



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Připravenost pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* **Bc. Zuzana Plzenská**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Jana Kadavá



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana Plzenská**  
Osobní číslo: **P14000550**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Připravenost pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Charakterizovat specifika základní školy běžného typu ve srovnání se základní školou praktickou a základní školou speciální, zjistit míru odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci v těchto vzdělávacích zařízeních a zjistit jaké jsou rozdíly ve výchovně-vzdělávacích podmínkách pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu v základní škole běžného typu, základní škole praktické a základní škole speciální.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERLIKOVÁ, L., 2014. Cesta k inkluzi. Úvaha z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 2. přepr. a rozš. vyd. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M., 2013. Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.

BAZALOVÁ, B., 2006. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80247-3070-7.

LECHTA, V., ed., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUDÍKOVÁ, L., et al., 2010. Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Jana Kadavá**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**23. dubna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**29. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 22. 4. 2016

Podpis: *Kurama Munka*

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Janě Kadavé za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování diplomové práce.

Děkuji své rodině a svým blízkým za podporu po celou dobu studia.

**Název diplomové práce:** Přípravenost pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Zuzana Plzenská

**Akademický rok odevzdání diplomové práce:** 2015/2016

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Jana Kadavá

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá připraveností pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je charakterizovat specifika základní školy běžného typu ve srovnání se základní školou praktickou a základní školou speciální, zjistit míru odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci v těchto vzdělávacích zařízeních a zjistit jaké jsou rozdíly ve výchovně-vzdělávacích podmínkách pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu v základní škole běžného typu, základní škole praktické a základní škole speciální. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou na základě odborných zdrojů popsána specifika základního a inkluzivního vzdělávání. Charakterizovány jsou jednotlivé typy základních škol včetně legislativy týkající se uvedené problematiky. Dále se zaměřuje na sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vymezuje předpoklad odborné kvalifikace a připravenosti pedagoga pro práci v základních školách a požadavky na jeho další vzdělávání. Zmiňuje soudobé výzkumy, které jsme použili pro ověření reliability našeho šetření. Empirická část obsahuje výsledky dotazníkového šetření, mapuje připravenost pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjištěné údaje mohou přispět k povědomí o odborné připravenosti a zaměřenosti pedagogických pracovníků jednotlivých typů základních škol pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzhledem k současným inkluzivním trendům.

**Klíčová slova:** odborná připravenost, kvalifikační předpoklady, pedagogický pracovník, další vzdělávání, žáci, speciální vzdělávací potřeby, výchovně-vzdělávací podmínky, inkluze, integrace, základní škola, základní škola speciální, základní škola praktická

**Title of diploma thesis:** Preparing Teachers to Teach Pupils with Special Educational Needs

**Name and surname of author:** Bc. Zuzana Plzenská

**Academic year of submission of diploma thesis:** 2015/2016

**Supervisor of diploma thesis:** PhDr. Jana Kadavá

### **Abstract**

This diploma thesis focuses on preparing teachers to teach pupils with special educational needs. The aim of this thesis is to compare characteristics of mainstream primary schools with practical primary schools and special primary schools. Next, the thesis also aims to determine professional preparedness of teachers to work in such educational institutions and to identify differences in education and upbringing conditions when working with pupils with special educational needs. This issue is also discussed in the context of inclusion in upbringing and educational process in ordinary primary schools, practical primary schools and special primary schools. The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. The theoretical part describes the characteristics of primary and inclusive education based on scholarly resources. It also defines the individual types of primary schools and also deals with legislation related to the stated issue. Furthermore, it concentrates on social determinants of inclusive education. The thesis discusses prerequisites for professional qualification and preparedness of teachers to work in primary schools and requirements for their further education. It also mentions current research that has been used to verify reliability of the conducted survey. The empirical part consists of questionnaire survey results and maps the preparedness of teachers to work with pupils with special educational needs. In relation to current inclusion trends, the obtained results can raise awareness about professional preparedness and focus of teachers in the individual types of primary schools that work with pupils with special educational needs.

**Keywords:** professional preparedness, qualification requirements, teacher, further education, pupils, special educational needs, conditions for education and upbringing, inclusion, integration, primary school, special primary school, practical primary school

## Obsah

Úvod .....	14
Teoretická část .....	16
1 Specifika základního vzdělávání .....	16
2 Specifika inkluzivního vzdělávání .....	18
2.1 Inkluze .....	20
2.2 Integrace .....	23
3 Legislativní rámec a charakteristika jednotlivých typů základních škol .....	25
3.1 Základní škola běžného typu .....	25
3.2 Speciální školství .....	26
3.2.1 Základní škola praktická .....	27
3.2.2 Základní škola speciální .....	28
4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	29
4.1 Výchovně-vzdělávací podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami .....	31
4.1.1 Žáci se zdravotním postižením .....	35
4.1.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním .....	36
4.1.3 Žáci se sociálním znevýhodněním .....	37
5 Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání .....	38
5.1 Pedagogický pracovník jako sociální determinant inkluzivního vzdělávání .....	39
5.2 Podpora učitelů při inkluzivním vzdělávání .....	41
6 Odborná připravenost pedagogických pracovníků v základních školách .....	43
6.1 Pedagogický pracovník .....	45
6.2 Speciální pedagog .....	46
6.3 Asistent pedagoga .....	47
7 Kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků .....	48
7.1 Kvalifikační předpoklady učitele běžné základní školy .....	50
7.2 Kvalifikační předpoklady učitele základní školy praktické a speciální .....	51



8	Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	54
9	Výsledky dosavadních výzkumů .....	56
	Empirická část .....	60
10	Cíl diplomové práce .....	60
10.1	Stanovené hypotézy.....	60
10.2	Použité metody.....	60
11	Získaná data a jejich interpretace .....	61
11.1	Popis zkoumaného vzorku a průběh výzkumu.....	61
11.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	62
12	Hodnocení hypotéz .....	105
12.1	Vyhodnocení hypotézy 1 .....	105
12.2	Vyhodnocení hypotézy 2.....	106
12.3	Vyhodnocení hypotézy 3.....	109
	Závěr.....	112
	Návrh opatření .....	114
	Seznam použitých zdrojů.....	116
	Seznam příloh.....	123

## Seznam grafů

Graf č. 1 – Vysokoškolské speciálně-pedagogické vzdělání respondentů .....	57
Graf č. 2 – Většinový zájem pedagogů o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením.....	58
Graf č. 3 – Struktura výzkumného vzorku podle typu zařízení a pohlaví.....	62
Graf č. 4 – Věkový průměr respondentů v jednotlivých zařízeních .....	63
Graf č. 5 – Spektrum délky pedagogické praxe respondentů v jednotlivých typech školského zařízení.....	63
Graf č. 6 – Spektrum dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků v jednotlivých typech zařízení.....	64
Graf č. 7 – Specializace nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků na ZŠ běžného typu.....	66
Graf č. 8 – Specializace nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků na ZŠ speciální.....	66
Graf č. 9 – Rozšíření kvalifikace v oblasti sociální pedagogiky .....	68
Graf č. 10 – Místo výkonu přímé pedagogické činnosti.....	69
Graf č. 11 – Subjektivní pocit dostatečné přípravy na vzdělávání žáků se SVP v rámci studia na vysoké škole.....	70
Graf č. 12 – Doba výkonu přímé vzdělávací činnosti pedagogických pracovníků .....	72
Graf č. 13 – Srovnání subjektivní potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	73
Graf č. 14 – Zdroje informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP .....	74
Graf č. 15 – Srovnání plánování dalšího vzdělávání v blízké budoucnosti.....	75
Graf č. 16 – Srovnání termínů uskutečněného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků .....	77
Graf č. 17 – Srovnání nejčastějších důvodů absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků .....	80
Graf č. 18 – Srovnání forem podpory dalšího vzdělávání pedagogů na ZŠ běžného typu a na ZŠ speciální .....	81
Graf č. 19 – Srovnání účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na žáky se SVP .....	82
Graf č. 20 – Srovnání potřeby vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku .....	84
Graf č. 21 – Srovnání významu vzdělávání v oboru speciální pedagogika pro výkon profese pedagogů na ZŠ běžného typu a na ZŠ speciální .....	85

Graf č. 22 – Subjektivní hodnocení znalosti problematiky žáků se SVP .....	86
Graf č. 23 – Srovnání počtu pedagogů, kteří se setkali během své praxe se žáky se SVP .....	87
Graf č. 24 – Srovnání přítomnosti žáků se SVP ve školní třídě .....	89
Graf č. 25 – Subjektivní hodnocení důvodu nedostatečných vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP .....	91
Graf č. 26 – Srovnání počtu pedagogů, kteří trvale spolupracují s dalšími pedagogickými pracovníky ve třídě při výuce žáků se SVP .....	93
Graf č. 27 – Subjektivní hodnocení tvrzení: “Společné vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu .....	95
Graf č. 28 – Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP .....	96
Graf č. 29 – Srovnání způsobu vnímání žáků se SVP v různých typech základních škol .....	98
Graf č. 30 – Zkušenost pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků se SVP .....	99
Graf č. 31 – Subjektivní hodnocení přípravy na výuku žáků se SVP .....	100
Graf č. 32 – Názor pedagogických pracovníků na rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků .....	101
Graf č. 33 – Postoj pedagogických pracovníků k podpoře vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu .....	103
Graf č. 34 – Srovnání potřeby vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku .....	107
Graf č. 35 – Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP .....	109

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Počet žáků se SVP na základních školách ČR k 30. 9. 2014 .....	24
Tabulka č. 2 – Hodnocení současných podmínek ke vzdělávání žáků se SVP .....	34
Tabulka č. 3 – Připravenost pedagogů na vzdělávání žáků s různými typy SVP .....	59
Tabulka č. 4 – Srovnání úrovně vzdělání pedagogických pracovníků .....	65
Tabulka č. 5 – Zdroje informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP .....	74
Tabulka č. 6 – Plánování dalšího vzdělávání pedagogů .....	76
Tabulka č. 7 – Oblasti absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogů .....	78
Tabulka č. 8 – Téma absolvování vzdělávací akce .....	82
Tabulka č. 9 – Obory absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogů .....	88
Tabulka č. 10 – Počet žáků se SVP na základních školách ČR k 30. 9. 2014 .....	89
Tabulka č. 11 – Odhadovaný procentní podíl žáků třídy vyžadujících SVP .....	90

Tabulka č. 12 – Subjektivní hodnocení důvodu nedostatečných vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP .....	91
Tabulka č. 13 – Přítomnost dalšího pedagogického pracovníka při výuce žáků se SVP .....	93
Tabulka č. 14 – Uváděné důvody nedostatečné připravenosti pedagogů pro práci se žáky se SVP .....	96
Tabulka č. 15 – Názor pedagogických pracovníků na rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků .....	102
Tabulka č. 16 – Obory nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ .....	106
Tabulka č. 17 – Test dobré shody (Pearsonův chí-kvadrát test).....	110

## **Seznam použitých zkratek a symbolů**

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

ZŠS – základní škola speciální

## Úvod

*„Inkluze vyžaduje změnu. Jedná se o nikdy nekončící proces zkvalitňování výuky a zvyšování míry zapojení všech žáků. Je to ideál, ke kterému škola může směřovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. O inkluzi ovšem mluvíme již od okamžiku, kdy se začne se zvyšováním míry zapojení u všech žáků. Inkluzivní školou je taková, která je v pohybu.“*

*(Booth & Ainscow, 2007)*

Diplomová práce se zabývá připraveností pedagogů pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k dlouhodobé strategii vzdělávací politiky České republiky, podpoře rovných příležitostí a spravedlivému přístupu ke vzdělávání došlo k významným legislativním změnám, kterými jsou podpůrná opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich postupné začleňování do běžného vzdělávacího proudu, kde budou vzdělávání společně s intaktními žáky. Úspěšnost celého procesu závisí na dostatečné podpoře státu, připravenosti základních škol, všech účastníků inkluzivního vzdělávání, ale především na připravenosti pedagoga, který svým postojem k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a k inkluzi jako takové úspěšnost celého vzdělávání podstatně ovlivní.

Cílem diplomové práce je charakterizovat specifika základní školy běžného typu ve srovnání se základní školou praktickou a základní školou speciální, zjistit míru odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci v těchto vzdělávacích zařízeních a zjistit jaké jsou rozdíly ve výchovně-vzdělávacích podmínkách pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu v základní škole běžného typu, základní škole praktické a základní škole speciální.

V teoretické části na základě odborných zdrojů popisujeme specifika základního a inkluzivního vzdělávání. Charakterizujeme jednotlivé typy základních škol. Uvedena je aktuální legislativa, která se týká dané problematiky, např. novela školského zákona ze 17. dubna 2015, č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některých dalších zákonů a prováděcí dokument k novele školského zákona, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných z 1. ledna 2016, která nabude účinnosti dne 1. září 2016. Dále se zaměřujeme na sociální determinanty inkluzivního vzdělávání, kde

svou klíčovou roli zastává pedagogický pracovník se svými osobnostními charakteristikami a adekvátní úrovní odborných kompetencí pro tuto práci. Vymezuje předpoklad odborné kvalifikace a připravenosti pedagoga pro práci v základních školách a požadavky na jeho další vzdělávání.

