mohou sledovat, je účinnost nastavených metod a didaktických postupů a tedy přímo reagovat případnými změnami nebo úpravami těchto metod (Hájková, Strnadová, 2010).

Zelinková ve své publikaci upozorňuje právě na to, že diagnostika není pouze testování. Diagnóza není jen přidělená „nálepka“. V ideálních případech školského systému, kde by byly respektovány jedinečné osobnostní charakteristiky studenta, by nebylo nutné i přes provedenou diagnostiku, stanovit žákovi konečnou diagnózu. Samotná diagnóza je tedy chápána jako „výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností“(Zelinková, 2011, s. 19).

Pokud je již diagnóza stanovena, tak na jejím základě se volí vhodné postupy a mění se podmínky ve vyučování. Pod vlivem těchto celkových změn dochází následně také ke změnám ve vývoji dítěte, které se díky vlivu všech změn a úprav dostává na vyšší úroveň. Změny, které probíhají, nejsou statické a jsou nadále v průběhu diagnostického procesu a vývoje dítěte posuzovány. Dynamicky jsou upravovány i podmínky ve vzdělávání a přímo tak reagují na aktuální potřeby studenta (Přinosilová, 2013).

Za předpokladu, že je pedagogická diagnostika dobře provedená, můžeme očekávat i úspěšnější integraci žáka. Získáváme tak informace o úrovni žákových vědomostí a dovedností, komunikačních schopnostech, sociabilitě, přizpůsobivosti apod. Veškeré tyto poznatky mohou následně sloužit k pozitivnímu vývoji a celkovému usnadnění průběhu integrace žáka (Janderková, 2018).

Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, které uzpůsobuje svým potřebám. Kromě toho používá i své vlastní metody. Mezi metody patří např. pozorování, rozhovor, dotazník, testy, analýza výsledků činnosti a analýza úkolů (Zelinková, 2011).

### **3.1.1 Školská poradenská zařízení**

Přechod k inkluzivnímu vzdělávání způsobuje nadále velké změny nejen v oblasti legislativy, ale i praxi. V důsledku těchto změn se nadále zvyšují i požadavky, které jsou kladeny na služby v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Při neustále rostoucím významu poraden dochází také ke změnám v samotném obsahu a systému poradenských činností. Poradenské služby v České republice zahrnují služby v oblastech vzdělávání, poradenství a školách, ve školních poradenských zařízeních i kariérního poradenství. Služby jsou poskytovány dětem, žákům, rodičům, pedagogickým pracovníkům škol, předškolních a školských zařízení. Ty jsou zajišťovány školním poradenským pracovištěm nebo specializovaným poradenským zařízením. Jejich činnost je upravena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školních poradenských zařízeních, její novelou 197/2016 Sb. (Lechta, 2016).

Standardní služby pedagogicko-psychologického poradenství jsou poskytovány bezplatně, ale pouze se souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Služba musí být poskytnuta nejpozději do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. V naléhavých případech ohrožujících život nebo práva žadatele nebo v případě krizové intervence je služba poskytnuta bezprostředně po přijetí žádosti (Kendíková, 2016).



### 3.1.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) začala vznikat po roce 1990 a jsou jedním ze dvou institucí, která spadají pod školská poradenská zařízení. Jejich činnost je legislativně zakotvena a podrobněji popsána v § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění novely č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (MŠMT[online] c2019).

Hlavní činností speciálně pedagogického centra je poskytování poradenské činnosti dětem a žákům s určitým druhem postižení nebo dětem s kombinovaným postižením. Jedinou podmínkou pro poskytnutí této služby je písemný souhlas s vyšetřením zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Žák i jeho zákonný zástupce jsou před poskytnutím služby informováni o rozsahu, trvání, postupech, cílech, rizicích i dopadech poskytované služby, ale i o možných následcích pokud služba nebude včas a důkladně poskytována (Michalík a kol., 2015).

Činnost speciálně pedagogického centra může probíhat ambulantně na školách nebo přímo v rodině klienta. Další variantou je diagnostický pobyt žáka ve speciální škole nebo zařízení. Ve speciálně pedagogickém centru spolu úzce spolupracují odborníci s klienty po stránce speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické. Pracovníci dále poskytují poradenství pedagogům a zákonným zástupcům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a to včetně metodické podpory škole (Kendíková, 2016).

Základními členy odborného týmu ve speciálně pedagogickém centru jsou speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Podle druhu postižení a stupně podpory může být tým odborníků SPC doplněn o další potřebné specializované pracovníky. Činnost center je zaměřena na děti a žáky od 3 do 19 let (IPPP, SPC [online] c2019).

Speciálně pedagogické centrum v rámci svých komplexních služeb zajišťuje také depistáž speciálních vzdělávacích potřeb žáků, zpracovává odborné podklady pro správné funkční nastavení podpůrných opatření pro žáky. Centrum také v rámci svých služeb doporučuje či zajišťuje pro žáky v jejich péči zařazení do škol, vypracovává zprávy z vyšetření dle potřeby také doporučení ke vzdělávání žáků. Další neméně důležitou činností je zpracování a poskytnutí návrhu individuálního vzdělávacího plánu, tvorba návrhu a nabídky speciálních pomůcek podle individuálních potřeb daného žáka (Michalík a kol., 2015).

Speciálně pedagogická centra jsou rozdělena podle jednotlivých potřeb žáků na:

- „Speciálně pedagogické centrum pro žáky s tělesným postižením
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky s PAS – poruchami autistického spektra
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky se sluchovým postižením
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky s vícečetným postižením
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky se zrakovým postižením
- Speciálně pedagogické centrum pro žáky s vadami řeči“

Jedno centrum poskytuje poradenské služby odpovídající jednomu nebo více druhům znevýhodnění (vyhláška č. 197/2016 o poradenských službách).

### **3.1.3 Pedagogicko-psychologické poradny**

Druhou neméně důležitou institucí spadající pod školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Jejich fungování se řídí vyhláškou č. 197/2016 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Vznik těchto zařízení je datován od sedmdesátých let 20. století. Jedná se o zařízení, které je zřizováno krajem popřípadě jinými právnickými nebo fyzickými osobami (církvní a soukromé poradny).

Pedagogickými pracovníky v PPP jsou psychologové a speciální pedagogové, dále se na odborných činnostech podílí sociální pracovníci, případně další odborníci. Činnost PPP je prováděna zejména ambulantně, návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních. Pokud je u žáků nějakým způsobem znesnadněn proces vzdělávání, podílí se na něm nemalou částí i poradny. Jednou z hlavních činností těchto zařízení je přímá práce s dětmi, žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního nebo vyššího odborného vzdělání (Pedagogicko-psychologické poradenství, NUV [online] c2019).

Činnost pedagogicko-psychologických poraden lze rozdělit do několika oblastí. Oblast diagnostická, do které lze zahrnout zjišťování předpokladů pro školní docházku a psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku školní zralosti. Zařadit sem můžeme také diagnostiku individuální nebo skupinovou, psychologickou a speciálně pedagogickou. Ta slouží jako důležitý podklad pro zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do běžných škol. Dále PPP slouží pro žáky středních škol

v případech komplikací při volbě povolání, či reorientaci, nebo přestupu na jinou školu (Pedagogicko-psychologická poradna ČB,[online] c2019).

Další oblastí, kterou se PPP zabývají, lze označit jako oblast intervenční. PPP se zabývají individuální nebo skupinovou prací s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývoje, a také dětmi, které mají obtíže s adaptací. Jedná se především o žáky základních a středních škol s problémy v adaptaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými problémy, které mají negativní vliv na jejich vzdělání. Řadíme sem také veškerou poskytovanou intervenci žákům nebo jejich rodinám, obzvláště pokud se ocitnou v situaci, která má negativní dopad na proces vzdělávání daného žáka (Pešová, Šamalík, 2006).

Poslední oblast lze pojmenovat jako informační a metodickou, která zahrnuje metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence na základních a středních školách. Patří sem i příprava veškerých podkladů pro realizaci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům, metodická pomoc při tvorbě preventivních programů realizovaných na školách a spolupráce se středisky výchovné péče (Michalík, 2015).

### **3.1.4 Revizní pracoviště**

V souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. byl zřízen institut revizního pracoviště. Umožňuje žadateli o poradenskou službu, v případě jeho nespokojenosti, přezkoumat závěry a doporučení, které stanovilo školské poradenské zařízení. V případě rozporu může být celá zpráva a doporučení podrobena důkladné revizi. V rámci této novely je také zavedeno nařízení, ve kterém je obsaženo, že doporučení školského poradenského zařízení obdrží nejen žák nebo jeho zákonný zástupce, ale také škola, kterou žák navštěvuje. Tímto opatřením je více posílena realizace navrhovaných podpůrných opatření školou (Lechta, 2016).

Žádost o revizi zprávy a doporučení ze školského poradenského zařízení může žádat dítě, žák, student nebo jeho zákonný zástupce. Žadatel může mít pochybnosti o správnosti závěrů, správném posouzení speciálních vzdělávacích potřeb u žáka, ke skladbě a doporučeným podpůrným opatřením. Námitky mohou vzniknout i u směřování vzdělávací dráhy žáka jako např. připomínky k zařazení do škol, tříd, oddělení a skupin podle §16 odst. 9. Žádost lze podat do třiceti dnů ode dne obdržení zprávy ze zařízení. Jako další může žádat o revizi škola, školské zařízení, orgán veřejné moci, který uložil svým rozhodnutím zákonnému zástupci žáka povinnost využít služby poradenské pomoci ve školském

poradenském zařízení. Posledním orgánem, který může žádat o revizi zprávy a doporučení z vyšetření je *Česká školní inspekce* (Revizní pracoviště, NUV [online] c2019).

### **3.2 Školní poradenská pracoviště**

Důležitou institucí, která je povinná poskytovat poradenskou činnost, dle vyhlášky č. 197/2016 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*, je škola. Za poskytování poradenských služeb ve škole je zodpovědný ředitel školy. Nejčastěji tak činní prostřednictvím výchovného poradce školy a školního metodika prevence. Ti tvoří základní tým a spolupracují s ostatními pedagogy na škole, nejvíce s třídními učiteli nebo učiteli výchov. Ředitelé základních, středních a vyšších odborných škol mohou jako dalšího spolupracovníka do školního poradenského pracoviště přijmout školního psychologa, speciálního pedagoga nebo jinak konkrétně zaměřeného poradce.

Poradenské služby ve škole zajišťují širokou oblast odborných činností. Například je poradenský systém školy zaměřen na poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Sleduje naplňování cílů individuálního vzdělávacího plánu každého žáka a jeho následné vyhodnocování. Zajišťuje také kariérové poradenství, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, prevenci školní neúspěšnosti, podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného sociokulturního prostředí, předcházení nejrůznějším formám šikany a diskriminace. Dále do služeb poradenského zařízení ve škole patří i průběžné vyhodnocování preventivních programů, které škola uskutečňuje, poskytování metodické podpory pedagogům. Důležitým bodem je i spolupráce školy se školským poradenským zařízením (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Odborní pracovníci školského poradenského pracoviště spolu s třídními učiteli a vedením školy vytváří *Program zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství*, který je ve škole poskytován. Součástí je i preventivní program školy, strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Program reaguje a promítá daná specifika školy a regionu, ve kterém se škola nachází. Koordinuje služby s ostatními zařízeními, která poskytují pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a preventivně-výchovné služby. V neposlední řadě tento program zabezpečuje spolupráci se službami, které jsou poskytovány jinými resorty a nestátními subjekty (Školní poradenská pracoviště, NUV[online] c2019).

Komplexní a jednotná péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je tvořena především spoluprací mezi rodinou a poradenskými pracovníky a bez ohledu na to, jaké poradenské pozice jsou vytvořeny školou a jinými externími odborníky, mezi které můžeme zahrnout např. sociální pracovníky, lékaře či logopeda. Jedině spoluprací všech je možné dosáhnout kvalitní a komplexní péče o tyto žáky (Kendíková, 2016).

### **3.2.1 Výchovní poradce**

Úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání vyžaduje kooperaci a spolupráci všech zúčastněných osob, které se aktivně podílejí na procesu vzdělávání. Pro jejich fungování je prospěšné, pokud je činnost všech zúčastněných koordinována (Mertin, Krejčová, 2013).

Jedním z nejčastěji volených koordinátorů v rámci vzdělávání je osoba výchovného poradce ve škole. Pokud má poradce potřebné vzdělání, osobnostní předpoklady, odpovídající plat a postavení v rámci pedagogického sboru, může být vhodným koordinátorem komplexního přístupu. Pokud je výchovný poradce zároveň i kvalitním speciálním pedagogem a ovládá i praktické přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, může tím škola i velmi ušetřit za další speciální vybavení, které by jinak potřebovala (Train, 2010).

Výchovný poradce může ve škole koordinovat postupy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zavádět a rozvíjet další vzdělávání pedagogů a více podporovat vztahy mezi školou a rodinou. Výchovný poradce by měl mít přístup k přímým kontaktům na různé odborníky a tím mít větší možnost kdykoliv s nimi konzultovat vzniklé problémy při integraci. Dále, výchovný poradce školy vede veškerou dokumentaci o každém studentovi s individuálním vzdělávacím plánem a velmi významně se podílí na jeho integraci (Vosmik, 2010).

### **3.2.2 Školní speciální pedagog**

Školní speciální pedagog je stále spíše nadstavbovou součástí školního poradenského pracoviště. Sahrává významnou roli v edukaci žáků v 1. stupni podpory. Jeho činností je zejména včasná identifikace žáků s potřebou podpůrných opatření a vytváření různých strategií, postupů a jejich následné zařazení do školní práce. Tento postup často vede k odstranění nebo zmírnění výukových problémů žáka (Kucharská, 2013).

U žáků s vyššími stupni podpory spolupracuje s pracovníky školského poradenského zařízení, které má daného žáka v péči. Speciální pedagog ve školském pracovišti nemůže,

na rozdíl od svých kolegů působících v poradenském zařízení, provádět speciálně pedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka. Pokud školní speciální pedagog efektivně a jednotně spolupracuje s pedagogickým sborem, může být pro pedagogy velkým přínosem v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří neplní očekávání nebo představy běžných pedagogů (Michalík a kol., 2015).

### **3.2.3 Školní psycholog**

Školní psycholog není vždy součástí základního obsazení školního poradenského pracoviště. Stále se jedná o nadstandardní službu, o jejíž důležitosti, ale pochybuje jen málokdo. Téměř totožně jako speciální pedagog se školní psycholog zabývá včasnou identifikací žáků s potřebou podpurných opatření. Na rozdíl od psychologa působícího ve školském poradenském zařízení nemůže provádět psychologickou diagnostiku, která by následně vedla k vytvoření doporučení k integraci žáka (Michalík a kol., 2015).

Psycholog působící ve škole je součástí poradenského týmu a podílí se tak na plánování a realizaci pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole či na programu primární prevence. Další nedílnou součástí jeho práce je poskytování konzultací, poradenská, diagnostická, metodická a informační podpora. Poskytuje rovněž krizovou intervenci (Zapletalová, 2011).

Psychologové působící ve škole pracují s celým systémem školy. Jejich náplní práce jsou činnosti spojené s pedagogickým sborem, jednotlivými učiteli, kolektivy žáků, jednotlivci a jejich rodiči. Další důležitou součástí je spolupráce s odborníky z jiných zařízení nebo oborů. Školní psycholog se tímto stává podstatnou součástí celého školního systému. Pracují totiž nejen s dětmi s akutními problémy, ale také s potencionálně rizikovými dětmi bez zjevných problémů. Vytváří tím systémovou práci, která není pouze jednorázová, ale působí dlouhodobě v průběhu celé školní docházky dětí. Školní psycholog může i na základě tohoto propracovaného systému aktivně působit na práci učitelů v pedagogickém sboru a trvale tím přispívat k pozitivní proměně sociálního klimatu školy (Zapletalová, 2001).

### **3.2.4 Metodik prevence**

Metodik prevence, který působí ve škole, aktivně pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Jelikož je součástí poradenského týmu působícího ve školním

poradenském pracovišti jeho náplň práce je zajistit metodickou, koordinační, v neposlední řadě také poradenskou činnost (Procházka, 2019).

V oblasti poradenské činnosti se nejvíce věnuje prevenci rizikového chování (např. šikana, agrese, záškoláctví, užívání drog aj.) a zvyšuje všeobecnou informovanost mezi žáky, učiteli a rodiči, aby tím co nejefektivněji zajistil primární prevenci těchto jevů (Školní metodik prevence, NUV[online] c2019).

Metodik prevence je jednou z osob, která se podílí na tvorbě a plnění *Minimálního preventivního programu školy* a organizuje přednášky nebo besedy, které jsou spojené s uvedenou problematikou. Podrobně je náplň práce školního metodika prevence ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizace vyhláška č. 116/2011Sb.

### **3.3 Osoby podílející se na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu**

#### **3.3.1 Ředitel školy**

V rámci výčtu osob, které se podílejí na procesu inkluzivního vzdělávání nelze opomenout ředitele školy. Koneckonců je to právě ředitel dané školy, který rozhoduje o přijetí dětí do školy a je zodpovědný za její celkový chod (Trojan, 2015).

Stanovené právní normy u inkluzivního vzdělávání svěřují řediteli řadu důležitých kompetencí. Je podstatným článkem systému a to zejména při počátku integračního procesu, kdy jedná s rodiči a dítě je přijímáno do školy. Vytváří mu také základní podmínky pro úspěšné vzdělávání (Bréda, Dandová, Slivoňová, 2019).

Dále je jako vedoucí pracovník odpovědný za kvalitní složení pedagogického sboru, které velmi podstatně ovlivňují proinkluzivní klima ve škole. Jako další z řady jeho kompetencí je i odpovědnost za vypracování a naplňování individuálního vzdělávacího plánu. Dále jedná s orgány státní správy o podmínkách finančního zajištění integrace a poskytnutí prostředků speciálně pedagogické podpory (Michalík, 2002).

#### **3.3.2 Učitelé**

Inkluzivní legislativa v oblasti vzdělávání v našich podmínkách postupně vzniká a poté se prosazuje s velkou námahou. Požadavek na současného plně kvalifikovaného

pedagoga je tak mimo jiné dovednost reagovat, reflektovat a obratně realizovat obsahy nově vznikajících předpisů do pedagogické praxe. Ukazuje se tedy, že jedním z nejdůležitějších prvků při změnách potřebných ve prospěch inkluzivního vzdělávání je osoba, která se pohybuje přímo v centru tohoto úsilí, tj. učitel (Hájková, 2010).

Učitelé by měli pochopit, že jejich posláním je rozvíjet všechny děti bez výjimky tak, že je budou vychovávat a vést k respektu a zájmu o ostatní. Učitelé tak budou nemalou měrou přispívat k dobře fungující a šťastné společnosti. Mnohdy to bude spíše tímto působením než klasickou výukou školních předmětů (Polechová, 2015).

Pedagog, který působí v dobře fungující inkluzivní škole, už tedy neřídí vyučování, není ten, kdo žáka vede, určuje a hodnotí. Vstupuje spíše do role průvodce a partnera. Musí se přeorientovat a hledat pomocí ověřování a hodnocení nové, lépe fungující vyučovací metody (Hájková, 2010).

Takový způsob práce vyžaduje velké nároky na samotné pedagogické pracovníky a to jak na úrovni osobnostní, tak odborné. Inkluzivní způsob vzdělávání klade velké nároky na individuální přístup k dětem a kreativní hledání vhodné vzdělávací cesty, která může být u každého žáka zcela odlišná. Náročností by se tato práce dala přirovnat k vyučování ve specializovaných a speciálních školách, na počet dětí v běžné základní škole (Podešva, 2003).

Na druhou stranu inkluzivní přístup ke vzdělávání dětí představuje pro učitele, pokud je tomu pozitivně nakloněn, i obrovský přínos. Pedagog má možnost zažívat různorodost své práce, zjišťuje, že každé dítě má jiné silné stránky, o které se může opřít. To ho nutí velmi aktivně si promýšlet pedagogické postupy či výukové strategie tak, aby byly co možná nejefektivnější. Učitel má velký prostor uplatnit svou pedagogickou kreativitu a tvořivost nezbytnou pro další profesionální růst. S postupným poznáváním různých stránek dítěte může lépe stavět na vědomostech, znalostech, dovednostech a potřebách každého dítěte. Učitel je „nucen“ vyhledávat nové jednodušší nebo někdy i složitější cesty, jak dítě naučit potřebnému (Uzlová, 2010).

Ještě více specifická je pro učitele práce s žáky se zdravotním znevýhodněním. Tato specifika mohou být jednak kvalitativního charakteru, a to zejména v obsahu kvalifikační přípravy. Je důležité, aby měl pedagog potřebné znalosti o problematice, vývoji a specifických daného žáka. Dále mohou tyto specifika mít charakter kvalitativní, to je nejvíce zřejmé



hlavně ve větší pracovní zátěži učitelů, kteří pracují s žáky se zdravotním postižením (Řehulka In Ošlejšková, 2016).

Je třeba významně ocenit a vyzdvihnout roli učitele, který v běžné škole vzdělává dítě s postižením. V současné době je začleněno v základních školách několik stovek dětí s postižením. Pedagog působící ve třídě úzce spolupracuje s asistentem, pokud je ve třídě přítomen. Aby byl proces integrace úspěšný, musí pedagog velmi úzce spolupracovat s rodiči žáka a také využívat služeb pomoci SPC a PPP. Pravidelně konzultovat s pracovníkem zařízení pověřeným integrací konkrétního žáka. To vše je nutné stále zdokonalovat a rozvíjet. Systémově ovšem není možné rozvíjet školskou integraci pouze s využitím kladných vlastností řady pedagogů. (Michalík, 2002).

### **3.3.3 Asistenti pedagoga**

Kvalita vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je závislá na týmové spolupráci všech zúčastněných osob. Myslíme tím zejména učitele, školního speciálního pedagoga nebo psychologa, zástupce poradenského zařízení, které zajišťuje péči o daného žáka (SPC, PPP), ředitele školy a rodiče. Nicméně nezbytnou osobou, která se aktivně podílí v procesu vzdělávání integrovaných dětí a inkluzivním vzdělávání, je osoba asistenta pedagoga. Bývá již běžnou praxí, že asistent pedagoga je brán jako nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory. Nicméně důležitost všech ostatních členů týmu a jejich spolupráce je také velmi potřebná (Michalík, 2002).

Pozice asistentů funguje ve vzdělávacím systému České republiky přes dvacet let. V tomto období docházelo ke změnám v náplni jejich práce, ale i v pojmenování této funkce. Nejvíce se tato funkce rozšířila v souvislosti s přijetím Vyhlášky č. 127/1997 Sb. *O speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Podle této vyhlášky mohli vzdělávací činnost ve třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, pro žáky hluchoslepe, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami, zajišťovat dva pedagogičtí pracovníci (Němec a kol., 2014).

V současné době je funkce asistenta pedagoga brána jako jedna z forem podpůrných opatření. Ty jsou stanoveny školským zákonem a vyhláškou č. 27/ 2016 Sb., *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Pokud nároky na podporu pedagoga při práci s žákem vyžadují přítomnost dalšího pracovníka, je vhodné funkci asistenta pedagoga zřídit. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a je zaměstnancem školy. (Kendíková, 2017).

Pozice asistenta pedagoga je systémovým řešením, které je garantováno státem a podpora, kterou by měli asistenti pedagoga zajišťovat, by se měla do budoucna stát jedním z hlavních pilířů pro kvalitní rozvoj inkluzivního vzdělávání (Němec, Hájková, 2014).

Asistent pedagoga se snaží přirozeně podporovat děti po stránce pedagogické i v sociální oblasti. Asistenti pomáhají žákům budovat si svou vlastní identitu, nacházet přátele mezi vrstevníky, poznávat sebe, umět pracovat se svými silnými a slabými stránkami. Pro děti jsou, zvláště kvůli individuálnímu přístupu. Velkou oporou před i po vyučování, v mimoškolních aktivitách a často úzce spolupracují s rodiči (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Pro školy, které se teprve seznamují s funkcí asistenta pedagoga, není vždy snadné stanovit náplň práce pro asistenta pedagoga. Základní rámec udává legislativa, konkrétně vyhláška č. 73/2005 Sb. Jednotlivé náplně práce asistentů pedagoga se ovšem mohou nebo by se měly lišit. Náplň práce by vždy měla vycházet z konkrétních potřeb žáků, od konkrétních učitelů a školy (Němec a kol., 2014).

Samotnou náplň práce sestavuje ředitel školy, který přímo reaguje na konkrétní potřeby studenta, ke kterému je přidělen. Za klíčový dokument, ze kterého se může vycházet, je pokládáno doporučení ze školního poradenského zařízení. Konkrétní činnosti jsou podrobněji vypsány také v individuálním vzdělávacím plánu žáka. Náplň práce bývá doplněna o dodatek, ve kterém je stanoveno, že v případě nepřítomnosti studenta ve škole, určuje asistentovi práci ředitel školy. Je však nepřijatelné, aby byl asistent školy úkolován jinou prací (např. suplováním) v době, kdy je student přítomen ve škole (Vosmik, 2010).

Lze tedy říci, že asistenti pedagoga „by měli být vybaveni takovými kompetencemi, aby byli schopni poskytnout žákovi potřebnou míru podpory a zároveň dokázali vytvořit i dostatečný prostor pro rozvoj žákovy samostatnosti a pozice v kolektivu“ (Bartoňová, 2010, str. 19).

Nutno ještě dodat, že „asistent pedagoga není a neměl by být „k ruce“ pouze začleněnému žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě“ (Uzlová, 2010, s. 43).

V praxi se často stává, že asistent pedagoga spolu se začleněným žákem tvoří jakýsi samostatný „stát ve státě“. To například znamená, že sedí odděleně od ostatních žáků,

začleněný žák a asistent pracují výhradně spolu, učitel se na tohoto žáka obrací jen velmi málo a chybí zde přímá a přirozená spolupráce se spolužáky. Tyto případy nelze označit za úspěšné začlenění žáka a už vůbec nelze tento přístup označit za inkluzivní přístup školy (Uzlová, 2010).

Asistent pedagoga by se tedy měl řídit konkrétními potřebami integrovaného žáka a situací ve třídě, kde působí. Hlavní činnosti jsou dány § 7 vyhlášky č. 147/2011 Sb.:

a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání (MŠMT [online] c2019 ).

V mnoha ohledech se asistent pedagoga stává nezbytnou podmínkou pro úspěšnou individuální integraci, zejména na počátku školní docházky a prvním stupni základní školy (Vosmik, 2010).

### **3.3.4 Žáci**

Žáci hrají v pedagogickém systému centrální roli a speciální pozornost je jim věnována také v inkluzivní pedagogice. Společným znakem všech žáků, kteří se stávají součástí inkluzivního edukačního procesu, je paradoxně jejich heterogenita. Ta může být vnímána jako jejich odlišnost, jinakost a okolním prostředím označována za náročnou životní situaci (Řehulka in Ošlejšková, Vítková, 2016).

Do hlavního vzdělávacího proudu tak vstupují nově žáci s různými rozumovými schopnostmi a nadáním, kteří mohou pocházet z různých sociokulturních prostředí a být různých ras atd. Všechny tyto děti poji stejné právo na vzdělání. Žáky, kteří potřebují větší míru podpory, péče a tolerance, současná legislativa označuje jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Train, 1997).

Procentuálně je počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v poměru k intaktní populaci relativně nízký a většina z nich je v současné době již integrována (Hájková, Strnadová, 2010).

### **3.3.5 Rodina**

V současnosti se ve školách v České republice vzdělává již značná část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola se snaží všem žákům vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání. Aby kvalita vytvořených podmínek byla co nejvyšší, je nutná úzká spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků. Fungující spolupráce školy a rodiny stojí především na výborné komunikaci a dostatečné informovanosti rodičů (Kendíková, Vosmik, 2013).

Rovnocenná spolupráce některých rodičů je mnohdy velmi vzdálená partnerské komunikaci o studijních nebo výchovných problémech žáka. Někteří rodiče mají tendence vnímat školu spíše jako autoritu, která nemá zájem o komunikaci, ale pouze oznamuje prohřešky, kterých se děti dopustí, napomíná rodiče a dává svým postojem najevo, jaká přítěž jsou pro školu tyto „problémové“ děti (Polechová, 2005).

Překážek, které brání v kvalitní komunikaci rodičů se školou, může být samozřejmě více. Negativní zkušenosti rodičů se školou v době, kdy byli sami žáci apod. Následkem potom může být neochota rodičů nebo snížené sebevědomí v rámci pomoci dítěti při vzdělávání. Dalším důvodem může být také nedostatek empatie od pedagogů a jejich nevstřícné či neupřímné jednání (Hájková, Strnadová, 2010).

Většina škol se snaží, i přes určité změny, klást na děti nároky, které by spousta z nich bez pomoci rodiny nezvládla. Odpovědnost rodičů za vzdělání jejich dětí by ale rozhodně neměla spočívat v doučování probrané látky doma. Hlavním úkolem rodičů by měl zůstat především zájem a komunikace o aktuálním dění ve škole o to, jak se ve škole cítí, co nového se dítě naučilo nebo co si o získaných poznacích myslí. Opět to poukazuje především na velkou důležitost otevřené komunikace s dětmi, protože pouze při vzájemné spolupráci lze nacházet ty nejlepší varianty pro vzdělávání dítěte (Nováčková, 2010).

Díky vybudování partnerského vztahu školy a rodičů můžeme pozorovat výrazné změny především na straně rodičů. Ti se stávají vůči škole více vstřícní, vnímavější a podporující. Potřeby a názory rodičů na prostředí, ve kterém by se měli vzdělávat jejich děti se SVP, se výrazně liší. Postoje rodičů k inkluzi jsou často pozitivní, ale mají velké

obavy. Častým zdrojem obav jsou možnosti samotného pedagoga, jeho znalosti výukových metod, které jsou osvědčené u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a kvalita vzdělávacího programu dané školy (Čapek a kol. 2017).

Další obavou je sociální izolace dítěte od svých spolužáků, postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti, šikana, bezpečnost dítěte a dostatek pomůcek potřebných ke vzdělávání. Kvůli všem těmto obavám je proto nutná úzká, otevřená a pravidelná komunikace mezi učiteli, asistenty pedagoga, rodiči, poradenskými pracovníky a vlastním dítětem (Hájková, Strnadová, 2010).

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4.1 Cíle práce

Hlavním cílem mé diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit postoje žáků k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole.

Dílčí cíle:

Zjistit postoje žáků k procesu inkluzivního vzdělávání na jejich škole.

Zjistit postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání realizovaných na jejich škole.

Zjistit postoje žáků k výukovým formám inkluzivního vzdělávání na jejich škole.

Zjistit postoje žáků k třídnímu klimatu s žáky se SVP na jejich škole.

Pro splnění cílů diplomové práce jsou použity následující techniky a metody: analýza odborné literatury a dalších dokumentů vztahujících se ke zkoumané problematice, dotazníkové šetření (Skutil a kol., 2011, Pelikán, 2011, Punch 2015). Při zpracování primárních dat jsou aplikovány vhodné matematické a statistické metody, zejména metoda popisné statistiky. Pro statistické vyhodnocení a pro ověření hypotéz je použit jako výzkumný nástroj chí – kvadrát. Ve výzkumu jsou používány dvě základní obecné výzkumné metody a to, analýza/syntéza a indukce/dedukce (Hendl, 2005, Pelikán 2011). Při práci s odbornou literaturou je použita citační norma ČSN ISO 690.

## 4.2 Metodologie šetření

Výzkumné šetření, které bylo realizované, je založeno na kvantitativní výzkumné strategii. Využití kvantitativního výzkumu dává možnost jasného definování jednotlivých vztahů jejich proměnných (Skutil, 2011).

Kvantitativní výzkum můžeme v pedagogických vědách definovat jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi jevy“ (Skutil a kol, 2011, s 59). Cílem je zejména v tomto případě vysvětlení jevů, ověření teorie a snaha o dosažení zevšeobecnění. Použitý přístup se snaží o zkoumání většího množství respondentů, objektivitu, zjišťování kauzálních vztahů a také o kvantitativní a statistické zpracování dat (Gavora, 2000).

Deduktivní metoda je dle Dismana (2006) základem pro kvantitativní výzkum. Opírá se o teorii a obecně zformulovaný problém. Daný problém je následně převáděn do podoby hypotéz. Hypotézy formulují předpokládané vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Dalším postupem v kvantitativním výzkumu je sběr dat. Sběrem dat ověřujeme jednotlivé hypotézy, které jsou následně vyvráceny nebo potvrzeny. Postup v kvantitativně orientovaném výzkumu, který spočívá ve formulaci problému, analýze teoretických pramenů, formulaci následně ověřených hypotéz a formulaci závěrů, potvrzuje rovněž ve své publikaci Chráska (2016). Taktéž dodává, že kvantitativní výzkum můžeme rozdělit i podrobněji do jednotlivých dílčích činností, ale základní schéma zůstává dodržováno.

#### **4.2.1 Výzkumná metoda**

Výzkumnou metodu lze dle Pelikána (2011, s 80) popsat jako „obecný metodologický nástroj k získání a zpracování dat napomáhající k získání širšího a komplexnějšího pohledu na šetřenou problematiku“. Jedná se o systematický postup, kterým postupně získáváme a následně zpracováváme data, která nás vedou k objasnění stanovených cílů (Skutil a kol., 2011).

Dotazník je v rámci pedagogického výzkumu vysoce užívaná explorační metoda. Tato výzkumná metoda umožňuje zjištění informací, dat o respondentech a zároveň lze touto metodou zjistit jejich postoje či názory. Dotazník bývá sestaven jako soubor otázek a respondenti na ně odpovídají písemnou formou jednoduchých odpovědí nebo volbou vhodných možností z nabízených odpovědí (Průcha, 2014).

Předností dotazníkové techniky v rámci výzkumného šetření je rychlá administrace a možnost dotazování velkého počtu respondentů, kde je zároveň zaručena jejich anonymita. Další velkou výhodou je možnost získání poměrně velkého množství informací, které by jinou metodou mohly být obtížně zjistitelné. V neposlední řadě je to také možnost veškerá získaná data plně kvantifikovat (Pelikán, 2011). Pro realizované výzkumné šetření byl respondentům podán k vyplnění dotazník v online podobě.

Negativa a nevýhody spojené s použitím dotazníkového šetření jsou zejména obecné problémy těchto exploračních metod. Jako hlavní z těchto nevýhod lze zmínit především subjektivnost výpovědí, vyhýbání se otázce nebo volba nucené varianty odpovědi, nepřesné odpovědi a jejich přizpůsobení dle očekávání tazatele, omezený prostor pro vyjádření odpovědi respondenta či nedostatečné vysvětlení a pochopení otázky (Skutil a kol. 2011).



Zásadní při volbě dotazníku jako výzkumné metody je rozhodnutí výzkumníka, jestli použije již v minulosti vytvořený a ověřený dotazník nebo zda vyvine dotazník nový. Přípustná je i varianta zkombinovat oba zmíněné způsoby. Vzhledem k tomu, že v současné době existuje v oblasti zkoumané problematiky mnoho kvalitních a ověřených dotazníků a zároveň je vytvoření zcela nového dotazníku časově i odborně velmi náročným úkolem, je pro účely tohoto výzkumného šetření využita kombinace a inspirace z již existujících výzkumných nástrojů. Konkrétně jde o dotazníkové šetření autorů (Svoboda a Zilcher, 2019), (Potměšil, 2010) a (Michalík a kol. 2018). Vzhledem k tomu, že tato problematika je nadále velmi aktuální a vzhledem ke struktuře i obsahu je dotazník aplikovatelný pro žáky 5. až 9. tříd základních škol.

Samotný dotazník obsahuje dvanáct okruhů. Jednotlivé okruhy obsahují výroky, které souvisí s problematikou inkluzivního vzdělávání. Úvodní část dotazníku se zajímá o ročník, který žák navštěvuje a o to, zda žák, který dotazník vyplňuje je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá část se zabývá přístupem školy k inkluzivnímu vzdělávání, důležitostí a využití pedagogických přístupů ve vyučování k jednomu libovolně zvolenému předmětu a učiteli, výukovými formami a používání pomůcek při výuce. Poslední část dotazníku se věnuje osobnosti učitele, klimatu třídy a rodině.

Žáci mají za úkol se k jednotlivým výroky vyjadřovat pomocí sumační postojové škály Likertova typu. Obecně platí, že Likertovy škály obsahují postojové položky, které jsou sestaveny tak, aby byl rozpoznán základní postoj respondenta. Nejčastěji jsou využívány škály třístupňové, pěti stupňové či sedmistupňové. Výsledky jednotlivých položek jsou následně sečteny a hodnoceny (Pelikán, 2011).