V závěru teoretické části práce zmiňujeme soudobá výzkumná šetření zaměřená na systémovou podporu inkluzivního vzdělávání a připravenost na toto vzdělávání v České republice. Pro ověření reliability našeho šetření jsme použili data z aktuálního výzkumného šetření z roku 2015, které bylo provedeno v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřené na „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“*, autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dále jsme výsledky našeho šetření komparovali s některými výstupy intenzivní sedmileté činnosti výzkumných pracovníků Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se zabývali výzkumným šetřením zaměřeným na *„Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“* (MSM002622443), jehož řešitelem je prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Za účelem našeho průzkumu byl vytvořen jeden dotazník vlastní konstrukce pro pedagogické pracovníky základní školy běžného typu a základní školy praktické a speciální. Získaná data byla zpracována, komparována a výsledky interpretovány. Provedeným šetřením jsme ověřovali kvalifikaci pedagogických pracovníků potřebnou pro konkrétní typ školského zařízení, srovnání potřeby vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku a subjektivní pocit dostatečné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výsledky průzkumného šetření v rámci této práce mohou být použity pro lepší pochopení významu nutnosti dostatečné odborné přípravy pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., ale i široké veřejnosti v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Tím mohou přispět k lepšímu porozumění aspektům dané problematiky a zvýšení efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřením vzdělávání především na oblast speciální a inkluzivní pedagogiky.

## **Teoretická část**

### **1 Specifika základního vzdělávání**

V České republice došlo ve školství po roce 1989 k procesům transformace a změnám v přístupech ke vzdělávání. Cílem transformace bylo vytvoření systému vzdělávání, který by poskytoval rovné šance pro všechny, k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání (Bazalová 2006, s. 6). Tuto koncepční změnu považuje Bartoňová, Vítková (2007, s. 43, 44) za zásadní průlom ve výchově a vzdělávání postižených dětí a mladistvých. Výchovně-vzdělávací proces přestal být výhradně oblastí speciálního školství a vzhledem k integračním trendům ve vzdělávání se postupně stával záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Na základě schválení cílů vzdělávací politiky vládou České republiky v roce 1999 vznikl systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu s názvem *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha*. Jak dále Bazalová (2006, s. 9) uvádí, tento dokument vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky, což znamená novou strukturu a poslání kurikulárních dokumentů, kterými jsou dokumenty vytvářeny na úrovni státní a školní. Vypracován byl státní program vzdělávání (SVP), který vymezuje hlavní zásady kurikulární politiky státu, obecné cíle vzdělávání, oblasti vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školských vzdělávacích programů, jejich zavádění do škol. Z tohoto dokumentu dále vycházejí jednotlivé rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní, speciální, střední gymnaziální a střední odborné vzdělávání, na které navazují konkrétní školní vzdělávací programy (ŠVP).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice v jednom ze svých cílů blíže uvádí, že vzdělávací soustava je jedna z nejvýznamnějších integrujících sil (předávání sdílených hodnot a společných tradic), právě zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání vyrovnáváním nerovností sociálního, kulturního prostředí a všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Principem demokratické vzdělávací politiky je zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem tak, aby každý člen společnosti měl možnost si najít vlastní vzdělávací cestu a maximálně rozvíjet svůj potenciál, za přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, zaměřit se na maximální diferenciaci



a individualizaci vzdělávání. Bílá kniha svou pozornost při realizaci změn systému zaostřuje na vzdělávání zdravotně postižených a sociálně znevýhodněných, kde mezi stěžejní tendence v oblasti speciálního školství zahrnuje odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integraci do běžného vzdělávacího proudu. Zmiňuje dále vznik alternativní nabídky vzdělávacích programů a forem vzdělávání a prosazování integračních tendencí, jako náhradu za tradiční rozdělení vzdělávání na intaktní majoritní část žakovské populace a minoritní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V procesu těchto změn upozorňuje na nutnost úzké provázanosti speciálního vzdělávání a běžným vzdělávacím proudem. Za neméně důležitý úkol v této oblasti se považuje připravenost běžných škol na integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po stránce profesní, personální i technické. Klade důraz na nezbytnost provedení změn v profesní přípravě učitelů tak, aby byli připraveni na integraci žáků se specifickými potřebami, které vymezuje pomocí legislativního opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2001, s. 14–59).

Důležitý význam pro děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle Bazalové (2006, s. 8) i některé další dokumenty:

- *Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948*
- *Úmluva o právech dítěte z roku 1991*
- *Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (VS OSN 1993)*
- *Národní plán pomoci zdravotně postiženým (1992)*
- *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993)*
- *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998)*
- *Listina základních práv a svobod (1993)*

Jako jeden z dalších strategických dokumentů byl podle Vítka a Vítkové (2010, s. 40, 41) zpracován *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*, v návaznosti na něj pak návrh Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*, který byl v roce 2010 i schválen. Cíle a opatření vyplývající z tohoto plánu směřují k posílení inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol. Na počátku roku 2013 byl MŠMT zveřejněn koncepční dokument *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020*, jako vstupní materiál k veřejné diskuzi o přípravě strategie vzdělávací politiky

České republiky do roku 2020, který je aktualizací a konkretizací směrů a cílů vzdělávací politiky obsažených v Bílé knize z roku 2001 (Fialová, et al 2014, s. 19). Z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a podrobněji definovaných opatření v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020* vychází *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV)*. Tento plán je podkladem pro zacílení výzev *Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání*. Obsahem plánu je opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Dokument reflektuje navržené legislativní změny v novele školského zákona pro léta 2016 až 2018, kterými jsou zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, o zpřesnění a sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům s jakýmkoli znevýhodněním či postižením nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému a o zavedení nového revizního systému v rámci diagnostiky poradenských zařízení (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018). Příliš jednostrannou orientaci na národní rámec vzdělávání zmiňuje Kreuzzieger (in Kopecký, et al. 2013, s. 86) jako jeden ze slabých bodů vzdělání v České republice, který nemůže být opomenut, ale musí být nově začleněn do evropského makroregionálního a globálního kontextu.

## 2 Specifika inkluzivního vzdělávání

Primární školy a jejich pedagogové jsou v posledních letech vyzýváni k vytvoření takových rámcových podmínek vzdělávání, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli vzdělávat společně s intaktními žáky. Pro odstranění diskriminace a segregace ve vzdělávacím sektoru musí dojít k inovaci všech institucí zabývajících se vzděláváním. Školám jsou postupně vytvářeny podmínky podporující inkluzi a rozvoj vzdělávání co nejširší populace. V jejich kurikulech musí jasně zpracovat, jakým způsobem zabezpečují výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jak je ve skutečnosti toto vzdělávání na základních školách běžného vzdělávacího proudu zabezpečeno, zůstává otázkou (Havel, Kratochvílová a Fialová in Pančocha a Vítková, et al. 2013, s. 57, 58).

Cílem současného školství v České republice je tedy, vytvořit školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Celá koncepce

vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti a směřuje k významným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které se projevují snahou integrovat co největší počet těchto žáků do běžných typů základních škol a školských zařízení a postupně vytvořit model integrativního, inkluzivního vzdělávání (Vítková in Lechta, et al. 2010, s. 169). Velmi častým tématem politiků, pedagogů a výzkumníků i laické veřejnosti je právě proměna českého vzdělávacího systému ve vzdělávací systém inkluzivního charakteru, jak popisuje Kalášková, Strnadová (in Květoňová 2012, s. 94), kde se jako nejsložitější jeví problematika integrace žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se velmi diskutuje o postojích jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu, kterými jsou kromě rodičů a žáků také ředitelé škol a samotní pedagogové, vůči společnému vzdělávání žáků se SVP a žáků intaktních.

Zászkaliczky (in Lechta, et al. 2010, s. 49–52) uvádí, že selekce ve školách, která je způsobena zvýšenou diferencovaností školského systému často neumožňuje uplatnění schopností dítěte. Úspěšnost žáka ve škole souvisí i se společenským postavením rodičů. Potřeby jednotlivých žáků je třeba uspokojit v rámci systému inkluzivní edukace, neboť inkluzivní škola funguje na principu koedukace za předpokladu uspokojování speciálních vzdělávacích podmínek. Trend inkluze nemá likvidovat speciální školy a speciálně-pedagogická zařízení, ale hlavním cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější a diferencovanější, adekvátnější výchovně-vzdělávací systém, pro potřeby jednotlivých žáků. Jednou z nezbytných podmínek úspěšné školní inkluze je vytvoření patřičných personálních a metodických podmínek, přičemž učitelé musí dostávat určitou metodickou přípravu a pomoc. Účinnost inkluze je tedy závislá na metodické nabídce, finančních, technických prostředcích a v neposlední řadě na kompetenci odborníků školy. Winter, E., C., (2006, s. 85–89) popisuje, že problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je řešena na celosvětové úrovni. Úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání závisí především na učiteli, který má disponovat dostatečnými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi. Pro učitele odpovědné za výchovně-vzdělávací proces je inkluzivní vzdělávání určitou výzvou a je nezbytné, aby jim bylo umožněno další potřebné vzdělávání. Boyle, Sharma (2015, s. 1–3) podobně jako Winter, E., C., uvádí, že inkluzivní vzdělávání lze považovat za globální koncept. Začlenění všech osob do hlavního vzdělávacího proudu bez rozdílu považují za lidské právo. Florian a Linklater (2010, s. 369–386) uvádí, že pomocí inkluzivní pedagogiky lze připravit pedagogy pro

inkluzivní vzdělávání a tím vytvořit optimální podmínky pro vzdělávání všech žáků bez rozdílu. Často se uvádí, že učitelům chybí potřebné znalosti a dovednosti pro práci s žáky v rámci inkluzivního vzdělávání, ale je důležité je uvědomit, že učitelé musí umět maximálně využít všechny své dosavadní zkušenosti, které při práci s žáky se SVP získali.

Výsledky výzkumného šetření „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (MSM0021622443) ukázaly, že inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky, neboť se jim v inkluzivní třídě daří po stránce kognitivní i sociální a neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí vstupovat do vztahů, udržet si je a připraví je na spolupráci s druhými (Vítková in Pančocha, Vítková et al. 2013, s. 44, 45). Překonávání bariér ovlivňujících proces inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivní vzdělávání, jak dále uvádí Vrubel (in Pančocha, Vítková, et al. 2013, s. 124), mohou podpořit postoje široké veřejnosti, které je nutno neustále pozitivně podporovat, čemuž mohou být nápomocna i média veřejné služby, která dokážou ovlivnit velkou část populace informováním o inkluzivním vzdělávání a problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Gajzlerová in (Solárová a Vrubel, et al. 2013, s. 194) zmiňuje přínos ve využití multimédií a digitálních technologií v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem. Využití multimédií a moderních technologií chápe jako pozitivní změnu, směřující k bezbariérovosti, a tím i inkluzivnímu mediálnímu vzdělávání. V současnosti s technologickým pokrokem všech médií, především internetu se média považují za přínosné v komunikaci a informovanosti a měla by vést především ke kritickému myšlení celé společnosti (Gálik in Kudláčková, Rajský, eds. 2012, s. 260, 261).

## 2.1 Inkluze

Inkluze znamená, že každý člověk je plnohodnotným členem společnosti, bez ohledu na jeho výkony a má právo být posuzován za rovnoprávného člověka, přičemž je odkázán na společnost, aby se mohl dále rozvíjet a participovat. Podporuje přátelství, respekt a porozumění, je sociálně nevyhnutelná. Inkluze je pojmem humánního a demokratického soužití s uznáním rovných práv s neúmyslnou službou k bližním a zřídka se jakékoliv kategorizace (Pančocha, Vítková, et al. 2013, s. 44). Podobně chápe inkluzi Lechta (2010, s. 27), která se jak uvádí, rozvinula ze základní idey integrace v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože se při tomto edukačním přístupu různorodost chápe jako normalita. Základní

charakteristikou inkluze je heterogenost žáků ve třídách. Anderliková (2014, s. 42–43) rozlišuje inkluzi sociální a školní. Sociální inkluze nastává, pokud je člověk jako individualita společností přijímán a je do ní plně zapojen, a když jsou rozdíly a odchylky pro sociální skupinu brány jako obohacení v rámci inkluze. Inkluze je tak chápána jako rovnocennost jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Normální je pak vše, co je rozmanité, různorodé. Jedním z cílů sociální inkluze, který vychází z mezinárodní úmluvy o právech lidí s postižením, je posílení pocitu sounáležitosti. Pokud se inkluze daří jako sociálně-politický koncept, jsou separující zařízení zbytečná, tím se podle Anderlikové stávají speciální zařízení jako například praktické školy zbytečnými. Myšlenka sociální inkluze není zmiňována pouze v souvislosti s osobami s postižením, ale zahrnuje i migranty, jejichž nedostatky lze snadno překonat prostřednictvím dalšího vzdělávání a tak je začlenit do společnosti. Louis H. Falik (in Pokorná 2006, s. 44–45) popisuje inkluzi jako vznešený cíl, protože je výhodná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro všechny, kdo jsou do integrativního a edukačního procesu zahrnuti. Rodiče, rodina, učitelé, edukační pracovníci školy, spolužáci, žákovi sourozenci a komunita, všichni v tomto procesu z úspěšné integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami získávají do běžného proudu života. Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné edukace je úspěšná, pokud praxe odpovídá potřebám žáka. Žák musí být v prostředí, které podněcuje jeho sociální a školní pokrok, včetně interakce s vrstevníky a umožňuje žákovi chápat sebe sama jako schopného interakce a platného ve skupině.