Pro realizované výzkumné šetření byla zvolena pětistupňová škála s obsahem středové položky nebo možností odpovědi v podobě výroku „neutrální postoj“. Při použití pětistupňové škály v podobě posouzení frekvence nabízených možností je, pro účely výzkumného šetření, za středovou položku v pětistupňové škále považována frekvence označená vždy číslem 3 a v třístupňové škále je středová položka označena číslem 2. Středové položky v dotazníku by měly zabránit dle Pančochy a Slepíčkové (2012) výskytu efektu vynucené odpovědi. Součástí dotazníku jsou rovněž otázky posuzující frekvenci výskytu daných jevů ve výuce. Dotazovaný žák odpovídá na jednotlivé otázky a vyjadřuje tak míru platnosti uvedených výroků.

Pro účely dotazníku byl pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nahrazen pojmem „žák s podporou“. Tento pojem, který není legislativně ukotven, byl použit z důvodu lepší srozumitelnosti pro žáky. Pojem byl žákům před samotným zadáváním dotazníku srozumitelně vysvětlen. Před vyplněním byli všichni žáci poučeni o anonymitě dotazníku. Dotazník samotný je součástí přílohy diplomové práce.

#### **4.2.2 Výzkumný vzorek**

Základní vzorek můžeme dle Pelikána (2011) popsat jako soubor prvků, které patří do okruhu osob či jevů v rámci daného výzkumu. Je třeba, aby byl základní vzorek určen přesně. Vzhledem k tomu, že tento vzorek může být velkého rozsahu a je tedy ve většině případů nutné pracovat s tzv. výběrovým souborem, který lze nazývat také jako výzkumný vzorek.

Taktéž Skutil a kol. (2011) uvádí ve své publikaci, že základní vzorek s přihlédnutím k časovým, ekonomickým a organizačním možnostem je nutné omezit právě na vzorek výzkumný. Zvolený výzkumný vzorek by se měl co nejvíce přibližovat vlastnostem základního vzorku. To je dáno hlavně z důvodu větší aplikovatelnosti získaných výsledků a závěrů na základní soubor. Abychom mohli naplnit tento záměr, je třeba, aby byl výzkumný vzorek reprezentativní. Reprezentativnosti dosáhneme pouze v případě, že základní soubor je přesně a jasně vymezen. Díky přesnému vymezení můžeme sestavit věrný obraz základního vzorku.

Pro stanovení výzkumného vzorku existují tři hlavní způsoby. První z nich je způsob dostupného výběru. Tento způsob však nenaplnuje požadavek na reprezentativnost a zohledňuje prvky, které jsou v danou chvíli k dispozici. Druhý z nich je záměrný kvalifikovaný výběr. Ten pracuje s výběrem podle podstatných vlastností základního vzorku a odvíjí se od zkušeností konkrétního výzkumníka a znalostí odborné teorie. Jako poslední ze tří hlavních způsobů pro stanovení výzkumného vzorku je výběr náhodný. Tento výběr zcela plní požadavek reprezentativnosti, protože zrcadlí známé i neznámé vlastnosti základního vzorku (Disman, 2002).

Při provádění malého výzkumného šetření se může určení výzkumného vzorku odlišovat od výzkumného šetření velkého rozsahu. Důvodem jsou zejména omezené časové, lidské a finanční prostředky. Z těchto důvodů lze u šetření malého rozsahu zvažovat účelový či záměrný výběr výzkumného vzorku. Současně je nutné u takového šetření zvážit generalizaci výsledků (Punch, 2015).

Za základní vzorek při realizaci výzkumného šetření považujeme žáky 5. až 9. tříd soukromých základních škol v České republice. S ohledem na omezené zdroje a náročnost výzkumného šetření není možné při výběru výzkumného volit metodu náhodného výběru. Je tedy nutné volit kombinaci dostupného a záměrného výběru. Realizované výzkumné šetření má tedy vzhledem k základnímu vzorku omezenou vypovídající schopnost.

Výzkumný vzorek tvoří žáci 5. až 9. tříd soukromé základní školy nedaleko Prahy ve Středočeském kraji. Dívek bylo ve výzkumné vzorku zastoupeno celkem 29, chlapců bylo 26. Žáci byly ve věku 10 až 15 let. Žáci dochází do tříd, ve kterých se nachází nejvíce 16 až 18 žáků. V každé třídě od 2. třídy až po 9. třídu je neustále přítomný asistent pedagoga. Počet respondentů z jednotlivých tříd byl následující. Z 5. třídy se výzkumného šetření zúčastnilo 16 žáků, z 6. třídy 10 žáků, ze 7. třídy 9 žáků, z 8. třídy 9 žáků a z 9. třídy žáků 11.

V základní škole se v současné době vzdělává 31 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto počtu je 14 - ti žákům poskytována podpora podle plánu pedagogické podpory a 17 žáků se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu dle doporučení školského poradenského zařízení. Žáci vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího plánu mají převažující stupeň podpory 2-4. Žák se stanoveným převažujícím stupněm podpory 5 se ve škole nevyskytuje. Ve výzkumném vzorku bylo zastoupeno celkem 16 žáků se SVP, všichni tito žáci jsou vzděláváni dle IVP. Charakteristika místa výzkumného šetření

Základní škola, ve které bylo realizováno výzkumné šetření, je úplnou soukromou základní školou. Jejím zřizovatelem je spolek se třemi členy. Škola je rovněž zařazena do školského rejstříku. Školní vzdělávací plán vychází z RVP, tudíž zde studenti získávají vzdělávání rovnocenné tomu, které může žák získat ve škole veřejné. Stejně jako veřejné školy i tato škola podléhá hodnocení České školní inspekce. Škola postupně zvyšuje svoji kapacitu a to úměrně tak, aby mohla být plně organizována. V současné době pro školní rok 2019/2020 škola eviduje 143 žáků. Kapacita školy je naplněna z 90 %. Škola provozuje také školní družinu a školní klub. Vzdělávání probíhá v českém a anglickém jazyce. Počtem žáků se škola řadí mezi malé školy. Jelikož se jedná o školu, jejímž zřizovatelem je soukromý spolek, na škole se platí školné.

Školní vzdělávací program je koncipován tak, aby bylo žákům nabídnuto co nejkvalitnější vzdělání po stránce akademické i etické. Filozofie školy se opírá o hodnoty křesťanského hodnotového rámce. Součástí etické výchovy je také koncept školy, který se snaží vést žáky k rozvíjení ctností. Výchova ke ctnostem se tedy zabývá rozvíjením ctností,

přičemž na každý měsíc je vždy stanovena ctnost, o které mají žáci možnost přemýšlet a která se prolíná všemi realizovanými vzdělávacími aktivitami. Škola nabízí jako součást výuky také hodiny náboženství, které nejsou pro žáky povinné, do školy jednou za týden dochází také katolický kněz.

Součástí školního systému je také tutoringový systém v přístupu k žákům. Jedná se o model individuálního přístupu k žákům školy. Žáci si vytváří ve spolupráci s rodinou a učitelem hodnotový žebříček a rozvíjí individuálně své schopnosti i dovednosti. Za předpokladu správného vedení tutoringového systému ze stran všech zúčastněných, ho lze považovat za jeden z efektivních nástrojů primární prevence.

Tým pedagogů je škole pedagogickým pracovníky splňujícími požadavky na získání úplné odborné kvalifikace na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Celkem je na škole 27 pedagogických pracovníků, včetně vedení školy, vychovatelek školní družiny a asistentů pedagoga.

Součástí školy je rovněž školské poradenské pracoviště, které je dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně je pracoviště definováno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Do tohoto poradenského pracoviště se konkrétně řadí, ředitel školy, který zároveň vykonává funkci výchovného poradce, školní speciální pedagog a metodik prevence.

### **4.2.3 Chí kvadrát**

Pro ověřování hypotéz, naplnění dílčích cílů práce pro statistické zpracování získaných dat je zvolena metoda testu dobré shody chí-kvadrát. Tato metoda byla zvolena na základě analýzy odborné literatury (Chráška, 2016) a (Svoboda, 2012). Chráška (2016) ve své publikaci tuto metodu doporučuje jako jednu z vhodných pro statistickou analýzu nominálních dat. Pro verifikaci hypotéz lze zvažovat ještě další metody statistické analýzy dat. Získaná data byla zpracovávána v programu Microsoft Excel, kde byly sestavovány tabulky četností. Na základě chí-kvadrátu lze prokázat, zda a do jaké míry je mezi získanými daty shoda. Zároveň do jaké míry odpovídají stanovené alternativní a nulové hypotéze. Očekávaná četnost je stanovena v závislosti na Gaussovu křivku, ze které vychází (Chráška, 2016). Pro výpočet je užit vzorec  $\frac{(P-O)^2}{O}$ , kdy P představuje pozorovanou četnost a O

představuje četnost očekávanou. Vzhledem k souvztažnosti ke stanoveným hypotézám je pomocí chí-kvadrátu ověřován vztah mezi pohlavím a zvolenými proměnnými. Výsledky výpočtů jsou následně porovnávány s kritickou hodnotou, která je stanovená ve statistických tabulkách chí-kvadrátu, spolu se stupněm volnosti a ve sloupcích hladiny významnosti 0,05. Stupeň volnosti je určen počtem četností v tabulce, kterým lze, při dodržení daného počtu sloupců, přiřadit libovolnou hodnotu. Číselná hodnota vyjadřující daný stupeň volnosti byla použita z tabulek stanovujících kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) z publikace Svobody (2012). Pro ověření správnosti číselných hodnot byla užitá tabulka udávající kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát v publikaci Chráska (2016).

Pro potřebu statistické analýzy a zpracování dat, byla pětistupňová škála odpovědí převedena do číselné podoby v pořadí:

- 1 – rozhodně platí, 2 – spíše platí, 3 – neutrální postoj, 4 - spíše neplatí, 5 – rozhodně neplatí
- 1- velmi důležité, 2- spíše důležité, 3 – neutrální postoj, 4- spíše nedůležité, 5- rozhodně nedůležité
- 1 – každou hodinu, 2 – každou druhou hodinu, 3 – 1x za týden, 4 – 1x za měsíc, 5 – nikdy
- 1 - každý den, 2 - jednou do týdne, 3 - jednou do měsíce, 4 - jednou za půl roku, 5 – nikdy

Hodnoty a jejich číselné převedení odpovídá hodnotově známkování ve škole, kdy hodnota 1 vyjadřuje postoj nejvíce žádoucí, číslo 3 vyjadřuje středovou hodnotu a hodnota čísla 5 představuje postoj nejméně žádoucí. Pouze u výroku (G10) jsou dané hodnoty v opačném číslování, jelikož se jedná o výrok v protikladném znění.

K verifikaci výzkumných hypotéz byly užity 2 okruhy z dotazníkového šetření, tyto okruhy a výroky v nich obsažené mají pro statistické zpracování dat stejnou váhu. Ostatní okruhy slouží k lepší analýze postojů žáků k vybraným aspektům společného vzdělávání.

Ve statistickém výpočtu chí kvadrátu užitým pro ověření platnosti hypotéz H1 a H4 byly kategorie odpovědí z dotazníkového šetření převedeny do následující podoby:

- Důležité – odpovědi: velmi důležité, spíše důležité
- Neutrální postoj

- Nedůležité – odpovědi: velmi nedůležité, spíše nedůležité

Podobně, ve statistické výpočtu chí kvadrátu užitým pro ověření platnosti hypotéz H2 a H3 byly kategorie odpovědí z dotazníkového šetření převedeny do následující podoby:

- Platí – odpovědi: rozhodně platí, spíše platí
- Neutrální postoj
- Neplatí – odpovědi: rozhodně neplatí, spíše neplatí

### 4.3 Výzkumné hypotézy

Základní je u kvantitativního výzkumu testování hypotéz. Hypotéza vyjadřuje podmíněný výrok o vztazích a jeho proměnných. Hypotéza se formuluje v oznamovacích větách. Stanovená hypotéza musí být stručná, jednoznačná, vyjadřující vztah mezi dvěma proměnnými a současně musí být měřitelná. Pouze za předpokladu splnění těchto podmínek může dojít k přijetí nebo zamítnutí hypotézy (Skutil a kol. 2011).

Pro ověření věcné hypotézy pomocí statistických metod je nutný převod hypotézy na tvrzení, která vyjadřují vztah mezi jevy či proměnnými. Nulová hypotéza zpravidla vyjadřuje tvrzení, že mezi proměnnými není vztah. Stanovená alternativní hypotéza vyjadřuje opačný postoj, tedy že mezi proměnnými vztah je. Pokud se při statistické analýze prokáže, že nulovou hypotézu lze odmítnout, přijímáme hypotézu alternativní (Chráška, 2016).

V rámci předkládané diplomové práce jsou stanoveny tyto jednotlivé výzkumné hypotézy.

*H1: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.*

*H2: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.*

*H3: Postoje žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.*

*H4: Postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.*

## 4.4 Analýza a interpretace získaných dat

Výzkumné dotazníkové šetření bylo uskutečněno v průběhu měsíce ledna a února 2020 na soukromé základní škole nedaleko Prahy. V dotazníkovém šetření byly zjišťovány postoje žáků k inkluzivnímu vzdělávání. Sběr dat byl proveden pomocí internetového online dotazníku, který byl žákům zadán k vyplnění během vyučování za přítomnosti učitele předmětu a mé osoby. Osloveni byli žáci pátých až devátých tříd. Z celkového počtu 83 žáků jich bylo zastiženo 55, což činí návratnost 66 %.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo dohromady 29 dívek (53 %) a 26 chlapců (47 %). Počet respondentů z jednotlivých tříd byl následující. Z 5. třídy se výzkumného šetření zúčastnilo 16 žáků, z 6. třídy 10 žáků, ze 7. třídy 9 žáků, z 8. třídy 9 žáků a z 9. třídy žáků 11.

Z celkového počtu 55 respondentů uvedlo 71 % (n = 39) dotazovaných, že jsou žáky bez podpory (žák bez speciálních vzdělávacích potřeb), 29 % (n = 16) dotázaných uvedlo, že jsou žáky s podporou (žák se speciálními vzdělávacími potřebami).

### 4.4.1 Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání

Ve výzkumném šetření byla jako první zkoumaná oblast přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání. Žáci mají v této sekci pokládaných otázek za úkol vyjádřit svůj názor a ohodnotit to, jaký přístup k inkluzivnímu vzdělávání zaujímá škola. Souhrnné výsledky této části jsou prezentovány v následující tabulce (Tabulka 1.).

**Tabulka 1. Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání**

A1. Spolupracuje při výuce učitel s asistentem pedagoga?				
ano – 38 %	spíše ano – 45 %	neutrální p. – 5 %	spíše ne – 9 %	ne – 2 %
A2. Mám možnost učit se během vyučování na jiném pracovním místě než je mé vlastní? (koberec, individuální přestávky, atd.)				
ano – 25 %	spíše ano – 16 %	neutrální p. – 11 %	spíše ne – 24 %	ne – 24 %
A3. Mám možnost učit se během vyučování s asistentem pedagoga samostatně, nebo ve skupinkách v jiné místnosti?				
ano – 18 %	spíše ano – 16 %	neutrální p. – 11 %	spíše ne – 31 %	ne – 24 %
A4. Je na škole zřízena funkce speciálního pedagoga, školního psychologa, který se mnou pracuje?				
spíše ano – 62 %		nevím – 24 %	ne – 15 %	

Většina žáků (83 %) ze všech dotázaných odpovědělo, že učitel při vyučování aktivně spolupracuje s asistentem pedagoga. 48 % dotazovaných respondentů uvedlo, že nemá možnost využívat během vyučování jiné pracovní místo, než je jeho vlastní, nebo nemá možnost individuálních přestávek. 11 % dotazovaných k této otázce zaujalo neutrální postoj. U otázky možnosti využití samostatné práce nebo práce ve skupinkách s asistentem pedagoga se 55 % žáků vyjádřilo negativně, tedy že tuto možnost práce podle nich nemají. Pouze 62 % dotazovaných žáků (n = 34) uvedlo, že ví o funkci speciálního pedagoga na škole a více než pětina respondentů o této formě podpory neví.

V tabulce níže (Tab. 2.) prezentuji odpovědi žáků se SVP (žáků s podporou) na otázky A2 a A3. Vybrané otázky uvádím zejména z důvodu zjištění, jaký je postoj žáků, na které je inkluzivní vzdělávání zaměřeno. 50 % žáků se SVP na otázku A2 odpovídá negativně. Pouze 25 % těchto žáků má možnost pracovat na jiném než jejich vlastním místě. Dále 50 % žáků se SVP má možnost se učit během vyučování s asistentem o samotě nebo v malé skupince.

**Tabulka 2. Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání – žáci se SVP**

A2. Mám možnost učit se během vyučování na jiném pracovním místě než je mé vlastní? (koberec, individuální přestávky, atd.)				
ano – 19 %	spíše ano – 6 %	neutrální p. – 25 %	spíše ne – 50 %	ne – 0 %
A3. Mám možnost učit se během vyučování s asistentem pedagoga samostatně, nebo ve skupinkách v jiné místnosti?				
ano – 31 %	spíše ano – 25 %	neutrální p. – 13 %	spíše ne – 31 %	ne – 0 %

#### 4.4.2 Pedagogické přístupy v praxi

Další výzkumnou oblastí bylo zjišťování, jaké pedagogické přístupy jsou pro žáky při vyučování důležité. Respondenti měli za úkol zamyslet se nad důležitostí jednotlivých pedagogických přístupů a hodnotit je na pěti stupňové stupnici od velmi důležité po velmi nedůležité (viz. Tab. 3.).