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 39–106) může inkluzivní praxe ve škole fungovat pouze tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty, přijímá lidskou heterogenitu jako sociální normu, zabývá se vlastním rozvojem jako organizace, která se učí. V české školní praxi můžeme stále ve společném vyučování postižených žáků s intaktními žáky najít značný počet realizovaných konceptů separačního modelu a modelu přizpůsobení. V dalším rozvoji našeho školského systému ale půjde o to, aby se rozšiřovaly školy, které budou inkluzivním modelem vzdělávání pro své snahy o společné vyučování žáků s rozdílnými předpoklady a schopnostmi. Klíčovou rolí v procesu inkluzivního vzdělávání hraje osobnost a kompetence „inkluzivního“ pedagoga, jehož ústředním úkolem je vybudování pozitivního třídního klimatu, coby základu přijímání heterogenity. Jeho schopnost účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků, se může rozvinout na základě propojení zkušeností, poznatků z řady humanitních věd v rámci jeho odborné profesní přípravy. K utváření inkluzivního školního klima se podobně vyjadřuje Vítková (in Pančocha,

Vítková, et. al 2013, s. 45), která uvádí jako nejvhodnější způsob jak vytvořit inkluzivní vyučování a zachovat inkluzivní školní klima, vytvořit věkově heterogenní skupiny, které umožňují učitelům snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožňuje žákům stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí, kde každý dělá něco jiného, neexistuje přímé srovnání výkonů a tím pádem ani žádná konkurence. Oproti tomu Havelková, Kachlík a Procházková (in Klenková, Vítková 2008, s. 49) uvádí, že škola ještě není příliš přizpůsobena na rozdílný výkon jednotlivých žáků a je koncipována tak, aby vyhovovala většině. Každý, kdo nějakým způsobem vybočuje, je brán za rušivý element, kvůli kterému nemůže vyučování probíhat tak, jak si ho učitelé předem připravili. Inkluzivní vzdělávání jak dále uvádí Hájková, Strnadová (2010, s. 39–106) ovlivňují mimo jiné i postoje rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou podle Hájkové a Strnadové často ve směru k inkluzi pozitivní. Přesto se tyto rodiče obávají nedostatku podpůrných opatření a sociální izolace svých dětí. Chceme-li utvářet inkluzivní prostředí, jako nezbytnou podmínku realizace inkluzivního vzdělávání, stojíme před několika překážkami, které determinují nestejně pozice startovní čáry pro jedince se zdravotním postižením a jedince intaktní. Jednou z překážek je postoj vůči jedincům se zdravotním postižením, který se v historii utvářel a v průběhu socializace byl předáván většinové společnosti. Inkluze je tedy především způsob myšlení a uvažování, nazírání a hodnocení reality (Zezulková in Konečný, Podešva et al. 2015, s. 52).

Inkluze může být úspěšná, pokud jsou splněny požadavky kladené na určité oblasti. Jednou z těchto oblastí je politika, uznávání úmluvy OSN o právech lidí s postižením ve veřejné správě, která je otevřená vůči novým návrhům a podnětům. Požadavky jsou kladeny i na zařízení, kde všechny zúčastněné osoby mají stejný cíl a usilují o jeho dosažení (zřizovatel zařízení, pedagogové včetně celého personálu). Jak již bylo zmíněno, pedagog je ústřední postavou úspěšné inkluze. Požadavkem na pedagogy je tedy vytvoření kooperujícího týmu, který si vyměňuje informace a zkušenosti, a který je naladěný na stejnou ideu. Požadavky jsou kladeny i na širší sociální prostředí, kterým je širší rodina, rodiče ostatních dětí ze školy, zaměstnanci školy a ostatní členy naší společnosti (Anderliková 2014, s. 67–72). Jak četné výzkumy postojů učitelů k inkluzi ukazují, ovlivňuje je celá řada faktorů týkajících se obecných i konkrétních podmínek inkluze a faktory týkající se charakteristik učitelů (Pinková, Slepíčková, Solárová in Slepíčková, Pančocha, et al. 2013, s. 53). K nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům patří v současné evropské speciální pedagogice inkluzivní pedagogika, která se zabývá možnostmi

optimální edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení. Může být chápána jako ztotožňování s integrací, jako „vylepšená“ integrace nebo jako nová kvalita přístupu k těmto dětem, jako bezpodmínečné akceptování jejich speciálních potřeb (Lechta 2010, s. 27–29).

## 2.2 Integrace

Pro Abramovou jak popisuje Anderliková (2014, s. 44) je rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci vnímáme rozdíly a jde nám o opětovné sjednocení něčeho, co bylo původně rozděleno. Vedle toho inkluze ve škole, je koncept, který vychází z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování dle svých schopností a úrovně, uvědomují si společenství, ve kterém má každý své místo. Slowík (2007, s. 31) označuje integraci v souvislosti s osobami s postižením jako nejvyšší stupeň socializace člověka, tedy naprostý opak segregace. Krög in Anderliková (2014, s. 44) dále uvádí, že „jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučených osob, inkluze usiluje o uznání rozdílností ve společném světě, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí“. Úspěšná integrace podle Louis H. Falik (in Pokorná 2006, s. 46, 47) začíná tím, že je nutné vytvořit podmínky, které budou modifikovat schopnosti, porozumět dynamice mezi lidmi, kteří jsou do integrace zahrnuti a institucím, které je vytvářejí.

Pojem integrace znamená v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“ a využívá se v mnoha oblastech. Ve vědeckém jazyce v pedagogických souvislostech jde především o význam sociologický a psychologický, jak přibližuje Bartoňová (2013, s. 12). Integrace je v sociologickém smyslu vztahována na vznik společenských jednotek utvořených z určitého počtu lidí a popisuje stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován (procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti). Integrace ve smyslu psychologickém je popisována jako jednota mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. Integraci dále Bartoňová (2013, s. 12) dělí na přímou cestu, jak dosáhnout cíle v integraci osob s postižením pomocí společného života a učení, a nepřímou cestu speciálně-pedagogické podpory. Oproti tomu Vítková (2006, s. 16) konkrétněji definuje integraci školní, jako snahu o společné vzdělávání a výchovu postižených a intaktních žáků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014, s. 96–98) uvádí, že podíl dětí a žáků integrovaných do běžných tříd se ve školním roce 2013/2014 se opět zvyšoval. V uvedeném školním roce se v základních školách vzdělávalo 73 629 zdravotně postižených žáků, tj. 9,0 % všech žáků navštěvujících základní školu.

Ve školním roce 2013/2014 bylo z celkového počtu žáků se zdravotním postižením do běžných tříd integrováno 58,9 % žáků, přičemž u zdravotně postižených žáků převažoval výskyt vývojových poruchy učení. V tabulce č. 1 uvádíme podle Kolektivu autorů (2015a, s. 19) podrobnější počet žáků integrovaných v základních školách v České republice k 30. 9. 2014, jak jej uvedl ve své zprávě z výzkumu: „Asistent pedagoga žáků se zdravotním postižením, postoje, hodnocení, činnosti“, který byl proveden v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání.

Tabulka č. 1 – Počet žáků se SVP na základních školách ČR k 30. 9. 2014

POČET ŽÁKŮ SE SVP NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH ČR K 30. 9. 2014														
Skupina postižení	Zrakové		Sluchové		NKS		Tělesné		PAS		SPUCH **		Komb.	
	Míra postižení		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
<b>Střední</b>	406	243	471	227	2 340	810	X	X			5 222	640		
<b>Těžké</b>	158	86	241	268	464	572	391	305	1 934	1 564	270	142	6 768	
<b>Hluboké*</b>	22	56	11	119	X	X	762	280			27 800	859		
<b>Celkem</b>	586	385	723	614	2 804	1 382	1 153	585	1 934	1 564	32 772	1 641	6 768	
<b>Celkem ZŠ 7 200 + 32 772 SPUCH</b>						<b>Celkem SŠ 4 530 + 1 641 SPUCH</b>								
* Zrakové – neslyšící / Sluchové – nevidomý ** První řádek: porucha chování, druhý řádek: těžká porucha chování, třetí řádek: porucha učení <b>Legenda:</b> NKS – narušená komunikační schopnost; PAS – poruchy autistického spektra; SPUCH – specifické vývojové poruchy učení či chování; Komb. – kombinované postižení; ZŠ – základní škola; SŠ – střední škola														

Globalizace klade důraz na setkávání se s jinými kulturami, přehodnocuje tradice a vytváří jejich nové formy, jak uvádí Kreuzzieger (in Kopecký, et al 2013, s. 83). V popředí toho vyvstává nutnost společně sdílet životně důležité zájmy, nalézat a sdílet společné hodnoty při respektování odlišností. Nad národním vzděláváním a evropskou integrací se z filozofického hlediska zamýšlí i Profant (in Kopecký, et al 2013, s. 114), který uvádí, že pokud škola bere své poslání vážně, je na ní, aby se vyrovnala s jinakostí příchozích. Škola má kultivovat to, co je potřeba kultivovat pro společnou identitu národa a co se je potřeba naučit respektovat jako projev zvláštní identity. Pokud by se evropské vzdělávání vzdalo tohoto cíle, ocitlo by se v krizi a ztratilo by schopnost plnit své funkce.



### **3 Legislativní rámec a charakteristika jednotlivých typů základních škol**

Cíle a obsah vzdělávání na úrovni institucí jsou ukotveny v příslušných legislativních dokumentech, určených pro danou instituci. Přijetím školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., nastal posun k inkluzivnímu vzdělávání. Školský zákon obecně, mimo jiné, vymezuje způsob vzdělávání zdravotně postižených žáků. Na tento zákon pak navazuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v aktualizovaném znění vyhláška č. 147/2011 Sb., která konkrétně specifikuje veškerá podpůrná opatření pro tyto žáky a upravuje názvy různých speciálních zařízení, popisuje formy integrace, údaje potřebné pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu a jiné. Nezbytnou vyhláškou v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími je vyhláška č. 72/2005., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktualizovaném znění vyhláška č. 116/2011 Sb. Vyhláška vymezuje způsob poskytování poradenských služeb, činnosti poradenských pracovníků a poradenských center, náplň poradenských služeb pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně-pedagogického centra (SPC) (Bartoňová 2013, s. 89, 90). Dne 17. Dubna 2015 byla vyhlášena novela školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některých dalších zákonů, a to pod č. 82/2015 Sb., blíže viz kapitola č. 4. 1. Účinnost některých ustanovení nastala již k 1. květnu 2015, a také později k 1. září 2015. Přestože jsou stěžejním tématem novely změny v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, není v novele záměrně o těchto změnách pojednáváno. Tyto změny mají odloženou účinnost a úzce souvisí s obsahem prováděcí vyhlášky novely školského zákona, která byla připravována v součinnosti s odbornou veřejností (Zákon č. 82/2015 Sb.).

#### **3.1 Základní škola běžného typu**

Škola je místo, na kterém se organizují nejen intencionální učební procesy v kontextu vyučování, ale i místo, na kterém se žáci setkávají a získávají první zkušenosti s přátelstvím nebo vyřazením z kolektivu. Nezávisle na vůli učitele zde probíhá sociální učení a je otázkou, zda jsou učitelé schopni vytvořit takovou školu, která bude místem socializace všech

individualit osobností, se zřetelem na vytvořené struktury a v nich se odehrávající učební procesy (Kiper, Mischke in Bartoňová, Vítková, et al. 2008, s. 46). V současné školské soustavě působí základní školy běžného typu odděleně od fungujícího systému speciálních škol a speciálních zařízení Zászkaliczky (in Lechta, et al. 2010, s. 48). Od roku 1995 je povinná školní docházka a žáci ji začínají obvykle plnit v šesti letech věku dítěte v devítileté základní škole. Do základní školy jsou individuálně integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což je 5,2 % populace. Základním vzděláváním v základní škole běžného typu žák dosahuje stupeň základní vzdělání. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata a umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem základního vzdělávání dle RVP ZV je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, osvojit si strategie učení a motivovat žáky pro celoživotní učení, motivovat je k tvořivému myšlení, logickému uvažování, řešení problémů a ke komunikaci. Rozvíjet u žáků schopnost spolupráce a toleranci k jiným lidem, poznávat své schopnosti a uplatňovat je při rozhodování v dalším životě a profesní orientaci. Při realizaci rámcově vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání jsou zohledněny možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková 2007, s. 70–72).

### **3.2 Speciální školství**

Speciální školství poskytuje edukaci dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jejich postižení neumožňuje dosáhnout příslušné úrovně vzdělání standardními pedagogickými metodami a postupy. Takové vzdělání lze dosáhnout při individuální nebo skupinové integraci ve školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve speciálních školách a školských zařízeních, které intenzivně spolupracují se školskými poradenskými zařízeními. V souvislosti se vzděláváním v rámci speciálního školství zmiňuje Bartoňová, Vítková (2007, s. 61, 62) především děti a žáky se zdravotním postižením, kteří se mohou vzdělávat v základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (ZŠ pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, pro hluchoslepé, pro žáky se specifickými poruchami učení nebo specifickými poruchami chování, ZŠ logopedická, ZŠ praktická a ZŠ při zdravotnickém zařízení. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchou autistického spektra mají právo být vzděláváni v základní škole speciální. V současné době speciální školství nabízí vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují vysokou míru podpůrných

opatření. Základními faktory podpůrných opatření je počet dětí a žáků ve výchovně-vzdělávací skupině a přítomnost speciálně-pedagogického pracovníka, který používá speciálně-pedagogické metody. Velikost výchovně-vzdělávací skupiny se pohybuje od 4 do 14 dětí a žáků. Speciálně-pedagogický pracovník by měl mít adekvátní odborné vybavení i osobnostní nastavení pro práci s touto cílovou skupinou (Potměšilová 2014, s. 17).