*Výrok B1: Když mě učitel dobře motivuje.*

*Výrok B2: Když mi učitel dobře vysvětlí, jak mám úkol zpracovat.*

*Výrok B3: Když mi učitel vysvětlí, jak se mám doma učit.*

*Výrok B4: Když učitel ocení nejen výsledek, ale také snahu.*



*Výrok B5: Když se učitel snaží pochválit a hledat, co se mi na práci povedlo.*

*Výrok B6: Když mám na vypracování úkolu dostatek času.*

*Výrok B7: Když se při výuce používají názorné pomůcky (obrázky, modely, mapy, apod.).*

*Výrok B8: Když mi učitel ukazuje, co se mi na práci nepovedlo.*

*Výrok B9: Když se učivo často procvičuje.*

*Výrok B10: Když mám učitelem stanovený svůj plán na čem pracovat.*

*Výrok B11: Když se učivo často opakuje.*

*Výrok B12: Když mi učitel upraví množství učiva, které mám zvládnout.*

*Výrok B13: Když vyučovací hodinu vedou dva učitelé.*

*Výrok B14: Když je v hodině přítomen učitel a také asistent pedagoga.*

*Výrok B15: Když je výuka vedena speciálním pedagogem.*

*Výrok B16: Když výuka probíhá po malých skupinkách.*

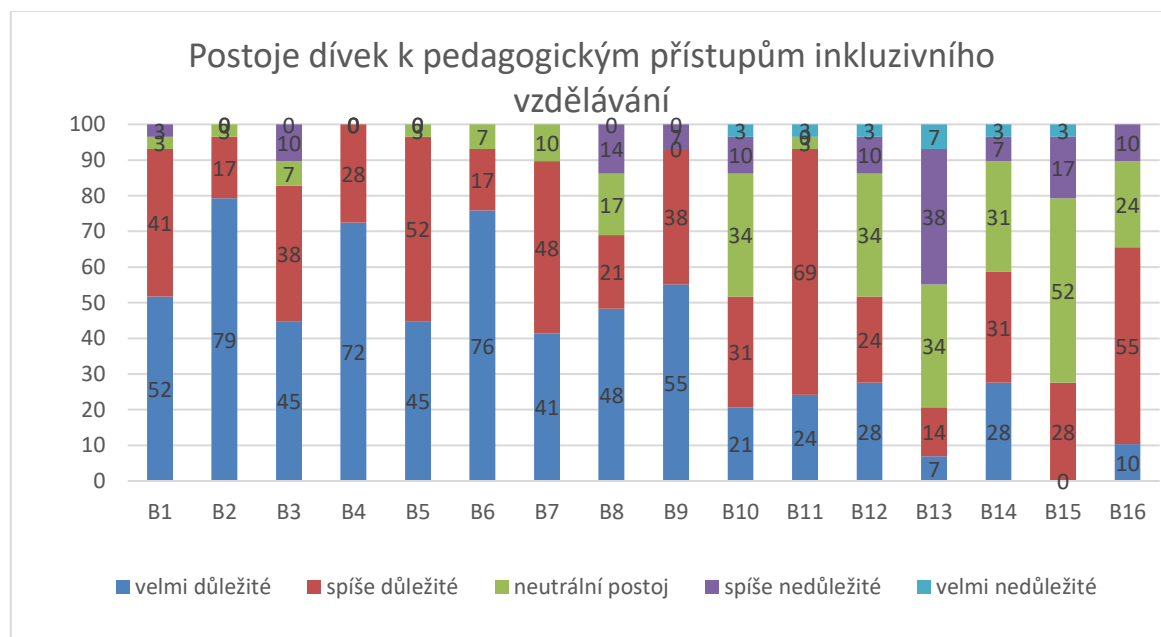
**Tabulka 3. Pedagogické přístupy v praxi**

odpovědi	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	B 7	B 8	B 9	B 10	B 11	B 12	B 13	B 14	B 15	B 16
velmi důležité	47 %	73 %	33 %	60 %	42 %	70 %	36 %	38 %	42 %	20 %	24 %	22 %	5 %	24 %	2 %	9 %
spíše důležité	42 %	24 %	36 %	35 %	53 %	24 %	51 %	18 %	45 %	35 %	56 %	24 %	15 %	27 %	18 %	48 %
neutrální postoj	9 %	2 %	13 %	5 %	5 %	4 %	11 %	18 %	9 %	31 %	13 %	27 %	33 %	38 %	60 %	28 %
spíše nedůležité	2 %	2 %	16 %	0 %	0 %	0 %	2 %	22 %	4 %	13 %	5 %	20 %	36 %	9 %	18 %	13 %
velmi nedůležité	0 %	0 %	2 %	0 %	0 %	2 %	0 %	4 %	0 %	2 %	2 %	7 %	11 %	2 %	2 %	2 %

Většina respondentů (89 %) považuje motivování ze strany učitele za důležité. 97 % žáků považuje velmi, nebo spíše důležité, když jim učitel dobře vysvětlí, jak mají úkol zpracovat. 69 % respondentů shledává důležitým také to, když učitel vysvětlí, jak se mají žáci doma učit. 95 % respondentů hodnotí jako důležité, když učitel ocení nejen výsledek,

ale také snahu žáka. Shodně 95 % respondentů přisuzuje důležitost také snaze učitele k pozitivnímu hodnocení práce studenta a snaze pochválit za to, co se žákovi na práci zdařilo. Oproti tomu 56 % respondentů považuje za důležité, když učitel ukazuje, co se žákovi na práci nepovedlo. Dále respondenti považují za důležité, když mají na vypracování úkolu dostatek času (94 %), když se při výuce používají názorné pomůcky (87 %), když se učivo často procvičuje (87 %) a opakuje (80 %). Přibližně polovina respondentů shledává důležitým, když mají učitelem vypracovaný plán učiva, na kterém mají pracovat (55 %), nebo když jim učitel upraví množství učiva, které mají zvládnout (46 %). Pouze 20% žáků hodnotí jako důležité když jednu vyučovací jednotku vedou dva učitelé. Shodně 20 % žáků považuje velmi nebo spíše důležité, když vyučovací jednotku vede speciální pedagog. Pouze 51 % procent respondentů přisuzuje důležitost přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučování. Větší polovina respondentů (57 %) shledává ve vyučování důležitým, když mohou pracovat v malých skupinkách.

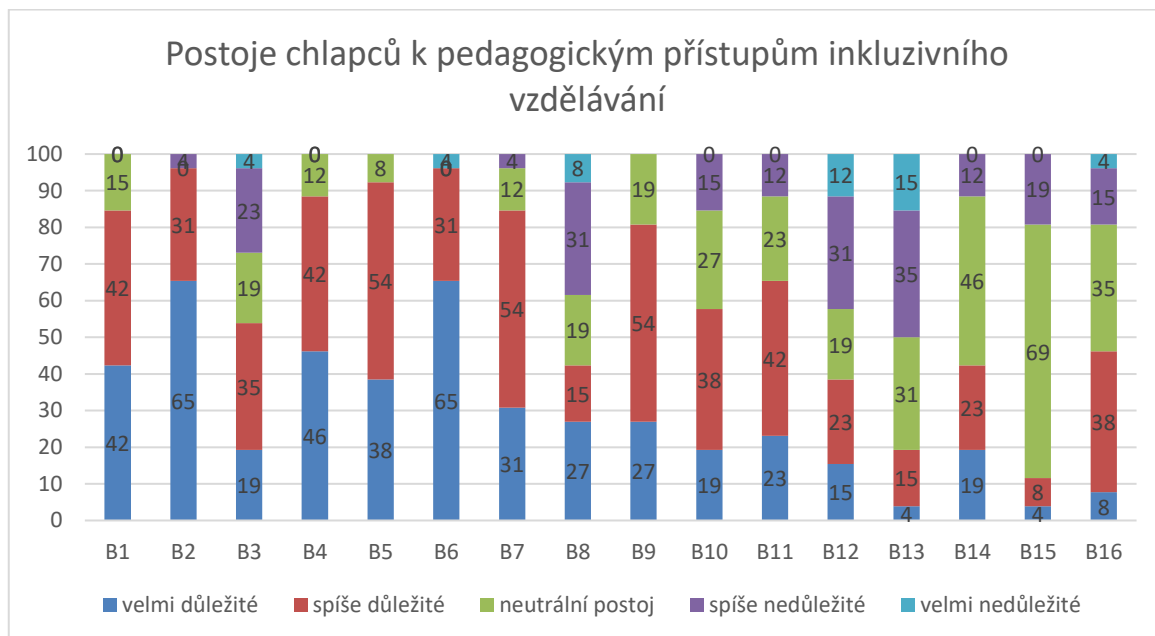
**Graf 1** Postoje dívek k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole



Z analýzy grafu č. 1, který procentuálně prezentuje zastoupení postojů dívek k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání, vyplývá, že většina dívek (79 %) považuje za velmi důležité, pokud jim učitel vysvětlí, jak mají zpracovávat zadaný úkol, když učitel u práce ocení nejen výsledek, ale také snahu (72 %). Dále většina dívek ve výzkumném šetření uvádí, že je pro ně velmi důležité to, když mají na vypracování úkolu

dostatek času (76 %). Procentuální zastoupení u jednotlivých výroků, je u dívek podobně rozvrstveno jako při analýze výsledků všech žáků, které jsou prezentovány v Tabulce č. 3.

**Graf 2** Postoje chlapců k přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole



Většina respondentů (chlapců) považuje za důležité, když jim učitel dobře vysvětlí, jak mají zpracovávat zadaný úkol, a když mají na jeho vypracování dostatek času. Z analýzy odpovědí chlapců vyplývá, že chlapci, ve srovnání s děvčaty, častěji při volbě odpovědi na škále preferují místo velmi důležité odpověď spíše důležité. Měně než polovina chlapců (46 %) považuje za velmi důležité, pokud učitel při hodnocení ocení nejen snahu, ale i výsledek (B4). V porovnání s děvčaty jsou odpovědi u výroku B4 velmi odlišné.

#### 4.4.3 Využití pedagogických přístupů a forem v praxi

V této části dotazníku měli respondenti za úkol ohodnotit, jak často jednotlivé pedagogické přístupy pozorují ve vyučování. Nabízené situace a tvrzení jsou odvozené od pedagogických přístupů zmíněných v předchozí části dotazníku a navazují na ně. Respondenti si k hodnocení pedagogických přístupů mají vybrat jeden předmět nebo jednoho učitele (viz Tab. 4. a Tab. 5.).

*Výrok C1: Učitel mě dobře motivuje.*

*Výrok C2: Učitel mi dobře vysvětlí, jak mám úkol zpracovat.*

*Výrok C3: Učitel mi vysvětlí, jak se mám doma učit.*

*Výrok C4: Učitel oceňuje nejen výsledek, ale i snahu.*

*Výrok C5: Učitel se snaží chválit a hledat, co se mi na mé práci povedlo.*

*Výrok C6: Učitel mi ukazuje, co se mi na práci nepovedlo.*

*Výrok C7: Mám na vypracování úkolu dostatek času.*

*Výrok C8: Při výuce se používají názorné pomůcky (obrázky, modely, mapy, apod.).*

*Výrok C9: Učivo procvičujeme.*

*Výrok C10: Mám učitelem stanovený svůj plán na čem pracovat.*

*Výrok C11: Učitel mi upravuje učivo, které mám zvládnout.*

*Výrok C12: Učivo opakujeme.*

*Výrok C13: Vyučovací hodinu vedou dva učitelé.*

*Výrok C14: Ve vyučovací hodině je přítomen učitel a také asistent pedagoga.*

*Výrok C15: Výuka je vedena speciálním pedagogem.*

*Výrok C16: Výuka probíhá po malých skupinkách.*

*Výrok C17: Učitel před tabulí vykládá probíranou látku. Já pracuji na svém místě.*

**Tabulka 4. Využití pedagogických přístupů a forem v praxi**

odpovědi	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
každou hodinu	24%	45%	13%	29%	36%	35%	31%	5%	38%	13%
každou druhou hodinu	27%	25%	20%	24%	25%	22%	44%	38%	22%	16%
1x za týden	33%	22%	35%	27%	25%	35%	20%	38%	31%	20%
1x za měsíc	13%	5%	20%	7%	11%	9%	2%	18%	7%	22%
nikdy	4%	0%	11%	13%	2%	0%	4%	0%	2%	29%

**Tabulka 5. Využití pedagogických přístupů a forem v praxi**

odpovědi	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17
každou hodinu	16%	18%	2%	51%	4%	20%	78%
každou druhou hodinu	15%	24%	11%	35%	2%	18%	20%
1x za týden	20%	44%	2%	9%	9%	33%	0%
1x za měsíc	15%	13%	16%	0%	36%	24%	2%
nikdy	35%	2%	69%	5%	49%	5%	0%

Respondenti dle výzkumného šetření ve výuce pocítují dobrou motivaci ze strany učitele každou hodinu (24 %), každou druhou hodinu (27 %), nebo i jednou za týden (33 %). Učitel je schopen každou nebo každou druhou hodinu úkol kvalitně vysvětlit 70% žákům, ocenit nejen výsledek, ale také snahu u 53% žáků nebo chválit a hledat, co se na práci žákovi povedlo u 61% žáků. Učitel je schopen v tomto intervalu dle výzkumného šetření ukázat 57% žáků, co se jim na jejich práci nepovedlo. U 35% žáků tuto činnost stíhá 1x za týden. 75 % žáků má na vypracování úkolu dostatek času každou nebo každou druhou hodinu. Dostatek času na vypracování úkolu každou hodinu má k dispozici pouze 31 % žáků. Národné pomůcky se používají ve výuce dle 38% respondentů každou druhou hodinu, podle dalších 38% respondentů 1x za týden. Učivo se opakuje minimálně 1x za týden dle 86 % respondentů. Dohromady 35% žákům učitel nikdy neupravuje učivo, které mají zvládnout. 35 % žáků takto upravuje učivo jednou za týden, popř. měsíc, jen 15 % žáků každou druhou hodinu, 16 % žáků takto učivo upravuje každý den. 69 % žáků uvádí, že vyučovací hodinu nikdy nevedou dva učitelé. 86 % respondentů dále tvrdí, že asistent pedagoga je přítomen každou nebo každou druhou vyučovací jednotku. 49 % žáků nikdy nezažilo výuku vedenou speciálním pedagogem, 36 % žáků ji má jednou za měsíc, 9 % žáků jednou za týden. Výuka po malých skupinkách probíhá každou, každou druhou hodinu dle 38% žáků, 33 % žáků ji pozoruje 1x za týden, 24 % 1x za měsíc. Frontální výuku pozoruje ve vyučování 78 % žáků každou hodinu, 20 % žáků každou druhou hodinu.

#### **4.4.4 Pomocné metody při vzdělávání**

V následujícím sektoru otázek měli respondenti zhodnotit, jak často se vyskytují při vyučování nabízené prvky, které doplňují klasické vyučování ve třídě (viz Tab. 6.).

Poté byli požádáni, aby vybrali dvě metody, které jim na škole nejvíce chybí. Níže jsou uvedeny vybrané pomocné metody:

*D1 – vycházka*

*D2 – exkurze*

*D3 – dvouhodinová vyučovací hodina*

*D4 – individuální hodina (sám s učitelem)*

*D5 – konzultace s učitelem (mimo výuku)*

*D6 – práce ve skupině*

**Tabulka 6. Pomocné metody při vzdělávání**

odpovědi	D1	D2	D3	D4	D5	D6
každý den	2 %	2 %	78 %	2 %	4 %	16 %
1x za týden	9 %	0 %	20 %	2 %	27 %	44 %
1x za měsíc	27 %	13 %	0 %	16 %	38 %	29 %
1x za půl roku	35 %	65 %	2 %	18 %	18 %	4 %
nikdy	27 %	20 %	0 %	62 %	13 %	7 %

Dle respondentů se vyskytuje nejčastěji dvouhodinová vyučovací hodina, kterou má 78 % respondentů každý den a 20 % jednou za týden. Oproti tomu individuální hodinu s učitelem nikdy nemělo 62 % respondentů. Konzultaci s učitelem nad probíranou látkou využije nejvíce respondentů jednou za měsíc (38 %). Práce ve skupině se při vyučování nejčastěji objevuje jednou za týden (44 %), nebo jednou za měsíc (29 %). Vycházka a exkurze mimo školní areál se dle respondentů nejčastěji koná jednou za půl roku (35 % - vycházka a 65 % exkurze). Tyto dvě metody zároveň označilo nejvíce respondentů jako chybějící nebo málo využívané a uvítali by jejich častější zapojení do vyučování (65 % vycházka, 67 % exkurze).

#### **4.4.5 Pomůcky v inkluzivním vzdělávání**

V další sekci otázek se respondenti zaměřují na využití pomůcek při vzdělávání. Hodnotí dle nabízených možností, jak často využívají jednotlivé pomůcky (viz Tab. 7.)

*Pomůcka E1: učebnice.*

*Pomůcka E2: počítače.*

*Pomůcka E3: speciální počítačové programy zaměřené na výuku.*

*Pomůcka E4: zvukové nahrávky, CD, hudební nástroje.*

*Pomůcka E5: video, DVD, filmy.*

*Pomůcka E6: obrázky, fotografie, obrazy.*

*Pomůcka E7: grafy, mapy.*

**Tabulka 7. Pomůcky v inkluzivním vzdělávání**

odpovědi	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
každý den	84 %	11 %	2 %	4 %	6 %	29 %	7 %
1x za týden	11 %	56 %	44 %	43 %	26 %	44 %	31 %
1x za měsíc	2 %	24 %	35 %	26 %	47 %	16 %	38 %
1x za půl roku	0 %	5 %	11 %	19 %	15 %	4 %	15 %
nikdy	4 %	4 %	9 %	9 %	6 %	7 %	9 %

Nejběžněji využívanou pomůckou je dle respondentů učebnice a čítanka. 84 % respondentů uvádí, že s nimi pracují každý den. Druhou nejčastěji využívanou pomůckou jsou počítače. 56 % respondentů s nimi pracuje jednou týdně. Speciální počítačové programy zaměřené na výuku používá 44 % respondentů jednou za týden. Respondenti dále uvádí, že zvukové nahrávky využívají ve vyučování jednou za týden (43 %), s videonahrávkami a filmy pracují jednou za měsíc (47 %) či jednou za týden (26 %). Obrázky a fotografie jsou dle 29% respondentů užívány denně a dle 44% respondentů 1x za týden. Grafy a mapy užívá 31 % respondentů 1x za týden a 38 % respondentů 1x za měsíc.

#### **4.4.6 Činnost učitele při vyučování**

Následující část dotazníku se věnovala činnosti učitele ve výuce. Respondenti měli za úkol vyjádřit dle jejich názoru platnost nabízených výroků. Získané odpovědi jsou procentuálně vyjádřeny v Tab. 8. Odpovědi analyzují míru platnosti či neplatnosti výroků, které popisují činnosti učitele jako např. hodnocení, známkování a rozložení pozornosti

učitele mezi jednotlivé žáky ve třídě. Nabízena je opět jako v předešlých sekcích pětistupňová škála odpovědí. Respondent si k hodnocení volí jednoho učitele.