### **3.2.1 Základní škola praktická**

V základní škole praktické se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které nemohou být vzdělávány v běžném vzdělávacím proudu. Jedná se o žáky s lehkým mentálním postižením a žáky s poruchami chování. Úkoly základní školy praktické je za pomoci speciálních metod a forem práce umožnit žákům dosáhnout co největší úrovně znalostí, dovedností a návyků při současném respektování jejich individuálních zvláštností a směřovat je k přípravě na profesní dráhu a zapojení do běžného života. Speciálně-pedagogickou podporu při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením specifikuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Vzdělávací proces se tak přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáka, respektuje jeho specifika za přispění různých podpůrných opatření, jak popisuje Bartoňová in (Vítková, et al. 2007, s. 183–185). V Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (APIV) v části A je však mezi prioritními úkoly MŠMT pro rok 2015–2016 zrušení výše zmíněné přílohy (RVP ZV – LMP) upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018). Základní vzdělávání na základní škole praktické má devět ročníků a ty se člení na 1. stupeň (1.–5. ročník) a 2. stupeň (6.–9. ročník). Cílem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim adekvátně jednat v různých situacích. Učivo je v rozsahu, které odpovídá snížené rozumové schopnosti žáků. Odklad školní docházky je možný do osmi let věku. Zařazení do některé z forem speciálního vzdělávání může předcházet diagnostický pobyt v základní škole praktické po dobu dva až šest měsíců. Hodnocení výsledků vzdělávání může probíhat formou běžné klasifikace, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů a žák získá základním vzděláváním v základní škole praktické základní vzdělání (Bartoňová in Vítková, et al. 2007, s. 183–185).

### 3.2.2 Základní škola speciální

Podle Bazalové (2006, s. 9, 10) je třeba při vzdělávání dětí a mládeže s postižením dodržet se zásadu „běžného vzdělávání“, pokud je to jen trochu možné, jinak pokud je to nutné, vzdělávat „speciálně“. Systém speciálních škol, jak Bazalová uvádí, je určen jako alternativa žákům, kteří se pro své postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu, nebo jim vzdělávání v tomto proudu z nějakých důvodů nevyhovuje. Pro tyto účely byl stanoven Rámcově vzdělávací program pro speciální školy (RVP ZŠS), který navazuje na přílohu RVP ZV – LMP a má dva díly. První díl je určen pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a druhý díl pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Celkově se od RVP ZV odlišuje organizačními formami vzdělávání a obsahovým zaměřením výuky. Učivo je redukováno na osvojení základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a dovedností a je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných zvláštností. Základním vzděláním v základní škole speciální žák dosahuje stupeň základy vzdělání. Při základní škole speciální může být zřízen 1–3letý přípravný stupeň základní školy speciální, určený pro žáky s těžkým mentálním nebo kombinovaným postižením, přičemž se nezapočítává do celkové školní docházky (Bartoňová, Vítková, et al. 2007, s. 72, 73). Školní docházka v základní škole speciální trvá deset ročníků a člení se na 1. stupeň (1.–6. ročník) a 2. stupeň (7.–10. ročník). Vyučovací hodina je rozdělena do více jednotek či bloků, podle individuálních schopností a potřeb žáků. Cílem vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením je rozvíjení rozumových schopností, ověřování přiměřených poznatků, vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a jednoduchých pracovních činností. Dalším z cílů je rozvíjení duševních a tělesných schopností, umožnit žákům osvojit si strategie učení a tím je motivovat k učení. Na podkladě názoru a řešení problému podněcovat žáky k myšlení a vést je k všestranné a účinné komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a vytvářet u nich potřebu projevovat pozitivní city. Naučit žáky žít společně s ostatními, poznávat své schopnosti a možnosti a plně je využívat (Bartoňová, Vítková, et al. 2007, s. 200, 201).

Při vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami nelze předpokládat dosažení cílů základního vzdělávání, neboť vzdělávání komplikuje nízká míra rozvinutí psychických funkcí, především pozornosti, paměti, volných vlastností, potřebných k systematickému osvojování učiva. V průběhu vzdělávání je podporován rozvoj elementárních komunikačních schopností, pohybová samostatnost, základy sebeobsluhy a soběstačnosti a nejjednodušší pracovní dovednosti. Cílem vzdělávání u žáků s těžkým mentálním postižením a kombinovanými vadami a souběžným postižením je především osvojení si základních hygienických návyků, rozvoj pohyblivosti a komunikačních dovedností s využitím alternativních a augmentativních komunikačních systémů (AAK) a rozvoj schopnosti spolupracovat s blízkými osobami, jak popisuje Bartoňová, Vítková, et al. (2007, s. 199–210).

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., je v § 16, odstavci 8 uvedeno, že podle povahy zdravotního postižení se pro žáky se zdravotním postižením zřizují školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, pokud nejsou vzděláváni jinak (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 8). Jak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014, s. 83) uvádí, klesl počet základních škol speciálních a přípravným stupněm v České republice ze 73 škol v roce 2009/2010 na 51 škol ve školním roce 2013/2014. Počet tříd přípravného stupně se v posledních dvou letech ustálil na počtu 41. Počet dětí v přípravném stupni v letech 2012/2013 rostl (284 dětí), ale ve školním roce 2013/2014 došlo k poklesu na 264 dětí.

## **4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Sociální inkluze, vyjádřena skrze koncept sociální participace, jež je jedním z hlavních cílů speciální pedagogiky, se týká podle Pančochy, Vítkové, et. al (2013, s. 13) všech věkových skupin, nejen v období školní docházky. V současnosti se ve speciální pedagogice často setkáváme s pojmem „speciální vzdělávací potřeby“ nebo „jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami“, kdy je objektem speciální pedagogiky ve školním období dítě nebo žák. Zavedení termínu „speciální výchovně-vzdělávací potřeby“ do školského zákona v oblasti výchovy osob s postižením chápe Lechta (in Kudláčová, Rajský, eds. 2012, s. 214, 215) jako klíčový. Speciální, výchovně-vzdělávací potřeby popisuje jako požadavek na

úpravu podmínek, obsahu, forem, metod a přístupů ve výchově a vzdělávání dětí a žáků, jež vyplývají z jeho zdravotního znevýhodnění, sociálního znevýhodnění, jejichž uplatnění je nevyhnutelné, aby bylo dosaženo rozvoji schopností nebo osobnosti dítěte nebo žáka a jeho přiměřeného stupně vzdělání a přiměřeného začlenění do společnosti.

Původní znění školského zákona č. 561/2004 Sb., v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., ve své první části obecných ustanovení, v § 16 svým vymezením ještě rozděluje děti žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do tří skupin, a to na osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Odstavec 2–4, školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16) blíže specifikoval jednotlivé skupiny osob takto:

**Osobami se zdravotním postižením** jsou pro účely tohoto zákona míněny osoby s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadou řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování.

**Osobami se zdravotním znevýhodněním** jsou pro účely tohoto zákona míněny osoby nezdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

**Sociálně znevýhodněné osoby** popisuje zákon jako osoby žijící v rodinném prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožené sociálně-patologickými jevy. Osoby, kterým byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo jedná-li se o postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

Školský zákon deklaruje právo dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním na vzdělávání, kdy se při hodnocení těchto žáků vždy přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. V oprávněných případech mohou žáci využít i možnosti prodloužení délky základního, středního a vyššího odborného vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2014, s. 32, 33). Na základě speciálně pedagogického, pedagogického a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením může být určeno, že rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb je důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání, kde je vzděláván jednou z forem speciálního vzdělávání. Upřednostněnou formou takového vzdělávání je *individuální integrace* do tříd v běžných školách, které probíhá se současným zajištěním odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné pedagogické nebo psychologické péče. Další formou

speciálního vzdělávání je *skupinová integrace*, která probíhá ve speciálních třídách, které jsou zřizovány pro žáky se zdravotním postižením v běžných školách. Žáci se mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat společně s ostatními žáky školy v rámci svých možností. Samostatně zřízené *speciální školy* pak slouží především dětem a žákům s těžšími formami zdravotního postižení s nejvyšší mírou podpůrných služeb (Kendíková, Vosmik 2013, s. 8).

Problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je sledována v celosvětovém měřítku. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání shromažďuje data z 28 evropských zemí, aby získala informace o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami, týkající se údajů ohledně počtu žáků ve věku povinné školní docházky ve všech typech vzdělávání, kteří mají SVP. Žáků se SVP segregovaných ve speciálních školách, žáků se SVP v segregovaných speciálních třídách ve školách hlavního vzdělávacího proudu, žáků se SVP v inkluzivních podmínkách. Dále shromažďuje právní definici SVP v dané zemi a další potřebné informace týkající se žáků se SVP. Tyto informace pak slouží k mapování situace integrace žáků se SVP do běžného vzdělávacího proudu (Paola Riva Gapany in Jílek, et al. 2013, s. 278).

#### **4.1 Výchovně-vzdělávací podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., § 16, v odstavci 5 je uvedeno, že speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) dětí a žáků, zjišťuje školské poradenské zařízení. Podle odstavce č. 6, § 16 školského zákona mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále mají právo na vytvoření takových podmínek, které toto vzdělávání umožní, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Žákům a studentům se zdravotním postižením a znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky, odpovídající jejich potřebám. Zákon se v odstavci č. 7, § 16 zaměřuje především na děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, kterým náleží právo užívat při vzdělávání bezplatně speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Žáci sluchově postižení, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči a žákům zrakově postiženým, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Právo na bezplatné

vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání je zajištěno dětem a žákům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 5–7).

Prováděcím právním předpisem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími se stala vyhláška č. 73/2005 Sb., v aktualizovaném znění č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která konkretizuje podmínky vzdělávání těchto žáků (Vyhláška č. 147/2011 Sb.). Podle Kendíkové a Vosmika (2013, s. 7) mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na podpurná a vyrovnávací opatření při vzdělávání. *Vyrovňovací opatření* jsou určena především dětem a žákům se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, přičemž je využíváno pedagogických a speciálně-pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků. Součástí vyrovnávacích opatření je poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání pedagogických služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Pro žáky se zdravotním postižením jsou určena *podpurná opatření*, kdy je využíváno speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, či jiné opatření zohledňující SVP žáka. Grešlová, Kaslová (in Pokorná 2006, s. 310) například popisují úpravy učebních témat pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného typu, jako možnost zjednodušení učiva, kdy jsou z probíraného tématu vybrány základní pojmy či fakta, která jsou v takové formě žákům srozumitelná.

Česká republika se snažila reagovat na měnící se paradigma týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, posunem v terminologii, a to návrhem nového právního předpisu školského zákona. Podle jedné z verzí této rekodifikace zákona, se podpurná opatření u dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami mají členit dle míry závažnosti na mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná (Hájková a Strnadová 2010, s. 18). Nové úpravy zákona počítaly s odklonem od výše popsané kategorizace dle druhu SVP ke členění dle míry potřebnosti podpory ve vzdělávání, tedy předpokládal se vznik čtyřstupňové nebo pětistupňové kategorizace podpurných opatření, jak shodně uvádí i Kendíková, Vosmik (2013, s. 8). První stupeň opatření bude moci uplatňovat



škola i bez doporučení školského poradenského zařízení tak, že proces podpory žáka může začít ihned, přestože později může žák dostat i vyšší stupeň podpory podle závěrů poradenského zařízení. Tato změna v legislativě však vyžaduje přítomnost odborných pracovníků na školách a zvyšování kompetencí samotných učitelů v této oblasti. Podobný, nový model systému podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami popisuje Musilová (2014, s. 20–24). Tento model je uplatňován od školního roku 2013/14 v Evropských školách. Systém podpory je oproti předchozímu způsobu, který spočíval v kategorizaci žáků do skupin, založen na diferenciovaném přístupu k žákovi, se zřetelem k jeho individuálním potřebám a s důrazem na maximální rozvoj jeho potenciálu. Systém je ošetřený „Politikou poskytování podpory ve vzdělávání v EŠ“ a dále je rozpracován v dalších prováděcích dokumentech. Podstatou systému je princip rovných příležitostí, rané identifikace, efektivity, partnerství a sdílení odpovědnosti, včetně sledování a hodnocení průběhu i výsledků vzdělávání. Diferencované formy a metody výuky tvoří základ efektivního učení. Učitelé jsou povinni ve vysoce heterogenní skupině diferenciaci běžně uplatňovat. Ve své podstatě již není považována za podporu, ale za běžný způsob práce. Speciální opatření (osobní asistence, speciální pomůcky a jiná podpůrná opatření) nejsou považována za podporu, ale za způsob, jak umožnit každému žákovi využít jeho potenciál.

Jak jsme již zmínili v kapitole č. 3, byl vyhlášen zákon č. 82/2015 Sb., jako novela školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některých dalších zákonů. V paragrafu 16 novelizovaného školského zákona je jen velmi obecně vymezena podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou rozděleni na osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, ale jsou definováni jako osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření se podle § 16, odst. 3 člení do pěti stupňů, podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Účinnost § 16 novely školského zákona nastane od 1. 9. 2016 (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16). Jako prováděcí dokument k novele školského zákona byla 1. ledna 2016 vydána aktuální vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nabude účinnosti dne 1. září 2016.

V souvislosti s přijetím výše uvedeného zákona byl proveden v roce 2015 výzkum, v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřený na „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“, autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prezentované výsledky jsou zaměřeny na současné podmínky ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na českých školách, tak jak je hodnotí pedagogičtí pracovníci běžných i speciálních základních škol., viz tabulka č. 2 (Kolektiv autorů 2015b, s. 56).

Tabulka č. 2 – Hodnocení současných podmínek ke vzdělávání žáků se SVP

<b>HODNOCENÍ SOUČASNÝCH PODMÍNEK KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP (PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI)</b>					
<b>Skupina žáků se SVP / odpověď</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne</b>	<b>Nevím</b>
Mentální postižení – lehké	27,23	30,86	24,09	15,11	2,72
Mentální postižení – stř. těžké, těžké	11,4	7,7	24,8	53	3,1
Tělesné postižení	23	34,9	24,2	14,5	3,3
Závažné onemocnění	24,53	45,39	16,65	7,53	5,9
Sluchové postižení	12	26,2	32,5	23,8	5,6
Zrakové postižení	9,8	23,8	34,1	26,6	5,7
Narušená komunikační schopnost	19,3	38,1	27,8	9,2	5,7
Poruchy autistického spektra	21,9	32,2	26,7	14,5	4,8
Specifické vývojové poruchy učení	53,3	33,6	8,6	2,5	2,1
Specifické vývojové poruchy chování	29,6	39,6	20,9	6,9	3
Psychiatrická onemocnění	7,1	18	34,6	30	10,4
Nedostatečná znalost vyuč. jazyka	17,98	43,13	24,36	8,1	6,43
Bez podpory v domácím prostředí	27,5	45,3	14,29	6,01	6,91
TZV sociálně vyloučené lokality	18,18	32,9	24,32	10,45	14,14
Mimořádně nadaní žáci	38,48	43,25	9,94	5,79	2,98
Žák jiného etnika	45,03	42,64	6,28	1,84	4,22

Z uvedených výsledků vyplývá, že pedagogičtí pracovníci se domnívají, že současné podmínky ke vzdělávání některých skupin žáků se SVP nejsou na dostatečné úrovni. V tomto ohledu uvádí zejména skupiny žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, dále žáky se sluchovým a zrakovým postižením a žáky s psychiatrickým onemocněním. Naopak pedagogičtí pracovníci cítí v současné době vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, mimořádně nadané žáky, žáky jiného etnika, žáky se závažným onemocněním, dále také žáky lehkým mentálním postižením a žáky s tělesným postižením.

Z výše uvedeného vyplývá, že aktuální podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na základních školách v České republice podle subjektivního hodnocení pedagogů nekorespondují s požadavky příslušné právní normy. Proto lze výsledek tohoto šetření chápat jako indicii naznačující minimálně částečné nesplnění předpokladů k úspěšnému společnému vzdělávání všech dětí, žáků a studentů se SVP v hlavním vzdělávacím proudu a to zejména v závislosti na stupni podpůrných opatření, jejichž právní rámec je stanoven novelou školského zákona č. 82/2015 Sb.

#### **4.1.1 Žáci se zdravotním postižením**

Osoby se zdravotním postižením tvoří podle Michalíka, et al. (2011 s. 32–34) svébytnou, vnitřně velmi diferencovanou skupinu občanů s podobnými charakteristikami, přičemž se liší od intaktní populace. Tato skupina osob se nejčastěji vnitřně dělí podle převládajícího zdravotního postižení na osoby s tělesným postižením, mentálním, osoby s poruchou autistického spektra, zrakovým a sluchovým postižením, a osoby s narušenou komunikační schopností. Součástí skupiny zdravotně postižených osob jsou dále osoby s kombinací jednotlivých postižení a nemocné civilizačními chorobami. Zdravotní postižení je podle školského zákona č. 561/2004 Sb., v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., § 16 pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami a autismus. Zákon oproti Michalíkovi ještě uvádí skupinu osob s vývojovými poruchami učení a chování (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2). Postavení osob se zdravotním postižením v České republice, jak Michalík, et al. (2011, s. 57) uvádí je v současné době stabilizované a podpořené existencí solidního právního rámce, který je neustále v procesu změn ve smyslu úspěšné integrace osob se zdravotním postižením do společnosti. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením ve speciálních zařízeních má na našem území velkou tradici. Činnost speciálních škol je dlouhodobě dobře organizačně, metodicky personálně i finančně zajišťována, ale tento způsob vzdělávání bývá někdy označován jako segreganční a v rozporu s pravidly a principy sociálního začleňování. (Michalík, et al. 2011, s. 78). Jednotlivé typy speciálních škol uvádí blíže vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením se podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., v aktualizovaném znění č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 1, odst. 3,

jako podpůrných opatření využívá speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující SVP žáka (Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 3–5). Vyhláška dále zmiňuje žáky s těžkým zdravotním postižením, za které se podle § 1 odst. 5, považují žáci s těžkým zrakovým a sluchovým postižením, těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením, kterým s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Žáci se zdravotním postižením jsou do speciálního vzdělávání zařazení na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. Tomuto zařazení může předcházet diagnostický pobyt žáka ve škole, do níž má být zařazen a to v délce 2–6 měsíců (Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 9, odst. 1–2).

#### **4.1.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním**

V našem právním řádu a prováděcích předpisech je podle Hájkové (in Vítková 2007, s. 62) nekonkrétně definováno nezbytné minimum pro potřeby vzdělávání skupiny dětí, žáků a studentů se zdravotním znevýhodněním v důsledku chronického onemocnění. Současně s tím je tuzemskými výzkumy zjištěno dosud málo informací v oblasti chronicity a morbidity v pediatrii, psychologii nemocných dětí a transferem jimi ověřených poznatků do poradenské a vzdělávací praxe. S ohledem na potřeby žáků se zdravotním znevýhodněním, na které je pohlíženo jako na žáky se SVP, je v zájmu i rozvoje teoretické báze integrativní pedagogiky coby účinného vodítka pro integrační proces v českém školství, přenášet témata spojená s problematikou integrace zdravotně znevýhodněných žáků do programu vysokoškolské přípravy pedagogů. K tomuto přenosu by mělo docházet prostřednictvím dlouhodobých a krátkodobých intenzivních kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a tím zvyšovat znalost vzdělavatelů a výchovných pracovníků o problematice chronických nemocí a jejich psychosociálních dopadech pro vzdělávací proces. Nutnost konstruovat studijní programy vysokoškolského pedagogického studia už v pregraduální přípravě tak, aby byly do kurikula povinných kurzů zařazeny předměty, které obsahem, rozsahem a odbornou úrovní a dostatkem adekvátní dostupné literatury zabezpečí dostatečné množství informací

o problematice zdravotně znevýhodněných žáků, podobně popisuje i Slezáková in Vítková (2007, s. 246). Hájková (in Vítková 2007, s. 62) dále uvádí, že je třeba zajistit přípravu metodických materiálů k problematice speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků a pilotně ověřovat metodiku práce s případovými studii ve výuce individuálně a skupinově integrovaných žáků se zdravotním znevýhodněním v rámci kvalitativně orientovaných výzkumů. Je rovněž nezbytné cestou osvěty a šířením informací zvyšovat motivovanost pedagogické veřejnosti k integraci. Žáci se sociálním znevýhodněním.

### **4.1.3 Žáci se sociálním znevýhodněním**

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří také žáci se sociálním znevýhodněním. Jedná se o žáky z různých, u nás žijících menšin, nebo žáky přicházející k nám v rámci migrace jak uvádí Gulová, Němec, Štěpařová (in Vítková 2007, s. 127). V souvislosti s dětmi, které pocházejí z prostředí, jež v oblasti přípravy na školní docházku, není příliš sociálně podnětné, zmiňuje Kendíková, Vosmik (2013, s. 41) existenci přípravných tříd. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., v § 47 uvádí, že do přípravné třídy lze zařadit i dítě bez sociálního znevýhodnění, pokud školské poradenské zařízení shledá, že zařazení do přípravné třídy vyrovná vývoj dítěte. Tyto třídy jsou určeny dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Zákon č. 82/2015 Sb., § 47). Jak dále Kendíková, Vosmik (2013, s. 41) popisují, někteří z dětí, kteří pocházejí z nepodnětného sociálního prostředí, se bez vážných obtíží později integrují do běžné školy, jiní se mohou setkat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo jiné kulturní vzorce, jež se projevují v chování, jednání odlišné hodnotové orientaci. Vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, především romských, je jedním z klíčových problémů v oblasti školní praxe v souvislosti s úspěšnou integrací této sociální skupiny do společnosti. Současná vzdělávací politika usiluje o vytvoření takových výchovně-vzdělávacích podmínek, aby většina dětí nemusela být vyčleňována prostřednictvím speciálních škol, ale mohla být integrována do běžného vzdělávacího proudu. Romské děti, které přicházely do škol z prostředí s nízkou jazykovou vybaveností, často velmi brzy selhávaly a byly přerazovány do zvláštních škol s odůvodněním, že vykazují nízký intelekt. Zařazení dítěte do přípravné třídy doporučuje pedagogicko-psychologická poradna, na základě žádosti zákonného zástupce a rozhodnutí ředitele školy. Obsah vzdělávání upravuje školní vzdělávací program. V této souvislosti je nezbytná práce pedagogických a sociálních asistentů, v součinnosti školy, rodiny, obce a terénních sociálních pracovníků. Nenahraditelný je význam pedagogického asistenta

(příslušníka daného etnika) a učitele, kteří mohou společně vytvářet optimální klima ve třídě s využitím kulturních tradic a hodnot obou národů. Přípravnou třídu může navštěvovat minimálně 10 žáků. Třídy bývají zřízeny na podnět samotných škol s cílem předcházet výchovně-vzdělávacím problémům svých budoucích žáků (Gulová, Němec, Štěpařová in Vítková 2007, s. 127–133). Žáky přípravné třídy, jak popisuje Kendíková, Vosmik (2013, s. 41) však mohou být i jiné typy dětí, než jsou děti romské. Vzdelávací možnosti a předškolní příprava se zkvalitňuje také u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2014, s. 81–83) se počet základních škol, ve kterých jsou zřízeny přípravné třídy, zvyšoval až do roku 2012/2013, ale ve školním roce 2013/2014 došlo poprvé ke snížení jejich počtu, došlo i k poklesu počtu přípravných tříd. Počet dětí v přípravných třídách ale naopak vykazoval rostoucí tendenci.

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání jak dále Gulová, Němec, Štěpařová (in Vítková 2007, s. 137) popisuje, vymezuje integraci žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí, a zároveň zmiňuje ochranu jejich minoritní kultury a podporu úspěšnosti v majoritní společnosti. Jednoznačně vymezuje podmínky, které mají být zřizovatelem a samotnou školou zajištěny, aby mohly být uplatněny specifické edukační strategie. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je třeba zajistit individuální nebo skupinovou péči, již výše zmíněné zřízení přípravné třídy s menším počtem žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, včetně specifických učebnic a materiálů, pravidelnou komunikaci se zpětnou vazbou, pomoc asistenta pedagoga a spolupráci s dalšími odborníky.

## **5 Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání**

Pro inkluzivní vzdělávání je důležité spolupůsobení pedagogiky a speciální pedagogiky, přičemž je třeba připravit učitele všech typů škol na společné vzdělávání všech žáků takovým způsobem, aby získali potřebné kompetence v různých vzdělávacích fázích a tím jejich odbornou přípravu přizpůsobit (Vítková in Bartoňová, Vítková, et al., 2010, s. 48, 49). Inkluzivnímu vzdělávání věnuje pozornost především věda. Své výzkumy zaměřuje v posledních letech právě na oblast Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Předmětem výzkumného záměru je systematická tvůrčí činnost v oblasti integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol, s důrazem na postupnou implementaci Rámcového

vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a výuku podle školních vzdělávacích programů. Cílem tohoto aplikovaného výzkumu je analyzovat sociální determinanty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, v komparaci s výsledky zahraničních výzkumů, mimo jiné i v oblasti role speciálního pedagoga v procesu školního vzdělávání, forem dalšího vzdělávání pedagogů integrovaných žáků atd. Získané poznatky mají být využity pro úpravu kurikula negraduální a postgraduální přípravy učitelů pro základní školy. Výzkumný záměr má přispět i ke změně praxe na školách při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a k vytvoření modelu integrativního a inkluzivního prostředí, jak uvádí Vítková (in Lechta 2010, s. 182). K realizaci inkluzivního vzdělávání, tedy vzájemné kooperaci na společném předmětu, je třeba, aby učitelé disponovali kromě didaktických základních kompetencí vnitřní diferenciací a individualizací také rozsáhlými znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a byli tak schopni vytvořit odpovídající vyučování. Vítková (in Pančocha, Vítková, et. al 2013, s. 46).