*Výrok F1: Od učitele se mi dostává dostatečné množství podpory.*

*Výrok F2: Při známkování učitel hodnotí pouze to, co jsem stihl.*

*Výrok F3: Učitel se věnuje hlavně žákům s podporou a na mne nezbyvá čas.*

*Výrok F4: Při známkování mi učitel hodnotí kromě výsledku také postup práce.*

*Výrok F5: Při známkování učitel hodnotí i to, co jsem nestihl.*

**Tabulka 8. Činnost učitele při vyučování**

odpovědi	F1	F2	F3	F4	F5
rozhodně platí	30 %	20 %	7 %	24 %	16 %
spíše platí	41 %	29 %	9 %	35 %	31 %
spíše neplatí	22 %	29 %	44 %	29 %	18 %
rozhodně neplatí	6 %	18 %	27 %	7 %	20 %
nedokážu odpovědět	2 %	4 %	13 %	5 %	15 %

Z tabulky je zřejmé, že většina žáků (71 %) cítí od učitele dostatečné množství podpory, které se jim při vyučování dostává. Z toho může vyplývat, že žáci nemají pocit, že by se učitel přednostně věnoval žákům s podporou a na ně nezbyval čas. Popisovaný postoj prezentovaný u výroku F3 zaujalo 71 % respondentů, z čehož vyplývá, že většina žáků si neuvědomuje rozdíl v pozornosti učitele. Žáci nepocítí ují nedostatek podpory při vyučování na úkor žáků s podporou. Přibližně na polovinu (49 %) jsou rozděleny odpovědi žáků zaměřené na známkování. Téměř polovina žáků označila výrok F2 za platný. Tím vyjadřují pocit, že učitel při výsledném hodnocení práce, hodnotí pouze tu část, kterou žák stihl vyplnit. Druhá polovina žáků platnost tohoto výroku nesdílí. 47 % respondentů označilo výrok za neplatný nebo spíše neplatný. Velmi podobného výsledku platnosti dosahoval výrok opačně položený (F5), tedy že učitel při hodnocení započítává i práci, kterou žák nestihl. K platnosti tohoto výroku se vyjádřilo 47% a 38% ho označilo za spíše nebo úplně neplatný. Rozložení těchto odpovědí může poukazovat na rozdílnost přístupu učitelů k žákům. Celých 15 % žáků označilo, že na tuto otázku (F5) nedokáže odpovědět. Obdobné rozložení odpovědí zaznamenáváme u výroku o hodnocení práce nejen na základě výsledku,



ale také užitého postupu (F4). Více než polovina (59 %) žáků se shoduje na tom, že učitel hodnotí kromě výsledku také jejich použitý postup. Naopak 36 % žáků označilo tento výrok za spíše nebo rozhodně neplatný.

Tabulka 9. níže udává informace, jak na toto téma odpovídali žáci s podporou. Respondenti, kteří se označili za žáka s podporou, udávají, že od učitele cítí dostatečné množství podpory (75 %). Pouze 2 z 16 žáků s podporou (12 %) uvádějí, že jim je věnováno málo času kvůli ostatním. 63% žákům s podporou učitel hodnotí kromě výsledku práce také jejich postup. Respondenti (50 %) uvádějí také, že učitel hodnotí pouze to, co stihli. Tuto situaci potvrzuje 44 % respondentů u opačně položené otázky. 44 % procent oslovených žáků s podporou uvádí, že učitel hodnotí i tu část práce, kterou vůbec nestihli.

**Tabulka 9. Činnost učitele při vyučování – žáci se SVP**

odpovědi	F1	F2	F3	F4	F5
rozhodně platí	31 %	25 %	6 %	31,5 %	25 %
spíše platí	44 %	25 %	6 %	31,5 %	19 %
spíše neplatí	19 %	25 %	19 %	25 %	25 %
rozhodně neplatí	6 %	19 %	38 %	6 %	19 %
neutrální postoj	0 %	6 %	31 %	6 %	12 %

#### 4.4.7 Klima třídy

Jedna z posledních částí dotazníku zjišťuje informace o třídním klimatu. Tato část mapuje spolupráci žáků, vztahy žáků s podporou s ostatními žáky a zaměřuje se na to, jak spolu žáci vychází (Tab. 10.). Odpovědi byly analyzovány stejně jako u předešlých částí na základě vyjádření míry platnosti nebo neplatnosti nabízených výroků s použitou středovou odpovědí v podobě vyjádření o neutrálním postoji.

*Výrok G1: Bylo mi vysvětleno, kdo je žák s podporou.*

*Výrok G2: Bylo mi vysvětleno, jak učitel může žákovi s podporou pomoci ve vyučování.*

*Výrok G3: Mám možnost se s učitelem pobavit o vlastních otázkách, proč je k někomu přistupováno jinak.*

*Výrok G4: Při skupinové práci spolupracuji s žákem s podporou bez výhrad.*

*Výrok G5: Když si vybírám členy do skupinové práce, volím první žáky bez podpory.*

*Výrok G6: Žák s podporou si ve třídě snadno nachází kamarády.*

*Výrok G7: Rád pomáhám žákům s podporou.*

*Výrok G8: Žák s podporou si ve třídě snadno udrží kamarády.*

*Výrok G9: Se žáky s podporou snadno vycházím.*

*Výrok G10: Přítomnost žáka s podporou ve třídě mi vadí.*

**Tabulka 10. Klima třídy**

odpovědi	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
rozhodně platí	40 %	16 %	31 %	37 %	13 %	13 %	11 %	9 %	22 %	4 %
spíše platí	35 %	36 %	19 %	31 %	13 %	11 %	35 %	17 %	51 %	13 %
neutrální postoj	5 %	5 %	15 %	24 %	29 %	27 %	40 %	31 %	20 %	9 %
spíše neplatí	20 %	33 %	24 %	7 %	27 %	35 %	15 %	30 %	2 %	20 %
rozhodně neplatí	0 %	9 %	11 %	0 %	18 %	15 %	0 %	13 %	5 %	54 %

Celkem 75 % respondentů uvádí, že jim bylo vysvětleno, kdo je žák s podporou. Oproti tomu už jen 52 % respondentů tvrdí, že jim bylo vysvětleno, jak k takovému žákovi přistupovat. Dále 73 % respondentů vyjádřilo platnost toho, že s žáky s podporou snadno vychází a současně 74 % žáků zneplatnilo výrok o tom, že by jim přítomnost žáků s podporou ve třídě vadila (G10). Polovina žáků uvedla, že má možnost a prostor se s učitelem pobavit o vlastních otázkách, které se mohou týkat přístupu k žákům s podporou. Z prezentovaných výsledků dále vyplývá, že více než polovina žáků (68 %) při skupinové práci spolupracuje s žákem s podporou bez výhrad (G4). Nicméně při sestavování členů skupiny, nejsou žáci s podporou mezi prvními vybíranými (G5). 45 % žáků označilo výrok o prvním výběru žáků s podporou za negativní. Tato informace může naznačovat i to, že žáci si výkonnostní rozdílnost mezi nimi uvědomují a kvůli tomu žáky s podporou znevýhodňují. U výroku G7, zda respondent rád pomáhá žákům s podporou, zvolilo 40 % neutrální postoj.

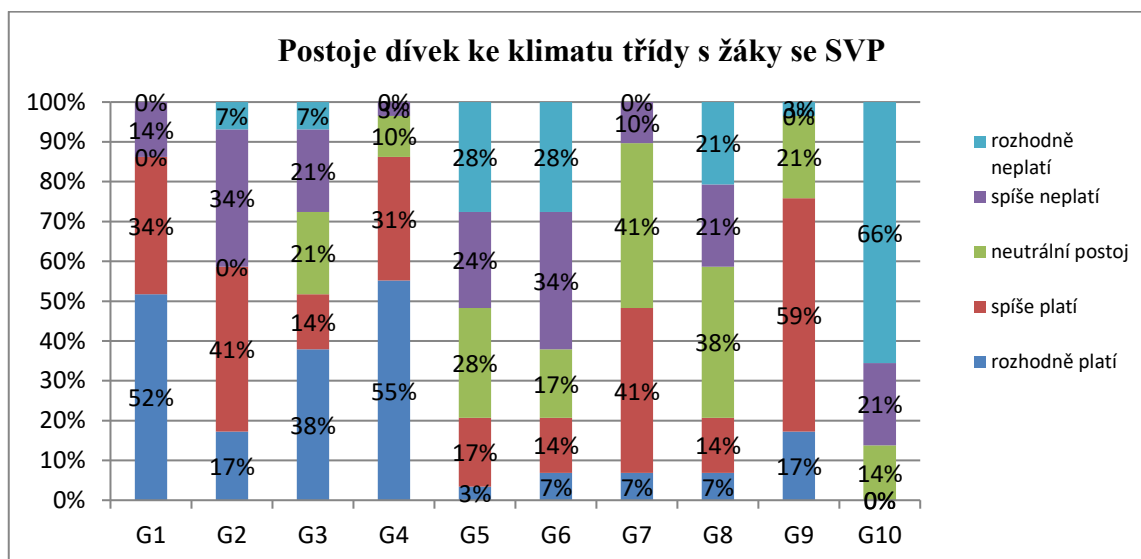
Tabulka 11. níže zobrazuje odpovědi žáků se SVP na výroky dotazníkového šetření G1 – G10.

**Tabulka 11. Klima třídy – žáci se SVP**

odpovědi	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
rozhodně platí	38 %	31 %	27 %	44 %	19%	6%	12%	12%	25%	12%
spíše platí	31 %	19 %	13 %	19 %	12%	6%	31%	6%	38%	19%
neutrální postoj	19 %	19 %	20 %	31 %	19%	31%	44%	38%	25%	13%
spíše neplatí	12 %	12 %	27 %	6 %	19%	38%	13%	19%	0%	12%
rozhodně neplatí	0 %	19 %	13 %	0 %	31%	19%	0%	25%	12%	44%

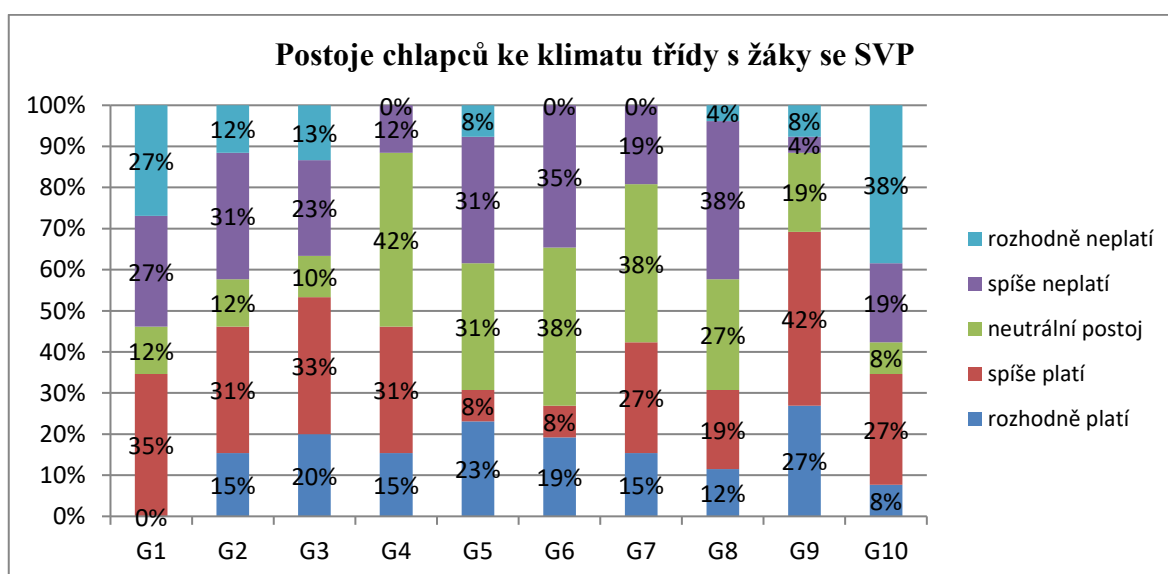
Žáci se SVP (69 %) uvádí, že jim bylo vysvětleno, kdo je žák se SVP. Naopak polovina z nich potvrdila, že jim bylo vysvětleno, jak přesně by jim měla být podpora zajištěna. Rovněž polovina žáků se SVP potvrzuje, že cítí možnost se dotázat na informaci, proč je k někomu přistupováno jinak. 53 % žáků se SVP tvrdí, že s ostatními žáky se SVP spolupracuje bez výhrad. 31 % těchto žáků k tomuto tématu zaujímá neutrální postoj. 31 % procent žáků se SVP si vybírá první do práce ve skupinách ostatní žáky se SVP. Pouze 12 % žáků se SVP tvrdí, že si snadno nachází kamarády. 18 % žáků se SVP si snadno kamarády i udrží. Dále téměř polovina žáků se SVP (43 %) rádo pomáhá ostatním žákům se SVP. 44 % žáků se SVP uvedlo k tomuto tématu neutrální postoj. 63 % žáků se SVP uvedlo, že s ostatními žáky se SVP snadno vychází a 31 % těchto žáků uvedlo, že přítomnost žáků se SVP jim ve třídě vadí. 56 % žáků se SVP uvedlo výroky G10 o přítomnosti žáků se SVP za neplatný. 56% žáků se SVP nevadí přítomnost žáků se SVP ve třídě.

**Graf 3** Postoje dívek ke klimatu třídy s žáky se SVP v jejich třídě



Většina dívek (86 %) uvedla, že jim bylo vysvětleno, kdo je žák s podporou a že při skupinové práci s tímto žákem bez výhrad spolupracují. 76 % všech dívek uvádí, že s žákem s podporou snadno vychází. 87 % dívek uvádí, že jim přítomnost žáka s podporou ve třídě nevádí (G10), 14 % dívek zaujalo k tomuto výroku neutrální postoj a 0 % z nich neuvedlo tento výrok jako platný nebo spíše platný. Rovnoměrné rozvrstvení všech odpovědí bylo zaznamenáno u výroků (G5,G6,G8). U těchto výroků, které definují volbu žáka s podporou do skupinové práce či jejich schopnost navázat a udržet přátelské vztahy, nebyla jednoznačná shoda.

**Graf 4** Postoje chlapců ke klimatu třídy s žáky se SVP v jejich třídě



Více než polovina (54 %) chlapců uvádí, že jim nebylo vysvětleno, kdo je žák s podporou a 12% k tomuto výroku zaujalo neutrální postoj. 69% chlapců uvádí, že s žáky s podporou snadno vychází (G9), ale také 35 % chlapců uvedlo, že jim přítomnost žáka s podporou ve třídě vadí (G10). Jedná se o procentuálně vyšší zastoupení ve srovnání odpovědí s dívkami i v součtu všech zaznamenaných odpovědí k tomuto výroku (17 %, viz Tabulka 10).

#### 4.4.8 Prevence ve třídách

V předposlední části dotazníku jsem se zaměřila na využívání preventivních programů jak v rámci jednotlivých tříd, tak i jednotlivců (Tab. 12.). Respondenti se pomocí pětistupňové škály četnosti vyjadřují k využívání nabízených forem prevence.

**Tabulka 12. Prevence ve třídách**

H1. preventivní program zaměřený na různá témata				
každý den – 11 %	1x za týden – 7 %	1x za měsíc – 13 %	1x za půl roku – 58 %	nikdy – 11 %
H2. tutoring				
každý den – 2 %	1x za týden – 21 %	1x za měsíc – 60 %	1x za půl roku – 15 %	nikdy – 2 %
H3. Přednáška vedená člověkem, který není z naší školy.				
každý den – 4 %	1x za týden – 2 %	1x za měsíc – 20 %	1x za půl roku – 61 %	nikdy – 13 %

Tyto formy byly vybrány na základě četnosti využití tak, jak je prezentuje samotná škola. Více než polovina žáků uvádí, že preventivní programy a přednášky se ve škole konají alespoň jednou za půl roku. Individuální tutoring žáka (60 %) s vlastním tutorem probíhá nejčastěji minimálně jednou do měsíce, což se téměř shoduje s četností těchto událostí, ke kterým se škola zavazuje ve svém školním preventivním programu.

#### 4.4.9 Rodiče

V poslední části dotazníků měli respondenti vyjádřit svůj postoj a platnost jednotlivých výroků. Výroky v této části se zaměřují na společné fungování rodičů a školy a na vzájemnou komunikaci mezi učitelem, rodičem a žákem z pohledu respondenta. Souhrnné výsledky respondentů jsou prezentovány v Tab. 13.

*Výrok I2: S rodiči se bavím o tom, co se děje ve škole.*

*Výrok I3: Rodiče chodí na třídní schůzky.*

*Výrok I4: Rodiče ví, s kým se ve škole kamarádím.*

*Výrok I5: Rodiče ví, s kým ve škole nevycházím dobře.*

*Výrok I6: Myslím si, že pan učitel a rodiče spolu dobře vychází.*

**Tabulka 13. Rodiče**

odpovědi	I2	I3	I4	I5	I6
rozhodně platí	33 %	64 %	44 %	36 %	55 %
spíše platí	55 %	25 %	49 %	36 %	36 %
spíše neplatí	11 %	29 %	5 %	20 %	18 %
rozhodně neplatí	0 %	4 %	2 %	4 %	2 %
neutrální postoj	2 %	5 %	0 %	4 %	5 %

Respondenti z 91% zastávají názor, že spolu rodič a učitel dobře vychází a 89 % respondentů vypovídá, že rodiče pravidelně do školy dochází na třídní schůzky, což může poukazovat na dobrou spolupráci mezi školou a rodinami žáků. Další výroky se týkají komunikace žáků se svými rodiči o vztazích a fungování ve škole. Respondenti v dotazníku uvedli, že 88 % z nich se s rodiči baví o aktuálním dění ve škole a dokonce 93 % uvedlo, že rodiče ví, s kým se respondent ve škole kamarádí. Dále 72 % respondentů vyjádřilo platnost výroku (I5), který se zabývá povědomím rodičů o tom, s kým jejich děti ve škole nevychází dobře. Vysoká platnost jednotlivých výroků může ukazovat na dobře vedenou komunikaci mezi všemi zúčastněnými v procesu inkluzivního vzdělávání, tedy mezi školou, učiteli, rodiči i žáky.