## **5.1 Pedagogický pracovník jako sociální determinant inkluzivního vzdělávání**

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání uspořádala v roce 2003 v Bruselu slyšení mladých lidí s postižením, u příležitosti „Evropského roku osob s postižením“. Většina účastníků se vzdělávala ve školách hlavního proudu. Jedním z problémů integrace byla na slyšení zmiňována úroveň adekvátních profesionálních kompetencí učitelů, jako velký problém při vzdělávání. Dostatečnou úroveň odborných schopností učitelů a dobré porozumění jejich situaci a potřebám vnímaly osoby s postižením jako poskytování účinné a lehce dostupné podpory osob (Bazalová 2006, s. 42–45). Inkluze ve smyslu vytváření sdíleného prostoru pro naplňování vzdělávacích příležitostí pro všechny, závisí na osobní a profesní vyspělosti pedagogů na všech stupních vzdělávání, kteří jsou schopni dostatečně stimulovat a posilovat vlastní pozitivní postoje a přístupy svých žáků k žákům se SVP. Pedagogové by měli ve výchovně-vzdělávacím prostředí působit s trvalým vědomím, že fyzický či smyslový handicap nelze chápat jako důvod k vyřazení žáka ze vzdělávání nebo k jeho vzdělávání ve speciálním režimu, ale jako výzvu k přetváření společného vzdělávacího prostoru v zájmu obohacení všech (Hájková in Květoňová 2012, s. 119). Konečný a Podešva, et al. (2015, s. 13) popisuje přístup k žákům se zdravotním postižením, coby k osobám s odlišnou charakteristikou somatické povahy nebo projevů chování, které jsou percepčně snadno přístupné, rychle patrné a často přímo či nepřímo

vytváří na straně okolí buď pocit nejistoty v tom, jak na ně reagovat, nebo přímo postoj ignorace a přehlížení. Typickým znakem je to, že je vytvářen dojem, že se jedná a trvalou, nezměnitelnou nebo dlouhodobou charakteristiku daného jedince. Obecně by se tato situace dala nazvat jako nepřipravenost na setkání se somaticky odlišným jedincem. Zmíněná nepřipravenost je dána minimalizací zkušeností, které umožňují chápat a rozumět jedinci se zdravotním postižením.

Podle Lechty (2010, s. 32) je profesní příprava inkluzivního pedagoga náročným procesem získávání kompetencí pro optimální edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nelze očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálně-pedagogickými nebo léčebně-pedagogickými kompetencemi. Hájková a Strnadová (2010, s. 65) chápe roli pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání jako klíčovou, neboť je tím, kdo zásadně determinuje pozitivní klima třídy. V rámci inkluzivní pedagogiky působí speciální pedagog v roli „edukátora-specialisty“, inkluzivní pedagog je „obecný edukátor“ intaktních dětí i s postižením, který má komplexní úkoly a celoplošné kompetence jak popisuje Lechta (2010, s. 32). Podle něho inkluze nezpůsobuje zbytečnost speciální pedagogiky, ale rozšiřuje a zintenzivňuje její pole působnosti. V souvislosti s realizací inkluzivní edukace Vítková, Lechta (in Lechta 2010, s. 168) zmiňují, že edukační trend zastihl většinu našich pedagogů nepřipravených po stránce osobnostní, ale i vědomostní. Postoje k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami jsou rozporuplné, jsou nedostatečně informovaní, mají obavy a rozpaky, nebo nemají žádné či jen minimální praktické zkušenosti s touto problematikou, což zásadně ovlivňuje celý inkluzivní proces. Často potřebují úplně konkrétní informace o způsobech praktické aplikace obecných principů inkluzivní edukace.

Jak Hájková a Strnadová (2010, s.64–67) uvádí, nejvíc výzkumných šetření proběhlo právě v oblasti postojů různých účastníků vzdělávacího procesu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Studie postojů k inkluzivnímu vzdělávání osob se mimo jiné zaměřují na pedagogické pracovníky. Nejčastější obavy pedagogických pracovníků v běžných školách z inkluzivního vzdělávání jsou obavy, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení. Dalším přesvědčením je, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti. Pedagogové se dále obávají nedostatečné podpory ze strany školy nebo školského poradenského zařízení. K myšlence inkluzivního vzdělávání jsou vstřícní, přestože z představy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě vůbec nadšení nejsou.



Přestože badatelé mnoho obav pedagogických pracovníků ve svých výzkumech vyvrátili, zůstávají pedagogové působící v běžných základních školách rezervovaní vůči aplikaci inkluze do praxe. Hájková a Strnadová (2010, s. 64–67) se zabývá otázkou, zda je možné předejít rezervovanosti pedagogů vůči inkluzivnímu vzdělávání změnami v období pregraduální přípravy budoucích pedagogů. Postoj pedagogů ovlivňuje neméně důležitá pozitivní zkušenost s výsledky vzdělávání žáků se SVP. Postoje k inkluzivnímu vzdělávání se tedy mohou měnit na základě vlastních pozitivních zkušeností s prací s žáky se SVP v běžných školách. Velmi důležitou roli zde zastávají oborové praxe studentů pedagogických fakult na inkluzivních školách. Postoje pedagogů jsou mimo jiné výrazně ovlivňovány tím, zda považují vzdělávání žáků se SVP za svou odpovědnost či nikoliv. Ti, kteří odpovědnost za vzdělávání žáků se SVP nesou, bývají při práci se všemi žáky efektivnější. Pinková, Slepíčková, Solárová (in Slepíčková, Pančocha, et al. 2013, s. 33) uvádí, že klíčovou roli v procesu inkluze hraje kromě odborné přípravy či teoretické vybavenosti pedagogických pracovníků především jejich ztotožnění se s inkluzivními principy.

## **5.2 Podpora učitelů při inkluzivním vzdělávání**

V České republice je podle Bazalové (2006, s. 52) podpora učitelům poskytována speciálními pedagogy nebo jinými odborníky, kterým je psycholog. Jejich úkolem je poskytnout rady a podporu učitelům a přímou podporu integrovaným žákům skrze speciálně-pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny, podle specifických potřeb žáka (tvorba individuálních vzdělávacích plánů, těsná spolupráce s učitelem ve třídě).

V rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za financování Evropského sociálního fondu, se realizoval projekt „Příležitost pro všechny II podmínky pro výchovu a integraci na základní škole“, který se zaměřoval na vytváření výchovného prostředí, ve kterém je možné, aby efektivně probíhal proces úspěšného spolužití a spoluvzdělávání žáků intaktních a žáků vyžadujících specifickou podporu. Jedním z prostředků, kterými bylo výchovné prostředí ovlivňováno, byl především osobnostní rozvoj pedagogů. Podle zprávy projektu závisí připravenost pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na osobnostních charakteristikách pedagoga a specifické skladbě žáků dané školy. Specifičnost vzniká na základě skladby jednotlivých problémů, v komplexu s ostatními, jejich frekvenci a vzájemné interakci. Tedy jde o to, jak dalece je konkrétní pedagog vybaven potřebnými osobnostními a profesními kompetencemi pro adekvátní reakci

na konkrétní problém v reálné situaci. Příprava pedagogů by tedy měla mimo jiné spočívat zejména v podpoře rozvoje osobnosti pedagoga, jeho dovednosti optimálně reagovat na aktuálně vzniklé problémové situace ve výchovně-vzdělávacím procesu při práci s žáky se SVP (Podešva, et al. 2011, s. 9–14). Podle výzkumného zázemí, je zájem pedagogů, kteří působí ve školské praxi již delší dobu, o rozšíření a obohacení svých znalostí v rámci programu celoživotního vzdělávání v tematickém okruhu vzdělávací integrace a inkluze rostoucí. Otázkou zůstává, zda je tato vzdělávací podpora účinná, vzhledem ke všem cílovým skupinám integrovaných žáků (Hájková in Vítková 2007, s. 53). Slezáková in Vítková (2007, s. 246) uvádí jako nutnost konstruovat studijní programy vysokoškolského pedagogického studia už v pregraduální přípravě tak, aby byly do kurikula povinných kurzů zařazeny předměty, které obsahem, rozsahem a odbornou úrovní a dostatkem adekvátní dostupné literatury zabezpečí dostatečné množství informací o problematice zdravotně znevýhodněných žáků. Kucharská, et al., (2013, s. 62) uvádí možnosti podpory učitelů na úrovni obecné ve smyslu emoční podpory, sdílení, motivace, až po cílenou podporu ve smyslu vzdělávání, metodického vedení, realizace intervenčních opatření ve třídě i v podobě přímé práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce s žáky se SVP vyžaduje specifickou a kontinuální přípravu pedagogů, která je nutností nejen pro speciálního pedagoga, ale stejně tak pro běžného učitele. Tyto dvě profese se podle Paoly Riva Gapany (in Jílek, et al. 2013, s. 282) musí sloučit do jedné profese, přičemž další vlastnosti pedagoga, jako je flexibilita, týmový duch a kreativita zůstávají předpokládanou samozřejmostí. Podpora učitelů je jedním z klíčových faktorů integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému vzdělávání hlavního vzdělávacího proudu a prolíná se celým výchovně-vzdělávacím procesem. Toto rozsáhlé téma se týká především pracovních podmínek a z nich vyplývajících potřeb učitelů, metod, forem, které lze při zajišťování podpory učitelů uplatňovat včetně jejich nezbytného vzdělávání. Konečným cílem podpory učitele je zajistit podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím nepřímé odborné činnosti, uskutečňované ve spolupráci s učitelem. Podporu nelze soustřeďovat pouze na žáka, ale je potřeba, aby směřovala především k učitelům a napomáhala zkvalitnit jejich odbornou připravenost. Soriano (2003, s. 7–12) zmiňuje podporu učitele v rovině odborné přípravy, ke zlepšení odborných vědomostí a dovedností učitele a v rovině opatření při zabezpečování podpory, kde jde o to, jak zkvalitnit práci ve třídě se žáky i v rámci celkové organizace školy. Nedostatkem v České republice, jak uvádí Starý ed, et al. (2012, s. 16) je uvádění začínajících učitelů do profese, kdy je podpora

začínající učitelům plně v kompetenci ředitele školy. Podpůrný systém pro tuto oblast v České republice neexistuje a uvádějící učitelé nejsou ani pro tuto specifickou roli připravováni. Zvyšování počtu žáků, kteří jsou individuálně integrováni (viz tab. č. 1), vede zároveň i ke zvyšování počtu učitelů působících v hlavním vzdělávacím proudu, kteří potřebují odbornou přípravu pro práci s těmito žáky (Potměšilová 2014, s. 32).

## **6 Odborná připravenost pedagogických pracovníků v základních školách**

Postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách se mění se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak se mění charakter úkolů při edukačním procesu. Řada škol zřizuje funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa, rozšiřuje se i příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do jejich studia je začleněn předmět speciální pedagogika, většinou v rozsahu 1–2 semestry. Bakalářské studium se zaměřuje na získání přehledu o všech druzích postižení a pochopení inkluzivního vzdělávání a v navazujícím magisterském studiu je cíleně věnována pozornost specifickým poruchám učení a chování. Specifické požadavky jsou kladeny i na vzdělání odborných pracovníků ve školských poradenských zařízeních, jejichž význam se v poslední době zvyšuje. Koncepce studia speciální pedagogiky se tedy rozšířila na více škol (Praha, Olomouc, Brno, Ostrava, Hradec Králové, Liberec). Novinkou v Brně je akreditovaný studijní obor bakalářského stupně „Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání“. Další možností je nabídka doplňujícího a rozšiřujícího studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Vítková in Lechta, et al. 2010, s. 181, 182).

Michalová a Pešatová (in Pospíšilová ed., et al. 2012, s. 54) uvádí, že speciálně pedagogické kompetence učitelů základní školy jsou jedním z důležitých a nezbytných předpokladů pro úspěšnou inkluzivní edukaci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a je žádoucí, aby si učitelé své speciálně pedagogické kompetence získané v průběhu vysokoškolského studia dále prohlubovali a rozšiřovali. Také Hájková a Strnadová (2010, s. 67) shodně popisuje, důležitost přípravy pedagogů na inkluzivní vzdělávání, jejich obeznámenost s procesem učení a způsobem osvojování znalostí coby klíčovou roli celého procesu. Pokud je proces učení se pedagogem vnímán jako postupný proces, potom bude

tento pedagog vycházet z formativního hodnocení a odpovědi žáků bude používat jako podklad pro plánování dalších kroků ve výuce. Bude-li ale pedagog učení vnímat jako něco, co se děje rychle, bude potom i hodnocení žáků probíhat hromadně a bude také tvrdit, že se žáci buď učí či nikoliv, a tomu budou odpovídat také jejich výsledky. Někteří pedagogové, zejména starší generace, kteří se s problematikou inkluze po převažující dobu své praxe nesetkali, nejsou dostatečně odborně vybaveni a bojí se přijmout žáka s handicapem, přestože mají ve své učitelské praxi dlouholeté zkušenosti, jak popisuje Hájková, Strnadová (2010, s. 95–98) pomocí autoevaluačního ukazatele, ve kterém je uvedeno, jak je myšlenka inkluze sdílána pedagogickými pracovníky. Anderliková (2013, s. 69–71) uvádí, že úspěšnost inkluze ovlivní pedagogové tým, že utvoří tým dospělých, kteří si vyměňují zkušenosti a jsou naladěni směrem ke stejnému cíli. Respektují zájmy, záliby a potřeby dítěte a v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu se radí s odborníky. Samozřejmostí je následný profesní růst v oboru. Důležité je, aby pedagog umožnil dětem, které toho jsou schopny, si samostatně zvolit činnost a projevit úctu k dítěti coby individualitě. Podobně asistent pedagoga by měl vést dítě k samostatnosti, pracovat na sobě samém a vést jej k převzetí odpovědnosti samo za sebe. Asistent pedagoga pomáhá učiteli se všemi dětmi tak, aby mohl být učitel k dispozici všem dětem ve třídě. Oba společně tvoří tým, přičemž odpovědnost leží na učiteli. Každé dítě ve třídě by mělo vědět, že nedokáže-li dojít samostatně k cíli, dostane se mu pomoci, pokud se před tím opravdu snažil. Učitel a asistent pedagoga podporují scelování třídy cíleným vedením a poskytnutím bezpečného, volného prostoru v místě a čase. Proto musí asistent pedagoga provázet dítě nejméně rok a působit jako spojovací článek mezi rodinou a školou. Měl by být rovněž informován o mimoškolních aktivitách žáka, včetně terapií, aby mohly být zařazeny do každodenních aktivit. V neposlední řadě mají asistenti pedagoga nárok na kvalifikované zaškolení a pravidelné konzultace.

Jak Hájková (in Pokorná 2006, s. 177) uvádí, pro společné vyučování heterogenních skupin žáků je při přípravě pedagogů nutný trénink sociálně komunikativních schopností, kterými jsou schopnost pracovat v týmu, schopnost kooperace s pedagogy a žáky. Nezbytnou výbavou pedagoga je i souhrn emocionálně-kognitivních schopností, prostřednictvím kterých je pedagog schopen anticipace, tolerovat odlišnosti, disponovat frustrační tolerancí, trpělivostí, být spravedlivý, schopný učit, oddělovat jednotlivé sociální role od sebe a být solidární. K očekávaným kvalifikacím učitele patří připravenost ke kooperaci s žáky a povzbuzení ke vzájemné kooperaci, přičemž by učitelé při svém jednání a chování měli reflektovat různorodost jednotlivých osobností, kdy všichni mají svá práva. K získání

pedagogické jistoty vede cesta sebevzdělávání ve společensko-vědních oborech, využitelných pro inkluzivní praxi. V tomto směru byla na poli mezinárodního kurikulárního výzkumu v posledních letech realizovaná celá řada výzkumných projektů, jejichž výstupem byl ucelený program přípravy pedagogů pro vzdělávací inkluzi (např. INTEGER).

Další ze zmíněných analýz, která byla provedena v rámci výzkumného záměru zaměřeného na Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MSM 0021622443), byla cílena na analýzu potřeb studentů učitelství pro základní a střední školy se studijním oborem speciální pedagogika při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v komparaci s poznatky studentů bez studijního oboru speciální pedagogika. Cílem bylo analyzovat specifické kompetence studentů učitelství a speciální pedagogiky v pregraduálním studiu. Výzkumné šetření potvrdilo významný rozdíl v přípravě budoucích učitelů studujících studijní program učitelství pro základní a střední školy bez studijního oboru speciální pedagogika nebo se studijním oborem speciální pedagogika a budoucích pedagogů studujících bakalářský studijní program – obor speciální pedagogika nebo navazující magisterský studijní program – obor speciální pedagogika nebo speciální pedagogika pro učitele, se zřetelem na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky vypovídaly ve prospěch studentů, studujících některý z oborů speciální pedagogiky (Vítek in Bartoňová, Vítková et al. 2008, s. 49–61). Vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky může být obsaženo v rámci postgraduální přípravy v podobě rozšiřujícího studia nebo v rámci dalšího vzdělávání učitelů, kteří se chtějí pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Soriano 2003, s. 38). Podobně popisuje nutnost vzdělávání učitelů Golder, Norwich, Bayliss (2005, s. 92–99). Zaměřuje se nejen na posílení přípravného vzdělávání učitelů pro práci s žáky se SVP, ale i na rozšiřování odbornosti postgraduálním studiem prostřednictvím praktických zkušeností s těmito žáky.

## **6.1 Pedagogický pracovník**

Každý pedagog pracuje ve více rolích. Je vzdělavatelem podle své aprobace, vychovatelem, tím, že dítě doprovází a dává mu příklad. Rovněž je poradcem a řídicím pracovníkem pedagogického procesu v roli třídního učitele, který strhává žáky, motivuje je a vede po jejich vzdělávací cestě Podešva in (Konečný, Podešva, et al. 2015, s. 67, 68). V pojetí profesního standardu učitele lze sledovat řadu shod, především v konkrétních charakteristikách kvalitního výkonu učitelské profese. Společně preferované znaky kvality

práce učitele se vztahují k efektivnímu vyučování a učení, sociálně vztahové dimenzi a celoživotnímu profesnímu rozvoji. Pozornost je zaměřována také na oblast efektivního vyučování a učení, kde je nezbytnou dovedností práce v multikulturních třídách, efektivní práce s velmi diverzifikovanou populací a dovednost integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V této souvislosti zmiňuje Tomková et al. (2012, s. 7, 8) funkce profesního standardu učitele, kde je kladen důraz na to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena ve spolupráci mezi reprezentanty školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky.

Podle § 2, odst. 1, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Tato osoba je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.

## 6.2 Speciální pedagog

Ve škole, kde je vzděláváno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je přítomnost speciálního pedagoga nezbytná. Práci speciálního pedagoga může vykonávat i učitel s rozšířenou aprobací. Speciální pedagog je v procesu integrace klíčovým pracovníkem. Jeho speciálně-pedagogická péče, za využití speciálně-pedagogických metod, probíhající přímo ve škole je velmi užitečná. Poskytuje tak okamžitou, konkrétní a praktickou pomoc a podporu žákům, pedagogům nebo rodičům žáků. Výhodná je přímá spolupráce školního speciálního pedagoga se školským poradenským zařízením (PPP, SPC). Pokud je speciální pedagog přítomen na škole, snižuje se zátěž poraden a center, neboť speciální pedagog nemusí posílat žáka na odborné vyšetření hned (Kendíková, Vosmik 2013, s. 19–21). Podešva (in Konečný, Podešva, et al. 2015, s. 63) popisuje zařazení speciálního pedagoga do výuky jako druhého učitele v souvislosti s objektivní potřebou řešit ve vzdělávacím procesu třídy problémy vzniklé přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě, kde jsou integrovány děti s různým druhem a stupněm postižení, jsou meze potřebnosti a oprávnění zařazení podpůrného učitele do týmu s kmenovým učitelem dány nutností užití

výukových metod a dovedností k zvládnutí individuálních výukových problémů integrovaných žáků, které není schopen řešit kmenový učitel ani za organizační podpory výuky (sníženého počtu žáků ve třídě). Na speciálního pedagoga jsou pak kladeny zvláštní nároky a musí mít specifické dovednosti na vyrovnávání důsledků zdravotního postižení žáků v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto případě je třeba vnímat práci speciálního pedagoga ve dvou rovinách. V rovině individuální práce v malé učebně s jedním či více dětmi a následně v rovině spolupráce s kmenovým učitelem v kmenové třídě. Pokud má speciální pedagog připravit pro pět integrovaných žáků na každou hodinu nachystat pět samostatných příprav, je rozsah příprav na výuku je v tomto případě je velký, časově a obsahově náročný.

### **6.3 Asistent pedagoga**

Novou školní profesí, bez které si mnozí učitelé nedovedou představit pedagogickou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je asistent pedagoga. Z hlediska kvalifikačních požadavků na tuto funkci stačilo dříve splnění základního vzdělání a kurz přípravy asistenta. Nyní se ne jen ze strany učitelů a ředitelů škol prosazuje požadavek na vyšší vzdělávání tohoto pedagoga, které by mu umožnilo být rovnocennějším partnerem učitele. Asistent pedagoga nekomunikuje pouze s učitelem a žákem, ale s celou řadou dalších subjektů, kteří jsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Při zkušenostech učitelů, pracovat s pedagogickým asistentem se středoškolským vzděláním, nemá učitel zájem pracovat s asistentem, který má pouze kurz a základní vzdělání. Vyšší vzdělání umožňuje asistentu pedagoga více participovat na práci učitele, stát se jeho partnerem a převzít část jeho kompetencí. Ideálem spolupráce by pak byl asistent pedagoga s vysokoškolským vzděláním, který by byl adekvátně finančně ohodnocen a který by tvořil s učitelem efektivní pracovní tým. Mnozí učitelé berou asistenta pedagoga jako konkurenci nebo k němu mají nedůvěru, kvůli jeho nízké kvalifikaci. Vhodné by bylo zařadit do vzdělávání učitelů metody a prostředky spolupráce asistenta pedagoga a učitele prostřednictvím kurzů z praxe, které by je učily mechanismům efektivní spolupráce, jak uvádí Gulová (in Bartoňová, Vítková, et al. 2008, s. 224, 225). Nerovné postavení učitelů a asistentů pedagoga je způsobeno rozdílným vzděláním, postavením samotné profese asistenta ve vztahu k učiteli a v případě romských asistentů příslušností k danému etniku shodně popisuje Němec, Štěpařová (in Bartoňová, Vítková, et al. 2008, s. 249).

Funkci asistenta pedagoga může zřídit ředitel základní školy se souhlasem krajského úřadu, a na základě vyjádření školského poradenského zařízení ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 8). Podle Hájkové, Strnadové (2010, s. 17) je asistent pedagoga důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol a jeho hlavními činnostmi je pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně-vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází. Podle Kendíkové a Vosmíka (2013, s. 83) je žádoucí, aby se do hledání vhodného asistenta pedagoga aktivně zapojili i rodiče, neboť nezbytnou podmínkou úspěšné činnosti asistenta je, aby si rozuměl s rodiči a navázal s nimi úzký kooperující vztah.

Vymezení pracovních povinností asistentů pedagoga v jednotlivých školách je podle Němce, Štěpařové (in Bartoňová, Vítková, et al. 2008, s. 249) různé a závisí na mnohdy odlišných potřebách dané školy a vzhledem k jejich vzděláním, předurčuje jejich nerovné postavení v kontextu sociálních vazeb ve škole. Podle náplně práce, kterou sestavuje ředitel školy je profesní očekávání vedení školy založeno velice široce, od prací odborných (pedagogicko-psychologických) po práce pomocné (technického charakteru).

## **7 Kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků**

Stěžejním činitelem ve výchově a vzdělávání jsou personální podmínky. Úroveň pedagogických pracovníků a ostatních odborníků, kteří do edukačního procesu vstupují, ovlivňuje jakým způsobem, do jaké míry a v jakém prostředí bude probíhat rozvoj jednotlivých žáků. Významná je jejich kvalifikovanost, získané specializace a další vzdělávání podporující inkluzi ve školách. Nejedná se ale pouze o kvalifikovanost, odbornou erudici, profesní kompetence pedagogických pracovníků, ale také o jejich ctinosti, vnímání a prožívání profese, kterou vykonávají (Kratochvílová 2013, s. 83). Učitel jako odborník primární školy, který usnadňuje učení a pomáhá dítěti v individuálním rozvoji, vyžaduje podle Spilkové, et al. (2004, s. 112) posun v profesních kompetencích, od kompetence oborové, ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické. Jeho odbornost je založena na schopnosti zprostředkovávat vzdělávací obsahy s respektem ke specifické poznávací procesů dětí a žáků s ohledem na potřeby a individuální zvláštnosti žáků, na dovednosti vytvářet příznivé podmínky pro učení, motivovat je k poznávání a učení, aktivizovat myšlení



a vytvářet příznivé sociální, emociální a pracovní klima. Hájková (in Pokorná 2006, s. 177) uvádí, že mezi očekávané kvalifikace učitele patří mimo jiné i připravenost ke kooperaci s žáky a povzbuzení ke vzájemné kooperaci. Na jednotlivých fakultách zabývajících se vzděláváním učitelů primárních škol se začaly postupně objevovat zřetelné proměny v jejich odborné přípravě budoucích učitelů. Tyto změny jsou výsledkem pravidelného setkávání představitelů kateder primární pedagogiky pedagogických fakult, kteří garantují toto vzdělávání, konzultují změny v koncepci vzdělávání, realizují společné grantové úkoly a koordinace postupů při prosazování a zavádění nových postupů (Spilková, et al. 2004, s. 156). Potřeba kvalitního profesního rozvoje učitelů je jednou z jasně stanovených priorit v mnoha zemích světa, neboť kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků (Starý et al. 2012, s. 14–15).

Podle vyhlášek č. 59/1985 Sb. a č. 139/1997 Sb., je pojem odborná kvalifikace používán zároveň pro termín „odborná a pedagogická způsobilost“, jak shodně uvádí Valenta (2010, s. 25) a Šimáček (2014, s. 5). Kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktualizovaném znění č. 198/2012 Sb. Nová právní úprava tohoto zákona si vyžádala změnu některých ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Tato vyhláška mimo jiné blíže konkretizuje podrobnosti o nových druzích studia, doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace pedagogických pracovníků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2014, s. 29). Přijetím zákona o pedagogických pracovnících došlo zároveň, jak uvádí Šimáček (2014, s. 7, 8) ke schválení myšlenky, že nebude nadále možné, aby ve školství působili pedagogičtí pracovníci, kteří nejsou kvalifikováni. Nekvalifikovaní pedagogové měli zahájit požadované studium nejpozději do 1. ledna 2010. Tato lhůta byla později prodloužena o pět let. Důvodem byl nedostatek kapacit vysokých škol, kde by si pedagogové mohli požadované studium doplnit. Zároveň byl ale zaznamenán relativně vysoký počet kvalifikovaných osob, které práci na kvalifikovaných pozicích nemohou najít a upozorňují na osoby, které pracují na školách v místě jejich bydliště, jež jsou nekvalifikovaní a ani nezahájily potřebné studium. Podle § 3, odst. 1, písm. b, zákona o pedagogických pracovnících je odborná kvalifikace posuzována zaměstnavatelem v případě přijímání každého pedagogického pracovníka do pracovního poměru, neboť odborná kvalifikace je předpokladem k výkonu této činnosti.