#### **4.5 Ověření hypotéz**

V souvislosti se stanovením hlavního a dílčích cílů jsou stanoveny i výzkumné hypotézy. Tyto hypotézy se vztahují k postoji žáků k inkluzivnímu vzdělávání jako celku, zjišťují postoje žáků k aplikovaným pedagogickým přístupům a postoje žáků k přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

***H1: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.***

První testovaná hypotéza cílí zjistit, zda rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků u většiny výroků je statisticky významný. Předpokládá se, že postoje žáků jsou rovnoměrně zastoupeny po celé škále předložených odpovědí a nenastává situace, kdy postoje žáků inklinují ke kladnému nebo k zápornému hodnocení.

Procentuální vyjádření odpovědí žáků k tomuto tématu shrnuje Tabulka 3. Většina žáků považuje následující přístupy za důležité: motivaci ze strany učitele, vysvětlení postupů práce, ocenění nejen výsledků ale také snahy, vyzdvižení pozitivních prvků práce, používání názorných pomůcek či dostatečné množství času na provedení práce. Dále 56 % žáků považuje za důležité, když jim učitel ukáže, kde v práci udělali chybu a polovina žáků, přisuzuje důležitost přítomnosti asistenta pedagoga při vyučování. Nabízené pedagogické přístupy byly většinou respondentů označeny za velmi nebo spíše důležité.

Pracovní hypotézy:

*H<sub>10</sub>: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.*

*H<sub>1A</sub>: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole je u většiny výroků statisticky významný.*

**Tabulka 14. Hodnoty testového kritéria pro výroky k postojům žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole**

výrok	$x^2$	$x^2_{0,05}(2)$	výrok	$x^2$	$x^2_{0,05}(2)$
B1	77,396	5,991	B9	72,268	5,991
B2	98,345		B10	13,348	
B3	31,897		B11	54,155	
B4	92,999		B12	3,637	
B5	92,999		B13	6,747	
B6	92,781		B14	13,784	
B7	72,704		B15	17,603	
B8	13,566		B16	14,875	

Tabulka 14. představuje vypočítané hodnoty testového kritéria  $x^2$  k jednotlivým výroky o pedagogických přístupech aplikovaných na jedné vybrané škole. Výpočty nutné k stanovení hodnoty  $x^2$ , kterými jsou například hodnoty očekávané četnosti, rozdíl mezi očekávanou a pozorovanou četností, jsou přiloženy v přílohách práce.

Rozhodnutí o přijetí nulové hypotézy bylo učiněno na základě srovnání vypočítaného testového kritéria s kritickou hodnotou dohledanou ve statistických tabulkách. Hladina významnosti byla v tomto případě 0,05 a počet stupňů volnosti 2.

Ve statistických tabulkách Chráska (2016) uvádí pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 2, kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

U nadpoloviční většiny výroků je vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ . Lze odmítnout hypotézu nulovou a je přijímána hypotéza alternativní. Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole je u většiny výroků statisticky významný.

***H2: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.***

Druhá testovaná hypotéza cílí zjistit, zda je u většiny výroků rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole statisticky významný. Předpokládá se, že postoje žáků jsou rovnoměrně zastoupeny po celé škále možných odpovědí a nenastává situace, že postoje žáků inklinují ke kladnému nebo zápornému hodnocení.

Pracovní hypotézy:

*H2<sub>0</sub>: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole není u většiny výroků statisticky významný.*

*H2<sub>A</sub>: Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole je u většiny výroků statisticky významný.*

**Tabulka 15. Hodnoty testového kritéria pro výroky k postojům žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP**

výrok	$\chi^2$	$\chi^2_{0,05}(2)$	výrok	$\chi^2$	$\chi^2_{0,05}(2)$
G1	26,223	5,991	G6	6,226	5,991
G2	20,222		G7	8,984	
G3	8,874		G8	2,219	
G4	31,242		G9	39,753	
G5	3,746		G10	38,662	



Tabulka 15. ukazuje vypočítané hodnoty testového kritéria  $\chi^2$  k jednotlivým výročkům o klimatu třídy se žáky se SVP na jejich škole. Výpočty nutné ke stanovení hodnoty  $\chi^2$ , kterými jsou například hodnoty očekávané četnosti, rozdíl mezi očekávanou a pozorovanou četností, jsou přiloženy v přílohách práce.

Rozhodnutí o přijetí nulové hypotézy bylo učiněno na základě srovnání vypočítaného testového kritéria s kritickou hodnotou dohledanou ve statistických tabulkách. Hladina významnosti byla v tomto případě 0,05 a počet stupňů volnosti 2.

Ve statistických tabulkách Chráska (2016) se uvádí pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 2, kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

U nadpoloviční většiny výroků je vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ . Lze odmítnout hypotézu nulovou a je přijímána hypotéza alternativní. Rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP na jejich škole je u většiny výroků statisticky významný.

***H3: Postoje žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP se u většiny výroků v závislosti na pohlaví statisticky neliší.***

Třetí vyslovená hypotéza zjišťuje, zda se postoje chlapců a dívek k žákům se SVP statisticky liší. Dle nulové hypotézy jsou rozdíly mezi postoji chlapců a dívek k žákům se SVP v jejich třídě u většiny výroků statisticky nevýznamné a navzájem se neliší. Alternativní hypotéza předpokládá, že postoje chlapců a dívek k žákům se SVP v jejich třídě jsou u většiny výroků významně statisticky odlišné. Při testování hypotézy byla použita data získaná v dotazníkovém šetření v sekci G a statistická metoda chí-kvadrát.

Pracovní hypotézy:

*H3<sub>0</sub>: Postoje žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.*

*H3<sub>A</sub>: Postoje žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky liší.*

Na základě provedených statistických výpočtů metodou chí-kvadrátu bylo zjištěno, že vztah mezi zkoumanými proměnnými není u většiny výroků statisticky významný.

Kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro stupeň volnosti 2 je rovna hodnotě  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

**Tabulka 16. Hodnoty testového kritéria  $\chi^2$  pro výroky k postojům žáků o klimatu třídy se žáky se SVP v závislosti na pohlaví**

výrok	$\chi^2$	$\chi^2_{0,05}(2)$	výrok	$\chi^2$	$\chi^2_{0,05}(2)$
G1	15,969	5,991	G6	4,594	5,991
G2	3,753		G7	0,088	
G3	1,648		G8	1,058	
G4	10,006		G9	1,331	
G5	1,125		G10	12,039	

Tabulka 16. ukazuje vypočítané hodnoty testového kritéria  $\chi^2$  k jednotlivým výroky o klimatu třídy se žáky se SVP na jejich škole v závislosti na pohlaví. Výpočty nutné ke stanovení hodnoty  $\chi^2$ , kterými jsou například výpočet hodnoty očekávané četnosti, rozdíl mezi očekávanou a pozorovanou četností, jsou přiloženy v přílohách práce.

Rozhodnutí o přijetí nulové hypotézy bylo učiněno na základě srovnání vypočítaného testového kritéria s kritickou hodnotou dohledanou ve statistických tabulkách. Hladina významnosti byla v tomto případě 0,05 a počet stupňů volnosti 2.

Ve statistických tabulkách Chráska (2016) uvádí pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 2, kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

U nadpoloviční většiny výroků je vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2$  nižší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ . Nelze odmítnout nulovou hypotézu a je přijímáno následující: Postoje žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.

***H4: Postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.***

Čtvrtá vyslovená hypotéza testuje, zda se postoje chlapců a dívek k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole statisticky významně liší u většiny výroků. Dle nulové hypotézy jsou u většiny výroků rozdíly mezi postoji chlapců a dívek statisticky nevýznamné. Alternativní hypotéza předpokládá, že postoje chlapců a dívek jsou u většiny výroků statisticky odlišné. Pro práci s hypotézou bylo pracováno

s daty ze sekce dotazníku B. Pro verifikaci hypotézy byla užita statistická metoda chí-kvadrát.

Pracovní hypotézy:

*H4<sub>0</sub>: Postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.*

*H4<sub>A</sub>: Postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky liší.*

**Tabulka 17. Hodnoty vypočítaného testového kritéria pro výroky k postojům žáků o pedagogických přístupech aplikovaných na jejich škole v závislosti na pohlaví**

výrok	$x^2$	$x^2_{0,05}(2)$	výrok	$x^2$	$x^2_{0,05}(2)$
B1	3,156	5,991	B9	7,609	5,991
B2	2,012		B10	0,367	
B3	5,370		B11	6,700	
B4	3,539		B12	5,787	
B5	0,479		B13	0,150	
B6	2,922		B14	1,555	
B7	1,173		B15	2,480	
B8	5,036		B16	2,173	

Tabulka 17. ukazuje vypočítané hodnoty testového kritéria  $x^2$  k jednotlivým výrokům pro postoje žáků o pedagogických přístupech inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole v závislosti na pohlaví. Výpočty nutné ke stanovení hodnoty  $x^2$ , kterými jsou například výpočet hodnoty očekávané četnosti, rozdíl mezi očekávanou a pozorovanou četností, jsou přiloženy v přílohách práce.

Rozhodnutí o přijetí nulové hypotézy bylo učiněno na základě srovnání vypočítaného testového kritéria s kritickou hodnotou dohledanou ve statistických tabulkách. Hladina významnosti byla v tomto případě 0,05 a počet stupňů volnosti 2.

Ve statistických tabulkách Chráska (2016) se uvádí pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 2, kritická hodnota testového kritéria  $x^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

U nadpoloviční většiny výroků je vypočítaná hodnota testového kritéria  $x^2$  nižší než hodnota kritická  $x^2_{0,05}(2) = 5,991$ . Nelze odmítnout nulovou hypotézu a je přijímáno následující: Postoje žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole se v závislosti na pohlaví u většiny výroků statisticky neliší.

## 4.6 Diskuze a hodnocení výzkumného šetření

Na základě testování hypotézy H1 bylo potvrzeno, že rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi postojů žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání na jejich škole je u většiny výroků statisticky významný. Dle výsledků výzkumného šetření většina žáků inklinuje ke kladnému hodnocení pedagogických přístupů inkluzivního vzdělávání. Pro fungující koncept inkluzivního vzdělávání je důležité, aby všichni aktéři zapojeni do tohoto procesu, včetně žáků samotných, byli pozitivně nakloněni hodnotám a principům inkluzivního vzdělávání (Booth, Aisncow, [online] c2019).

Z realizovaného výzkumného šetření lze dále vyčíst následující celkové hodnocení. Hejný a Kuřina (2015) přisuzují velkou důležitost přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka ve vyučování a tématu práce s chybou. Celkové výsledky výzkumného šetření ukazují, že podobnou důležitost těmto dvěma tématům přisuzuje o něco více než polovina všech dotazovaných žáků. Zbylá část respondentů důležitost těchto témat nesdílí.

Předmětem dalšího šetření by bylo, proč je množství žáků, kteří nepovažují téma práce s chybou za důležité, takto hojně zastoupeno a jaké jsou pro toto tvrzení příčiny. Jedním z možných faktorů může být nedostatečné zdůraznění tématu ze strany učitele, nepochopení či nepřijetí důležitosti ze strany žáků nebo nedostatek v metodickém vedení učitelů. Dle výsledků šetření většina žáků oceňuje vyzdvižení pozitiv na své práci a zároveň polovina všech respondentů považuje za důležité, aby jim byla ukázána chyba nebo nedostatek v jejich práci.

Podobně, téměř polovina všech oslovených respondentů nepovažuje za důležité, když je ve vyučování přítomen asistent pedagoga. Možné příčiny takových výsledků lze spatřit například v nedostatečném zapojení asistenta pedagoga do vyučovacího procesu nebo v limitech, které v odborné literatuře popisuje Z. Němec (2014) nebo Uzlová (2010). Mezi tyto limity patří například nedostatečná kvalifikace asistentů, neschopnost samostatně reagovat na potřeby žáků, nedostatečná motivace pro práci spojená mimo jiné s nízkým finančním ohodnocením a v neposlední řadě také nekvalitní interakce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Možnou příčinou může také být samostatnost žáků a jejich nepotřeba podpory od asistenta pedagoga.

Potměšil (2010), Pančocha a Slepíčková (2012) považují v obdobných výzkumných šetřeních zaměřených na pedagogické pracovníky obavu učitelů z vysoké pracovní zátěže

a nedostatek vlastních schopností za limitní pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání. Výsledky tohoto výzkumného šetření ukazují shodu a podobnost s výše zmíněnými faktory. Většina žáků uvádí, že každou hodinu vybrané pedagogické přístupy inkluzivního vzdělávání nepozorují, jen málo z nich lze dle žáků pozorovat každou nebo každou druhou vyučovací hodinu, což může poukazovat na skutečný výskyt limitního faktoru inkluzivního vzdělávání na této konkrétní škole.

V teoretické části práce uvádím úskalí zapojení žáka se SVP do kolektivu třídy. Dle statického výpočtu chí kvadrátu bylo zjištěno, že většina postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP neinklinují ke kritickému hodnocení. Jednou z obav je dle Hájkové a Strnadové (2010) sociální izolace dítěte od svých spolužáků. Vágnerová (2012) upozorňuje na fakt, že předpokladem pro popularitu je především to, jak je dítě sociálně zdatné a jaké má schopnosti. Z výsledků šetření je patrné, že respondenti si tato rizika spojená se zapojením do kolektivu třídy uvědomují. Většina respondentů uvádí, že žáci se SVP mají v třídním kolektivu potíže s navázáním a udržením kamarádských vztahů. Žáci si začínají postupně v třídním kolektivu vytvářet vrstevnické skupinky a to především na základě snadnosti vzájemného kontaktu a společných zájmů. Vágnerová (2012) popisuje, že pokud některý žák neodpovídá požadavkům skupiny, stává se nepopulárním a nezačlenitelným. To ostatně v tomto výzkumném šetření potvrzují i samotní žáci se SVP. Výrok v dotazníku o snadném nalezení kamarádství potvrzuje pouze 12% žáků se SVP a výrok o schopnosti udržení si kamarádství potvrzuje 18% dotazovaných žáků se SVP.

Současně výsledky výzkumu potvrzují, že většina respondentů se žáky se SVP spolupracuje a snadno s nimi vychází. Tento jev lze dle Thorové (2015) přisuzovat také tomu, že děti ve středním školním věku se projevují jako více solidární vůči svým vrstevníkům. Dále, většina žáků uvádí, že od učitele je jim poskytováno dostatečné množství podpory a nepocítují zanedbání na úkor žáků se SVP.

V rámci výzkumného šetření byla potvrzena premisa, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi postoji chlapců a dívek ke klimatu třídy s žáky se SVP. Nicméně z analýzy odpovědí chlapců a dívek je zřejmé, že dívky při hodnocení celého dotazníku inklinují k pozitivnějším postojům k žákům se SVP. To může být důsledkem biologických a sociálních faktorů, které ovlivňují jejich chování a může mít vliv i na jejich postoje. Za biologický faktor lze vnímat hormonální rozdílnost respektive míru hladiny testosteronu, která je mezi chlapci a dívkami odlišná. Chlapci mají díky těmto hormonálním rozdílům

blíže k agresivitě, dívky nikoliv (Fischer a kol. 2014). Za sociální faktor, který ovlivňuje chování a postoje dětí, lze považovat i tendence společnosti k genderovým stereotypům ve výchově. Dívky jsou od malička více vystavovány činnostem, které souvisí s péčí a starostlivostí o druhého jako například vození kočárku či starání se o panenku (Svoboda, Zilcher, 2019). I tyto vlivy mohou způsobit, že postoje dívek k žákům se SVP jsou v některých aspektech v rámci realizovaného výzkumného šetření odlišné.

Hlavními cíli diplomové práce bylo zjištění postojů žáků k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole. Dále v rámci výzkumného šetření zkoumám postoje žáků k pedagogickým přístupům, které jsou aplikovány na jejich škole, k výukovým formám, postoje žáků k přístupu jejich školy k inkluzivnímu vzdělávání a třídnímu klimatu s žáky se SVP. Na základě této práce a její výzkumné části lze říci, že hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření byly dosaženy.

#### **4.7 Limity práce**

V realizovaném výzkumném šetření je nutné zabývat se i určitými limity této práce. Tyto limity se vztahují zejména ke způsobu volby výzkumného vzorku, který byl uskutečněn kombinací záměrného a dostupného výběru. Vzhledem k tomu nelze prezentované závěry použít na celý základní soubor, ale jen na výzkumný vzorek. Omezení je možné nalézt také v subjektivním hodnocení jednotlivých výroků ze strany žáků a také ve způsobu formulace jednotlivých výroků, které si může každý žák vyložit vlastním způsobem. Další limit může představovat výběr jednoho konkrétního učitele u některých skupin výroků. I přes výše zmíněné limity tato diplomová práce předkládá důležité informace o postojích žáků vybrané základní školy k inkluzivnímu vzdělávání.

#### **4.8 Doporučení pro praxi**

Na základě získaných dat bylo zjištěno množství postojů žáků k inkluzivnímu vzdělávání. Společnost se tématem inkluzivního vzdělávání zabývá z různých úhlů pohledu. Je důležité nezapomínat, že jedním z hlavních aktérů jsou žáci samotní. To oni jsou tímto vzdělávacím systémem přímo formováni, a proto by se na ně nemělo zapomínat a získávat informace i zpětnou vazbu přímo od nich. Jednou v budoucnu budou tito jedinci vytvářet hodnoty a klima pro nastavení inkluze napříč celou společností ve všech jejích sférách. Je dobré volit a šířit mezi veřejnost metody dle našeho nejlepšího uvážení, neboť se nám v nadcházejících časech budou vracet.

Doporučení pro praxi je proto následující:

- vytvářet příznivou atmosféru pro otevřenou komunikaci
- podporovat pro informovanost všech subjektů vzdělávání
- respektovat individualitu každého žáka
- pozorně volit aplikované metody
- neustále se vzdělávat a hledat fungující postupy
- nebýt ke své práci lehkomyšlný

## Závěr

Diplomová práce se zabývá vybranými aspekty společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních na soukromé základní škole. Cílem práce bylo zjistit postoje žáků k inkluzivnímu vzdělávání obecně a k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole. Dílčím cílem bylo zmapování postojů žáků k výukovým formám, pedagogickým přístupům, přístupu školy k inkluzivnímu vzdělávání a třídnímu klimatu mezi žáky. Ke splnění cílů práce byla využita metoda analýzy odborné literatury a metoda dotazníkového šetření. Získaná data byla zpracována pomocí metod popisné statistiky a statistickou metodou chí kvadrát.

V rámci výzkumného dotazníkového šetření žáci jedné soukromé základní školy hodnotili pomocí pětistupňové Likertovy škály jednotlivé výroky týkající se oblasti inkluzivního vzdělávání. Dotazníkové šetření mapuje postoje žáků 5. až 9. třídy k následujícím okruhům inkluzivního vzdělávání: výukové formy, pedagogické přístupy, přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání, pomůcky, prevence, klima třídy, činnost učitele při vyučování, rodina.

Celkové výsledky výzkumného šetření ukazují, že rozdíly v postojích žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jedné škole jsou statisticky významné. Většina respondentů inklinuje k pozitivnímu hodnocení pedagogických přístupů inkluzivního vzdělávání. Dále je z výsledků výzkumného šetření patrné, že většina postojů žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP není kritická. Také bylo zjištěno, že u většiny výroků neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP a k pedagogickým přístupům aplikovaných na jejich škole v závislosti na pohlaví.

Dotazníkové šetření se zaměřuje také na zjištění sociálních vazeb mezi žáky. Většina respondentů si je vědoma limitů žáků se SVP při navazování a udržování přátelských vztahů. Ačkoli většině žáků přítomnost žáka se SVP nevádí a snadno s nimi vychází, tak zároveň uvádí že, je pro žáky se SVP obtížné najít a udržet si přátelské vztahy.

Je zřejmé, že tato práce není schopná pojmut celou šíři problematiky inkluzivního vzdělávání, ale přidává další doplnění k tomuto tématu. Předmětem dalšího studia by mohlo být zjištění motivace žáku pro jejich odpovědi a zjištění hybného prvku pro vytváření těchto postojů.



## **Shrnutí**

Tématem diplomové práce jsou vybrané aspekty společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit postoje žáků k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická východiska diplomové práce shrnuje odborné poznatky o inkluzi, inkluzivním vzdělávání, poskytuje informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrných opatřeních a zařízeních i osobách, které se podílí na diagnostice a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumná část práce mapuje pomocí dotazníkového šetření postoje žáků 5. až 9. tříd k inkluzivnímu vzdělávání na vybrané soukromé základní škole. Výzkumné šetření ukázalo, že rozdíly v postojích žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jedné škole jsou statisticky významné. Také bylo zjištěno, že u většiny výroků neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP a k pedagogickým přístupům aplikovaných na jejich škole v závislosti na pohlaví.

## **Summary**

The topic of the diploma thesis are selected aspects of joint education of pupils with special educational needs and others. The main goal of the diploma thesis is to find out the attitudes of students to the implementation of inclusive education at their school. The work is divided into theoretical part and research part. The theoretical basis of the diploma thesis summarizes professional knowledge about inclusion, inclusive education, provides information about pupils with special educational needs, support measures and facilities as well as persons involved in the diagnosis and education of a pupil with special educational needs. The research part of the thesis maps the attitudes of 5th to 9th grade pupils to inclusive education at a selected private primary school using a questionnaire survey. The research survey showed that differences in pupils' attitudes to pedagogical approaches to inclusive education applied at one school are statistically significant. It was also detected that for most statements there is no statistically significant difference in pupils' attitudes to the classroom climate with pupils with special educational needs and to the pedagogical approaches applied at their school depending on gender.

## Použitá literatura a informační zdroje

ANDERLÍKOVÁ L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 2. akt. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 279s. ISBN 978-802-1066-786.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M.. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-802-1053-830.

BRADLEY, J. *A co já s tím?: integrace, nebo desegregace? : speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media, 2016, 170 s. ISBN 978-80-7402-280-7.

BRÉDA, J., E. DANDOVIČOVÁ a J. S. SLIVOŇOVÁ. *Alfa a omega (nového) ředitele školy*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. ISBN 978-807-4963-971.

Collins Dictionaries. *Collins English Dictionary*. UK: HarperCollins, 2014. 2305 s. ISBN 9780007522743.

ČAPEK, R., M. LAUERMANN, I. PŘÍKAZSKÁ, M. VOSMIK a J. VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, 2017, 100 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 374s. ISBN 978-80-246-0139-7.

FISCHER, S. a kol. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014, s. 304. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu: základní metody a aplikace*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. 124 s. ISBN 80-86856-05-4.

HEJNÝ, M. a F. KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015, s. 240. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0901-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-736-7040-2.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 240 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDERKOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2018, 152 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-389-6.

JEŽKOVÁ, V., D. DVOŘÁK a Ch. CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1784-8.

KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7376-824-1.

KENDÍKOVÁ J., VOSMIK M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013, 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.

KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Dobrá škola, 2016. 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017, 107 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-864-7323-6.

KUCHARSKÁ, A. *Školní speciální pedagog*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 224. ISBN 978-802-6204-978.

LANG, G, BERBERICHOVÁ, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 600 s. ISBN 978- 80-262-1123-5.

MERTIN, V. a L. KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: WoltersKluwer Česká republika, 2013, 364 s. ISBN 978-80-7478-356-2.

MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, 512 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra, 2002, 56 s. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2015, 37s. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ a M. RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

MITTLER, Peter. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. Velká Británie: Taylor & Francis, 2000, 222 s. ISBN 9781853466984.

NĚMEC Z., ŠIMÁČKOVÍ-LAURENČÍKOVÁ K., HÁJKOVÁ V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Z. a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80- 903631-9- 9.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2010, 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

OŠLEJŠKOVÁ, H., VÍTKOVÁ, M. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 310 s. ISBN 978-80-210-6673-1.

PANČOCHA, K., SLEPIČKOVÁ, L. *Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů*. In: Opatřilová, D., Vítková, M. a kol. *Faktory úspěchu ve vztahu k*

*inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 27–42. ISBN 978-80-210-5995-5.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 272s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PEŠOVÁ, I. a M. ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PODEŠVA, Libor. *Integrace je když-- zkušenosti jedné školy*. Vsetín: ZŠ INTEGRA 2003, 63 s. ISBN 80-239-0339-X.

POLECHOVÁ, P., ed. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, c2005, 101 s. ISBN 80-239-4667-6.

POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: Havel, J., Filová, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5332-8.

PROCHÁZKA, M. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta, 2019, 124 s. ISBN 9788088290285.

PRŮCHA J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-7178- 584-9.

PRŮCHA, J. a P. KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015,140s. ISBN 978-802-4631-844.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: WoltersKluwer, 2017, 320 s. ISBN 978-80-7552-845-2.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007, 180 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

PUNCH, K. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015, 232 s. ISBN 978-80-262-0980-5.

- SKUTIL, M. a kol., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SKUTIL, M. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada, 2011, 101 s. ISBN 978-80-247-3855-0.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SVOBODA, P. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.
- SVOBODA, Z., A Kol. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Brno: Tribun, 2016, 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.
- SVOZIL, B. A FOIST V. *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv, 2016, 70 s. ISBN 978-80-87414-29-3.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: WoltersKluwer, 2016, 136s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TEPLÁ, M., L. FELCMANOVÁ a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 4. vydání. Praha: Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-77-7.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRAIN A. *Specifické poruchy chování a pozornosti jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997, 164 s. ISBN 80-7178-131-2.
- TROJAN, V. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, Dobrá škola, 2015, 104 s. ISBN 978-807-4962-110.
- UZLOVÁ I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VLČKOVÁ, K. *Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU*. In GOŇCOVÁ, M. (Eds.) *Vzdělávací politika Evropské unie*. Brno: PdF MU, 2006.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. ISBN 978-80- 7367-687- 2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011, 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZILCHER, L. a Z. SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

### Elektronické informační zdroje

*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. [online], msmt.cz [cit. 2019-07-05]. Dostupné z: [www.vzdelavani2020.cz/dokumenty/strategie](http://www.vzdelavani2020.cz/dokumenty/strategie).

*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. [online], msmt.cz [cit. 2019-07-05]. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/)

BOOTH, T. a M. AINSCOW. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* [online]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002 [cit. 2019-09-24]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *United Nations: Department of Economic and Social Affairs Disability* [online]. OSN, 2007 [cit. 2019-09-14]. Dostupné z: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

ČOSIV: *Podpůrná opatření – výčet, členění, příklady* [online]. 2017 [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

ČOSIV: *Podpůrná opatření* [online]. 2017 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

ČŠI, *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. ČŠI [online]. Praha, 2014 [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/A5-RovnyPristup/resources/pdfs/e2b37a14aeaff6e225f35a684dbf92d5\\_3.pdf](http://www.csicr.cz/html/A5-RovnyPristup/resources/pdfs/e2b37a14aeaff6e225f35a684dbf92d5_3.pdf)

Individuální vzdělávací plán [online], [cit. 2019-07-09]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/ivp-digi>

Katalog podpůrných opatření, *sociální znevýhodnění* [online] [cit. 2019-07-15]. Dostupný z <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

Open Society Fund, *Prohlášení ze Salamanky*[online], Nadace Open Society Fund, Praha: [cit. 2019-09-14 ]. Dostupné z: [osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky](http://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky)

Pedagogicko psychologické poradenství [online], [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Plán pedagogické podpory [online], [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: [www.nuv.cz/t/plpp-digi](http://www.nuv.cz/t/plpp-digi) *Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online], msmt.cz [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy?highlightWords=197%2F2016](http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy?highlightWords=197%2F2016)

Podpůrná opatření [online], [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: [www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2016.pdf)

*Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013-2015)*. [online], [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: [www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/](http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/)

Revizní pracoviště. [online], [cit. 2019-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kontakty/revize>

Sbírka zákonů, zákon č. 82/2015 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [cit. 2019-09-05]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=NIM:229529>

Speciálně pedagogické centrum (SPC). *IPPP* [online]. ČR [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: [http://ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:spc&catid=4:sluzby&Itemid=6](http://ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=6:spc&catid=4:sluzby&Itemid=6)



Společné vzdělávání: *Podpůrná opatření* [online]. insgraf, 2016 [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <https://www.spolecne-vzdelavani.cz/podpurna-opatreni/>

*Standardní činnost odborných pracovníků v PPP* [online]. [cit. 2019-09-15]. Dostupné z: <https://www.pppcb.cz/standardni-cinnost-odbornych-pracovniku-v-ppp>

Školní metodik prevence [online]. [cit. 2019-07-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>

*Školní poradenská pracoviště (ŠPP)* [online],nuv.cz [cit. 2019-07-21]. Dostupné z:<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

*Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* [online]. Praha: NUV [cit. 2019-09-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*[online], UNESCO, Španělsko: [cit. 2019-09-14 ]. Dostupné z:[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

TITĚROVÁ, K. a J. VÁVROVÁ. Plán podpory. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

Vyhláška č. 197/2016 SB., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online],zakonyprolidi.cz [cit. 2019-07-21]. Dostupné z:<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* [online],msmt.cz [cit. 2019-07-05]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu)

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (novela školského zákona)* [online], msmt.cz [cit. 2019-07-31]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (novela školského zákona)* [online], vzdelavacisluzby.cz [cit. 2019-07-13].

Dostupný z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/561-2004-82-2015.pdf>

Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*), ve znění pozdějších předpisů. [online], poslanecká sněmovna, [cit. 2019-07-05]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=82&r=2015>

ZAPLETALOVÁ, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika, mimořádné číslo, 36 – 41. [on-line] [cit. 2019-07-21]. Dostupný z <http://scholar.google.cz/scholar?hl=cs&q=%C5%A1koln%C3%AD+psychologie>.

ZAPLETALOVÁ, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II)*. [Online] [cit. 2019-07-21]. Dostupný z: [www.rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf](http://www.rspp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf)

## Seznam tabulek

Tabulka 1. Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání.....	47
Tabulka 2. Přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání – žáci se SVP.....	48
Tabulka 3. Pedagogické přístupy v praxi.....	49
Tabulka 4. Využití pedagogických přístupů a forem v praxi.....	52
Tabulka 5. Využití pedagogických přístupů a forem v praxi.....	53
Tabulka 6. Pomocné metody při vzdělávání.....	54
Tabulka 7. Pomůcky v inkluzivním vzdělávání.....	55
Tabulka 8. Činnost učitele při vyučování.....	56
Tabulka 9. Činnost učitele při vyučování – žáci se SVP.....	57
Tabulka 10. Klima třídy.....	58
Tabulka 11. Klima třídy – žáci se SVP.....	59
Tabulka 12. Prevence ve třídách.....	61
Tabulka 13. Rodiče.....	62
Tabulka 14. Hodnoty testového kritéria pro výroky k postojům žáků k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole.....	63
Tabulka 15. Hodnoty testového kritéria pro výroky k postojům žáků ke klimatu třídy s žáky se SVP.....	64
Tabulka 16. Hodnoty testového kritéria $\chi^2$ pro výroky k postojům žáků o klimatu třídy se žáky se SVP v závislosti na pohlaví.....	66
Tabulka 17. Hodnoty vypočítaného testového kritéria pro výroky k postojům žáků o pedagogických přístupech aplikovaných na jejich škole v závislosti na pohlaví.....	67

## **Seznam grafů**

Graf 1 Postoje dívek k pedagogickým přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole .....	50
Graf 2 Postoje chlapců k přístupům inkluzivního vzdělávání aplikovaných na jejich škole .....	51
Graf 3 Postoje dívek ke klimatu třídy s žáky se SVP v jejich třídě .....	60
Graf 4 Postoje chlapců ke klimatu třídy s žáky se SVP v jejich třídě.....	60

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Výpočty statistickou metodou chí kvadrátu

## **Seznam zkratek**

ČR - Česká republika

ČSI - České školní inspekce

IVP - individuální vzdělávací plán

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NUV - Národní ústav pro vzdělávání

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcově vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP - speciálně vzdělávací potřeby

## Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru speciální pedagogika. Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce.

Dotazník je anonymní a tudíž nikde nemusíte vyplňovat Vaše jméno a další osobní údaje. Odpovězte na každou otázku tak, že zaškrtnete příslušné políčko. Pokud si nejste jistý/jista, jak máte na otázku odpovědět, vyberte prosím odpověď, která Vám nejvíce vyhovuje.

- Napiš, své pohlaví (chlapec/dívka): \_\_\_\_\_
- Napiš, do jaké chodíš třídy. \_\_\_\_
- Označ křížkem pravdivé tvrzení.
  - Jsem „žák s podporou“ (žák se SVP).
  - Jsem žák bez podpory (žák bez SVP).

A. Napiš odpovědi k následujícím otázkám pomocí škály níže.  
(1 - ano, 2 - spíše ano, 3- neutrální postoj, 4 - spíše ne, 5 - ne)

A1. Spolupracuje při výuce učitel s asistentem pedagoga? \_\_\_\_

A2. Mám možnost učit se během vyučování na jiném pracovním místě než je mé vlastní?  
(koberec, individuální přestávky, atd.) \_\_\_\_

A3. Mám možnost učit se během vyučování s asistentem pedagoga samostatně, nebo ve skupinkách v jiné místnosti? \_\_\_\_

A4. Je na škole zřízena funkce speciálního pedagoga, školního psychologa, který se mnou pracuje? \_\_\_\_ (1- ano, 2 – nevím, 3 – ne)

B. Ohodnot číselm, jak jsou pro tebe následující prvky důležité:  
(1 - velmi důležité, 2 - spíše důležité, 3 – neutrální postoj, 4 - spíše nedůležité, 5 – velmi nedůležité)

B1. Když mě učitel dobře motivuje. \_\_\_\_

B2. Když mi učitel dobře vysvětlí, jak mám úkol zpracovat. \_\_\_\_

B3. Když mi učitel vysvětlí jak se mám doma učit. \_\_\_\_

B4. Když učitel ocení nejen výsledek, ale také snahu. \_\_\_\_

B5. Když se učitel snaží pochválit a hledat, co se mi na práci povedlo. \_\_\_\_

B6. Když mám na vypracování úkolu dostatek času. \_\_\_\_

- B7. Když se při výuce používají názorné pomůcky (obrázky, modely, mapy, apod.). \_\_\_\_
- B8. Když mi učitel ukazuje, co se mi na práci nepovedlo. \_\_\_\_
- B9. Když se učivo často procvičuje. \_\_\_\_
- B10. když mám učitelem stanovený svůj plán na čem pracovat. \_\_\_\_
- B11. Když se učivo často opakuje. \_\_\_\_
- B12. Když mi učitel upraví množství učiva, které mám zvládnout. \_\_\_\_
- B13. Když vyučovací hodinu vedou dva učitelé. \_\_\_\_
- B14. Když je v hodině přítomen učitel a také asistent pedagoga. \_\_\_\_
- B15. Když je výuka vedena speciálním pedagogem. \_\_\_\_
- B16. Když výuka probíhá po malých skupinkách. \_\_\_\_

C. Ohodnot' číslem, jak často pozoruješ následující prvky ve vyučování. Vyber k hodnocení jeden předmět nebo jednoho učitele.

(1 – každou hodinu, 2 – každou druhou hodinu, 3 – 1x za týden, 4 – 1x za měsíc, 5 – nikdy)

- C1. Učitel mě dobře motivuje. \_\_\_\_
- C2. Učitel mi dobře vysvětlí, jak mám úkol zpracovat. \_\_\_\_
- C3. Učitel mi vysvětlí, jak se mám doma učit. \_\_\_\_
- C4. Učitel oceňuje nejen výsledek, ale i snahu. \_\_\_\_
- C5. Učitel se snaží pochválit a hledat co se mi na mé práci povedlo. \_\_\_\_
- C6. Učitel mi ukazuje, co se mi na práci nepovedlo. \_\_\_\_
- C7. Mám na vypracování úkolu dostatek času. \_\_\_\_
- C8. Při výuce se používají názorné pomůcky (obrázky, modely, mapy, apod.). \_\_\_\_
- C9. Učivo procvičujeme. \_\_\_\_
- C10. Mám učitelem stanovený svůj plán, na čem pracovat. \_\_\_\_
- C11. Učitel mi upravuje učivo, které mám zvládnout. \_\_\_\_
- C12. Učivo opakujeme. \_\_\_\_
- C13. Vyučovací hodinu vedou dva učitelé. \_\_\_\_
- C14. Ve vyučovací hodině je přítomen učitel a také asistent pedagoga. \_\_\_\_
- C15. Výuka je vedena speciálním pedagogem. \_\_\_\_



C16. Výuka probíhá po malých skupinkách. \_\_\_\_

C17. Učitel před tabulí vykládá probíranou látku. Já pracuji na svém místě. \_\_\_\_

D. Napiš, jak často se ve vyučování vyskytují následující události.

(1 - každý den, 2 - jednou do týdne, 3 - jednou do měsíce, 4 - jednou za půl roku, 5 – nikdy)

- vycházka \_\_\_\_
- exkurze \_\_\_\_
- dvouhodinová vyučovací hodina \_\_\_\_
- individuální hodina (sám s učitelem) \_\_\_\_
- konzultace s učitelem (mimo výuku) \_\_\_\_
- práce ve skupině \_\_\_\_

Vyber z výše uvedených forem vyučování 2, které ti na škole nejvíce chybí.

- \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

E. Jak často používáš ve výuce následující pomůcky?

(1 - každý den, 2 - jednou do týdne, 3 - jednou do měsíce, 4 - jednou za půl roku, 5 – nikdy)

- Učebnice \_\_\_\_
- počítače \_\_\_\_
- speciální počítačové programy zaměřené na výuku. \_\_\_\_
- zvukové nahrávky (CD, hudební nástroje, a jiné) \_\_\_\_
- video, DVD, filmy \_\_\_\_
- obrazy, fotografie, obrazy \_\_\_\_
- grafy, mapy \_\_\_\_

F. Ohodnoť pravdivost následujících tvrzení. Vyber k hodnocení pouze jednoho učitele.

(1 – rozhodně platí, 2 – spíše platí, 3 – neutrální postoj, 4 - spíše neplatí, 5 – rozhodně neplatí)

F1. Od učitele se mi dostává dostatečné množství podpory. \_\_\_\_

F2. Při známkování učitel hodnotí pouze to, co jsem stihl.

F3. Učitel se věnuje hlavně žákům s podporou a na mne nezbyvá čas. \_\_\_\_

F4. Při známkování mi učitel hodnotí kromě výsledku, také postup práce. \_\_\_\_

F5. Při známkování učitel hodnotí i to, co jsem nestihl. \_\_\_\_

G. Ohodnoť následující tvrzení podle nabízených možností.

(1 – rozhodně platí, 2 – spíše platí, 3 – neutrální postoj, 4 - spíše neplatí, 5 – rozhodně neplatí)

G1. Bylo vysvětleno, kdo je žák s podporou. \_\_\_\_

G2. Bylo mi vysvětleno, jak učitel může žákovi s podporou pomoci ve vyučování. \_\_\_\_

G3. Mám možnost se s učitelem pobavit o vlastních otázkách, proč je k někomu přistupováno jinak. \_\_\_\_

G4. Při skupinové práci spolupracuji s žákem s podporou bez výhrad. \_\_\_\_

G5. Když si vybírám členy do skupinové práce, volím první žáky bez podpory. \_\_\_\_

G6. Žák s podporou si ve třídě snadno nachází kamarády. \_\_\_\_

G7. Rád pomáhám žákům s podporou. \_\_\_\_

G8. Žák s podporou si ve třídě snadno udrží kamarády. \_\_\_\_

G9. Se žáky s podporou snadno vycházím. \_\_\_\_

G10. Přítomnost žáka s podporou ve třídě mi vadí. \_\_\_\_

H. Jak často se účastníš se třídou následujících událostí?

(1 - každý den, 2 - jednou do týdne, 3 - jednou do měsíce, 4 - jednou za půl roku, 5 – nikdy)

- preventivní program zaměřený na různá témata \_\_\_\_
- tutoring \_\_\_\_
- přednáška vedená člověkem, který není z naší školy \_\_\_\_

I. Ohodnoť následující tvrzení podle nabízených možností.

(1 – rozhodně platí, 2 – spíše platí, 3 – neutrální postoj, 4 - spíše neplatí, 5 – rozhodně neplatí)

I1. S rodiči se bavím o tom, co se ve škole děje. \_\_\_\_

I2. Rodiče chodí na třídní schůzky. \_\_\_\_

I3. Rodiče ví, s kým se ve škole kamarádím. \_\_\_\_

14. Rodiče ví, s kým ve škole ne vycházím dobře. \_\_\_\_

15. Myslím si, že pan učitel a rodiče spolu dobře vychází. \_\_\_\_

## Příloha č. 2: Výpočty statistickou metodou chí kvadrátu

Výpočty k ověření hypotézy H1:

pozorovaná četnost - chlapci a dívky	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	49	53	38	52	52	52	48	31	48	30	44	25	11	28	11	31
neutrální postoj	5	1	7	3	3	2	6	10	5	17	7	15	18	21	33	16
nedůležité	1	1	10	0	0	1	1	14	2	8	4	15	26	6	11	8
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

Očekávaná četnost - chlapci a dívky	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3
neutrální postoj	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3
nedůležité	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3	18,3 3
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

P-O	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	31	35	20	34	34	34	30	13	30	12	26	7	-7	10	-7	13
neutrální postoj	-13	-17	-11	-15	-15	-16	-12	-8	-13	-1	-11	-3	0	3	15	-2
nedůležité	-17	-17	-8	-18	-18	-17	-17	-4	-16	-10	-14	-3	8	-12	-7	-10

(P-O) * (P-O)	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	940, 6489 00	1202 ,008 90	386, 9089 00	1133 ,668 90	1133 ,668 90	1133 ,668 90	880, 3089 00	160, 5289 00	880, 3089 00	136, 1889 00	658, 9489 00	44,4 8890 0	53,7 2890 0	93,5 0890 0	53,7 2890 0	160, 5289 00
neutrální postoj	177, 6889 00	300, 3289 00	128, 3689 00	235, 0089 00	235, 0089 00	266, 6689 00	152, 0289 00	69,3 8890 0	177, 6889 00	128, 1,76 8900	11,0 3689 0	11,0 8890 0	0,10 8900 0	7,12 8900 0	215, 2089 00	5,42 8900 00
nedůležité	300, 3289 00	300, 3289 00	69,3 8890 0	335, 9889 00	335, 9889 00	300, 3289 00	300, 3289 00	18,7 4890 0	266, 6689 00	106, 7089 00	205, 3489 00	11,0 8890 0	58,8 2890 0	152, 0289 00	53,7 2890 0	106, 7089 00

(P-O) *(P-O)/O	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	51,3 1745 23	65,5 7604 47	21,1 0795 96	61,8 4773 05	61,8 4773 05	61,8 4773 05	48,0 2558 1	8,75 7714 13	48,0 2558 1	7,42 9836 33	35,9 4920 35	2,42 7108 57	2,93 1200 22	5,10 1412 98	2,93 1200 22	8,75 7714 13
neutrální postoj	9,69 3884 34	16,3 8455 54	7,00 3213 31	12,8 2099 84	12,8 2099 84	14,5 4822 15	8,29 3993 45	3,78 5537 37	9,69 3884 34	0,09 6503 34	7,00 3213 31	0,60 4959 08	0,00 5941 08	0,38 8919 8	11,7 4080 2	0,29 6175 67
nedůležité	16,3 8455 54	16,3 8455 54	3,78 5537 37	18,3 18,3 3	18,3 18,3 3	16,3 8455 54	16,3 8455 54	1,02 2853 25	14,5 4822 15	5,82 1543 92	11,2 0288 6	0,60 4959 08	3,20 9432 62	8,29 3993 45	2,93 1200 22	5,82 1543 92

chí kvadrát	77,3 9589 2	98,3 9671 55	31,8 9671 03	92,9 9872 89	92,9 9872 89	92,7 8050 74	72,7 0412 98	13,5 6610 47	72,2 6768 69	13,3 4788 33	54,1 5530 28	3,63 7026 73	6,14 6573 92	13,7 8432 62	17,6 0320 24	14,8 7543 37
-------------	-------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Výpočty k ověření hypotézy H2:

pozorované četnosti - chlapci a dívky	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
---------------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

platí	34	29	27	37	14	13	25	14	40	40
neutrální postoj	3	3	9	14	16	15	22	18	11	6
neplatí	18	23	19	4	25	27	8	23	4	9
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

očekávané četnosti - chlapci a dívky	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33
neutrální postoj	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33
neplatí	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33	18,33
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

P - O	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	15,67	10,67	8,67	18,67	-4,33	-5,33	6,67	-4,33	21,67	21,67
neutrální postoj	-15,33	-15,33	-9,33	-4,33	-2,33	-3,33	3,67	-0,33	-7,33	-12,33
neplatí	-0,33	4,67	0,67	-14,33	6,67	8,67	-10,33	4,67	-14,33	-9,33

(P-O) * (P-O)	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	245,54 89	113,84 89	75,168 9	348,56 89	18,748 9	28,408 9	44,488 9	18,748 9	469,58 89	469,58 89
neutrální postoj	235,00 89	235,00 89	87,048 9	18,748 9	5,4289 9	11,088 9	13,468 9	0,1089 9	53,728 9	152,02 89
neplatí	0,1089 9	21,808 9	0,4489 9	205,34 89	44,488 9	75,168 9	106,70 89	21,808 9	205,34 89	87,048 9

(P-O) * (P-O)/O	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	13,396 01	6,2110 69	4,1008 67	19,016 31	1,0228 53	1,5498 58	2,4271 09	1,0228 53	25,618 6	25,618 6
neutrální postoj	12,821	12,821	4,7489 85	1,0228 53	0,2961 76	0,6049 59	0,7348 01	0,0059 41	2,9312	8,2939 93
neplatí	0,0059 41	1,1897 93	0,0244 9	11,202 89	2,4271 09	4,1008 67	5,8215 44	1,1897 93	11,202 89	4,7489 85

chí kvadrát	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
	26,222 95	20,221 86	8,8743 43	31,242 05	3,7461 37	6,2556 85	8,9834 53	2,2185 87	39,752 68	38,661 58

### Výpočty k ověření hypotézy H3:

pozorované četnosti - dívky	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	25	17	15	25	6	6	14	6	22	25
neutrální postoj	0	0	6	3	8	5	12	11	6	4
neplatí	4	12	8	1	15	18	3	12	1	0
suma	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

pozorované četnosti - chlapci	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	9	12	12	12	8	7	11	8	18	15
neutrální postoj	3	3	3	11	8	10	10	7	5	2
neplatí	14	11	11	3	10	9	5	11	3	9
suma	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

pozorované četnosti - dívky a chlapci	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	34	29	27	37	14	13	25	14	40	40
neutrální postoj	3	3	9	14	16	15	22	18	11	6

neplatí	18	23	19	4	25	27	8	23	4	9
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

očekávané četnosti - dívky	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	17,927 27	15,290 91	14,236 36	19,509 09	7,3818 18	6,8545 45	13,181 82	7,3818 18	21,090 91	21,090 91
neutrální postoj	1,5818 18	1,5818 18	4,7454 55	7,3818 18	8,4363 64	7,9090 91	11,6 11,6	9,4909 09	5,8 5,8	3,1636 36
neplatí	9,4909 09	12,127 27	10,018 18	2,1090 91	13,181 82	14,236 36	4,2181 82	12,127 27	2,1090 91	4,7454 55
suma	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

očekávané četnosti - chlapci	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	16,072 73	13,709 09	12,763 64	17,490 91	6,6181 82	6,1454 55	11,818 18	6,6181 82	18,909 09	18,909 09
neutrální postoj	1,4181 82	1,4181 82	4,2545 45	6,6181 82	7,5636 36	7,0909 09	10,4 10,4	8,5090 91	5,2 5,2	2,8363 64
neplatí	8,5090 91	10,872 73	8,9818 18	1,8909 09	11,818 18	12,763 64	3,7818 18	10,872 73	1,8909 09	4,2545 45
suma	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

dívky - testové kritérium	(P-O) * (P-O)/O	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	2,7903 56	0,1910 28	0,0409 61	1,5454 38	0,2586 65	0,1065 35	0,0507 84	0,2586 65	0,0391 85	0,7245 3	
neutrální postoj	1,5818 18	1,5818 18	0,3316 61	2,6010 3	0,0225 71	1,0700 1	0,0137 93	0,2399 51	0,0068 97	0,2211 08	
neplatí	3,1767 33	0,0013 36	0,4065 67	0,5832 29	0,2507 84	0,9949 84	0,3518 03	0,0013 36	0,5832 29	4,7454 55	

chlapci - testové kritérium	(P-O) * (P-O)/O	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
platí	3,1123 2	0,2130 7	0,0456 88	1,7237 57	0,2885 11	0,1188 27	0,0566 43	0,2885 11	0,0437 06	0,8081 29	
neutrální postoj	1,7643 36	1,7643 36	0,3699 3	2,9011 49	0,0251 75	1,1934 73	0,0153 85	0,2676 38	0,0076 92	0,2466 2	
neplatí	3,5432 79	0,0014 9	0,4534 78	0,6505 24	0,2797 2	1,1097 9	0,3923 95	0,0014 9	0,6505 24	5,2930 07	

chí kvadrát	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
x2	15,968 84	3,7530 77	1,6482 85	10,005 13	1,1254 26	4,5936 2	0,8808 02	1,0575 92	1,3312 33	12,038 85

Výpočet pro ověření hypotézy H4:

dívky četnost	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	27	28	24	29	28	27	26	20	27	15	27	15	6	17	8	19
neutrální postoj	1	1	2	0	1	2	3	5	0	10	1	10	10	9	15	7
nedůležité	1	0	3	0	0	0	0	4	2	4	1	4	13	3	6	3
suma	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

chlapci četnost	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	22	25	14	23	24	25	22	11	21	15	17	10	5	11	3	12
neutrální postoj	4	0	5	3	2	0	3	5	5	7	6	5	8	12	18	9
nedůležité	0	1	7	0	0	1	1	10	0	4	3	11	13	3	5	5
suma	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

P četnosti - chlapci a dívky	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	49	53	38	52	52	52	48	31	48	30	44	25	11	28	11	31
neutrální postoj	5	1	7	3	3	2	6	10	5	17	7	15	18	21	33	16
nedůležité	1	1	10	0	0	1	1	14	2	8	4	15	26	6	11	8
suma	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

dívky očekávaná četnost	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	25,8 3636	27,9 4545	20,0 3636	27,418 18182	27,4 1818	27,4 1818	25,3 0909	16,3 4545	25,3 0909	15,8 1818	23,2 8182	13,1 8182	5,8 5,8	14,7 6364	5,8 5,8	16,3 4545
neutrální postoj	2,63 6364	0,52 7273	3,69 0909	1,5818 18182	1,58 1818	1,05 4545	3,16 3636	5,27 2727	2,63 6364	8,96 3636	3,69 0909	7,90 9091	9,49 0909	11,0 7273	17,4 17,4	8,43 6364
nedůležité	0,52 7273	0,52 7273	5,27 2727	0 0	0 0	0,52 7273	0,52 7273	7,38 1818	1,05 4545	4,21 8182	2,10 9091	7,90 9091	13,7 0909	3,16 3636	5,8 5,8	4,21 8182
suma	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

chlapci očekávaná četnost	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	23,1 6364	25,0 5455	17,9 6364	24,581 81818	24,5 8182	24,5 8182	22,6 9091	14,6 5455	22,6 9091	14,1 8182	11,8 20,8	11,8 1818	5,2 5,2	13,2 3636	5,2 5,2	14,6 5455
neutrální postoj	2,36 3636	0,47 2727	3,30 9091	1,4181 81818	1,41 8182	0,94 5455	2,83 6364	4,72 7273	2,36 3636	8,03 6364	3,30 9091	7,09 0909	8,50 9091	9,92 7273	15,6 15,6	7,56 3636
nedůležité	0,47 2727	0,47 2727	4,72 7273	0 0	0 0	0,47 2727	0,47 2727	6,61 8182	0,94 5455	3,78 1818	1,89 0909	7,09 0909	12,2 9091	2,83 6364	2,83 5,2	3,78 1818
suma	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

dívky - test. kritérium (P-O)*(P-O)/O	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	0,05 2409	0,00 0106	0,78 4095	0,0912 58741	0,01 2346	0,00 6378	0,01 8861	0,81 709	0,11 297	0,04 232	0,62 2414	0,25 0784	0,00 6897	0,33 876	0,83 4483	0,43 1105
neutrální postoj	1,01 5674	0,42 3824	0,77 4653	1,5818 18182	0,21 4002	0,84 7649	0,00 8464	0,01 4107	2,63 6364	0,11 9823	1,96 1845	0,55 2769	0,02 7308	0,38 7998	0,33 1034	0,24 4553
nedůležité	0,42 3824	0,52 7273	0,97 9624	0 0	0 0	0,52 7273	0,52 7273	1,54 9306	0,84 7649	0,01 1285	0,58 3229	1,93 2079	0,03 6677	0,00 8464	0,00 6897	0,35 1803

chlapci - test. kritérium (P-O)*(P-O)/O	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
důležité	0,05 8456	0,00 0119	0,87 4568	0,1017 88596	0,01 3771	0,00 7114	0,02 1037	0,91 1369	0,12 6005	0,04 7203	0,69 4231	0,27 972	0,00 7692	0,37 7847	0,93 0769	0,48 0848
neutrální postoj	1,13 2867	0,47 2727	0,86 4036	1,7643 35664	0,23 8695	0,94 5455	0,00 9441	0,01 5734	2,94 0559	0,13 3649	2,18 8212	0,61 655	0,03 0458	0,43 2767	0,36 9231	0,27 2771
nedůležité	0,47 2727	0,58 8112	1,09 2657	0 0	0 0	0,58 8112	0,58 8112	1,72 8072	0,94 5455	0,01 2587	0,65 0524	2,15 5012	0,04 0909	0,00 9441	0,00 7692	0,39 2395

chí kvadrát x2	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
x2	3,15 5957	2,01 2162	5,36 9633	3,5392 01183	0,47 8814	2,92 198	1,17 3187	5,03 5678	7,60 9002	0,36 6867	6,70 0455	5,78 6914	0,14 9941	1,55 5277	2,48 0106	2,17 3475

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Markéta Ritschelová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název závěrečné práce:</b>	Vybrané aspekty společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	Selected aspects of joint education of pupils with special educational needs and others
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	Hlavním cílem diplomové práce je zjistit postoje žáků k realizaci inkluzivního vzdělávání na jejich škole. Teoretická východiska diplomové práce shrnuje odborné poznatky o inkluzi, inkluzivním vzdělávání, poskytuje informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrných opatřeních a zařízeních i osobách, které se podílí na diagnostice a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci empirické části je uvedena metodologie vztahující se ke kvantitativnímu výzkumnému šetření a jsou představeny výzkumné hypotézy. Dále jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, ověření hypotéz pomocí statistické metody chí kvadrát a doporučení pro praxi.
<b>Klíčová slova:</b>	inkluzivní vzdělávání, inkluze, postoje žáka, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Výpočty statistickou metodou chí kvadrátu
<b>Rozsah práce:</b>	95
<b>Jazyk práce:</b>	Český