## 7.1 Kvalifikační předpoklady učitele běžné základní školy

Požadované vysokoškolské vzdělání studijního oboru učitelství pro první stupeň základní školy stanovila učitelům prvního stupně základních škol vyhláška č. 59/1985 Sb. Jako nahrazující vzdělání byla uvedena řada možností, přičemž aktuální zůstává pravděpodobně již jen vysokoškolské vzdělání ve studijním oboru pro školy I. cyklu. Osoby s tímto vzděláním se považují za kvalifikované i podle konkrétních ustanovení pozdějších právních předpisů upravujících odbornou kvalifikaci učitele prvního stupně základní školy, protože ve vzdělávání pro školy I. cyklu bylo obsaženo učitelství pro první stupeň základních škol. Pojem I. stupeň nepoužívala vyhláška č. 139/1997 Sb., ale uváděla kvalifikaci učitelů 1.–5. ročníku. Umožnila získat odbornou kvalifikaci i pro běžné základní školy vysokoškolským vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů pro speciální školy (učitelská speciální pedagogika). Zákon o pedagogických pracovnících již striktně nevyžadoval, aby si učitelé prvního stupně doplňovali vysokoškolské vzdělání zaměřené na učitelství prvního stupně (příp. učitelskou speciální pedagogiku), ale umožnil rozšíření kvalifikace z některých jiných učitelských oborů. Novelu zákona tento trend ještě posílily (Šimáček 2014, s. 18). Odbornou kvalifikaci učitele 1. stupně základní školy ustanovuje § 7, zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který předpokládá vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů 1. stupně ZŠ. V některých případech je možnost pouhého doplnění chybějícího zaměření na 1. stupeň ZŠ absolvováním programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole. Například pokud dosáhl magisterského VŠ vzdělání pro učitele 2. stupně ZŠ. Na běžné základní škole, podobně jako na základní škole praktické a speciální je plně kvalifikovaným učitelem 1. stupně absolvent vysokoškolského magisterského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku pro učitele, kde se již nevyžaduje doplnění vzdělání zaměřeného na vzdělávání na 1. stupni ZŠ (Valenta 2010, s. 27, 28).

Vyhláška č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců, umožňovala vykonávat činnost učitele druhého stupně běžné základní školy osobám s neučitelským magisterským vzděláním, „doplněným pedagogickým studiem“. Změna nastala od 1. ledna 2005, kdy začal zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vyžadovat doplňující pedagogické studium konkrétního zaměření. Nebylo možné, aby stávající učitelé svou kvalifikaci ztratili, a proto jim byla zachována (Šimáček 2014, s. 7). Podmínky odborné

kvalifikace učitele 2. stupně ustanovuje § 8 zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde se předpokládá vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ. Chybějící zaměření na 2. stupeň ZŠ lze doplnit absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou, pokud dosáhl magisterského VŠ vzdělání pro učitele 1. stupně ZŠ nebo magisterského VŠ (neučitelského) vzdělání ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu (Zákon č. 563/2004 Sb., § 8).

## **7.2 Kvalifikační předpoklady učitele základní školy praktické a speciální**

Jak jsme již v předchozí kapitole zmínili, je kvalifikovaným učitelem 1. stupně ZŠ absolvent vysokoškolského magisterského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku pro učitele, kde se již nevyžaduje doplnění vzdělání zaměřeného na vzdělávání na 1. stupni ZŠ. U absolventa magisterského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku pro vychovatele není odborná kvalifikace splněna (Valenta 2010, s. 28). Ve škole nebo třídě zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je vždy vyžadováno studium speciální pedagogiky, a to doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace) (Zákon č. 563/2004 Sb., § 7, odst. 2). V paragrafu 8 odst. 2 jsou uvedeny kvalifikační požadavky pro práci učitele 2. stupně ZŠ ve škole nebo třídě zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto účely se vždy vyžaduje studium speciální pedagogiky a to vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele nebo vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřeny na speciální pedagogiku. Potřebnou kvalifikaci lze také doplnit prostřednictvím studijního programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou, zaměřeného na přípravu učitelů základní nebo střední školy ZŠ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 8). Podle Valenty (2010, s. 30) je absolvent vysokoškolského vzdělání v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele vždy plně kvalifikován pro výkon přímé pedagogické činnosti jak ve 2., tak i v 1. stupni.

Učitel přípravné třídy základní školy (§ 8 zákona o pedagogických pracovnících) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, který vykonává přímou pedagogickou činnost, získává odbornou kvalifikaci podle § 6 nebo § 7 vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, dále v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Učitel přípravného stupně základní školy speciální (§ 8b zákona o pedagogických pracovnících) získává odbornou kvalifikaci vzděláním podle § 7 odst. 2 vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele, vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy (Zákon č. 563/2004 Sb., § 6–7).

V případě kvalifikačních předpokladů speciálního pedagoga se vždy zvažuje, zda jde o pracovní pozici speciálního pedagoga nebo učitele ve třídě, škole nebo školském zařízení určeném pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro kategorii speciální pedagog a učitel jsou podmínky odborné kvalifikace stanoveny odlišně, jak Valenta (2010, s. 40) uvádí. Odborná kvalifikace speciálního pedagoga předpokládá vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb., § 18). Podle Kucharské, et al. (2013, s. 36–38) je rovněž důležitou otázkou kvalifikační standard školního speciálního pedagoga. Kromě absolventů studijního programu Speciální pedagogika se speciálním pedagogem stává i absolvent studijních programů učitelství na ZŠ nebo SŠ (většinou v dvoukombinaci – jeden oborový předmět, druhý speciální pedagogika), protože učitelství do pedagogických věd spadá. Pět kariérních stupňů speciálního pedagoga je specifikováno ve vyhlášce č. 412/2006 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V roce 2012 vstoupil v platnost novelizovaný zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění Zákon č. 563/2004 Sb.,

o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který rozšiřuje možnost kvalifikačního předpokladu pro speciálního pedagoga. Podle § 18, zákona č. 198/2012 Sb., získává speciální pedagog odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou. Učitel – speciální pedagog by se měl v dalším vzdělávání zaměřit na témata spojená s poradenskými postupy (prevence, diagnostiku, intervenci, terapii) oproti tomu absolvent oborové speciální pedagogiky si bude doplňovat odborné znalosti v oblasti školních didaktik.

Zákon o pedagogických pracovních vymezující kvalifikační požadavky asistenta pedagoga, je při stanovení způsobu odborné kvalifikace poměrně liberální. Nejnižším požadovaným vzděláním asistenta pedagoga je základní vzdělání doplněné absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky v minimálním rozsahu 80 hodin. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovních, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovních, ve znění pozdějších předpisů stanovuje studium pro asistenty pedagoga v minimálním rozsahu 120 hodin (Valenta 2010, s. 40, 41). Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace získává odbornou kvalifikaci podle § 20, zákona o pedagogických pracovních dále středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, studiem pedagogiky, vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20).

## 8 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Pro profesní rozvoj učitelů se v České republice tradičně používá termín „další vzdělávání pedagogických pracovníků“. Rada Evropské Unie (EU) vydala k profesnímu rozvoji učitelů v roce 2009 usnesení, ve kterém vyzývá Evropskou komisi k posilování a podpoře evropské politické spolupráce v oblasti počátečního učitelského vzdělávání a trvalého profesního rozvoje učitelů prostřednictvím vytváření platform a aktivit vzájemného učení, za účelem výměny znalostí, zkušeností a odborných poznatků. Členské státy EU byly vyzvány, aby se všichni noví učitelé zúčastnili programu zaškolení, jako podpory v prvních letech jejich pedagogické dráhy, stanovily pravidelné posuzování individuálních potřeb profesního rozvoje učitelů, aktivně podporovaly programy výměny a mobility na vnitrostátní i mezinárodní úrovni, zajistily vysoce kvalitní programy pro rozvoj znalostí, dovedností a postojů, které potřebují budoucí i současní učitelé. V České republice se mnohá z těchto doporučení nenaplnují nebo jen zcela formálně. Účinky jednotlivých opatření nejsou dostatečně monitorovány. Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je řízena poptávkou ze strany pedagogických pracovníků, což nepokrývá komplexní vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako celku. Národní institut pro další vzdělávání, který byl státem zřízen pro DVPP se monitorováním dopadů svých programů příliš nezabývá (Starý, ed., et al. 2012, s. 15–17).

Michalová (in Lumen Vitale 2008, s. 27) v souvislosti s problematikou specifických poruch učení zmiňuje, že by se pedagog měl neustále zajímat o další vzdělávání v oblasti specificky vzdělávacích potřeb žáků. Získáním poznatků o vzdělávacích specifikách jednotlivých druhů postižení by byl schopen porozumět problematice vyplývající z určitého postižení. Aplikací správně zvolených speciálně-pedagogických metod a forem práce v konkrétní výchovně-vzdělávací situaci, pak může vzniklé problémy účinně řešit, a tím pomoci svému žákovi. Formy dalšího vzdělávání jsou, jak Soriano (2003, s. 38–52) uvádí určeny pro pedagogy, kteří chtějí aktualizovat a rozvíjet své odborné znalosti a dovednosti ve specifické oblasti, kterou je například vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání, která se zabývala podporou učitelů v 17 evropských zemích, je základní příprava budoucích učitelů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zabezpečována takovým způsobem, že ve všech zemích jsou posluchačům poskytovány všeobecné informace, v některých zemích má příprava formu specifického předmětového studia a v menším počtu zemí prostupuje

všemi předměty studia. Cílem dalšího vzdělávání lze zkvalitňovat nebo měnit praktickou vzdělávací činnost podle požadavků vyplývajících ze speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Jde o otevřenější a pružnější formu přípravy, která se více přibližuje potřebám pedagogů a která podporuje jejich profesionální samostatnost.

Vzhledem k potřebě stanovovat a realizovat v rámci inkluzivního vzdělávání podpůrná opatření, je nezbytné, aby se pedagogové neustále vzdělávali a byli schopni odpovídající podporu ve spolupráci s ostatními odborníky a rodiči zajistit. Kratochvílová (2013, s. 122, 123) zmiňuje, že ve školách jsou pro svoji efektivitu upřednostňovány spíše dlouhodobé vzdělávací aktivity než krátkodobé semináře. Kucharská, et al. (2013, s. 38) popisuje, další vzdělávání formou nejrůznějších kurzů celoživotního vzdělávání by mělo vycházet z profilace každé školy, odborného zaměření a úkolů specialisty. Nabídka dalšího vzdělávání je velká na vysokých školách, ale také v dalších vzdělávacích institucích, přičemž některá odborná témata pokrývají akreditovanými vzdělávacími programy také školská poradenská zařízení i občanská sdružení. Pro další odborný posun zmiňuje Kucharská, et al. (2013, s. 38) jako vhodné absolvování sebezkušenostního výcviku, kde dochází k přímým aktivitám se žáky a rodiči žáků.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je vymezeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Podle § 24, odst. 1 mají všichni pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si udržují, doplňují a obnovují potřebnou kvalifikaci. Jak je dále uvedeno v odstavci 7 téhož paragrafu, k tomuto účelu jim přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Paragraf 24, odst. 3 uvádí povinnost ředitele školy vydat plán dalšího vzdělávání, po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Organizace dalšího vzdělávání podle tohoto plánu probíhá s ohledem na vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků a s ohledem na potřeby a rozpočtové možnosti školy (Valenta 2010, s. 85, 86).

Prováděcím dokumentem, který upravuje konkrétněji další vzdělávání pedagogických pracovníků je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, kde je odlišeno studium sloužící ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů (kvalifikační vzdělávání) a studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání), přičemž se vyhláška věnuje především kvalifikačnímu vzdělávání a průběžné vzdělávání je vymezeno

pouze velmi stručně (Starý, ed., et al. 2012, s. 17, 18). Dnem 1. 11. 2013 nabyla účinnosti vyhláška č. 329/2013 Sb., kterou se vyhláška č. 317/2005 Sb. změnila. Změny přinesla novelizace například v doplnění minimálního počtu vyučovacích hodin studia pedagogiky pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2014, s. 10). Jak ale Starý, ed., et al. (2012, s. 19) v závěrech o stavu profesního rozvoje učitelů v České republice uvádí, neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání do školní praxe. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je vymezeno legislativně především po kvantitativní stránce. Evaluační nástroje pro hodnocení dopadů do praxe chybí stejně tak, jako jasná kritéria. Profesní růst učitelů nemá motivačně nastavené stupně pro získávání vyšší kvalifikace, naprosto chybí kariérní řád.

## 9 Výsledky dosavadních výzkumů

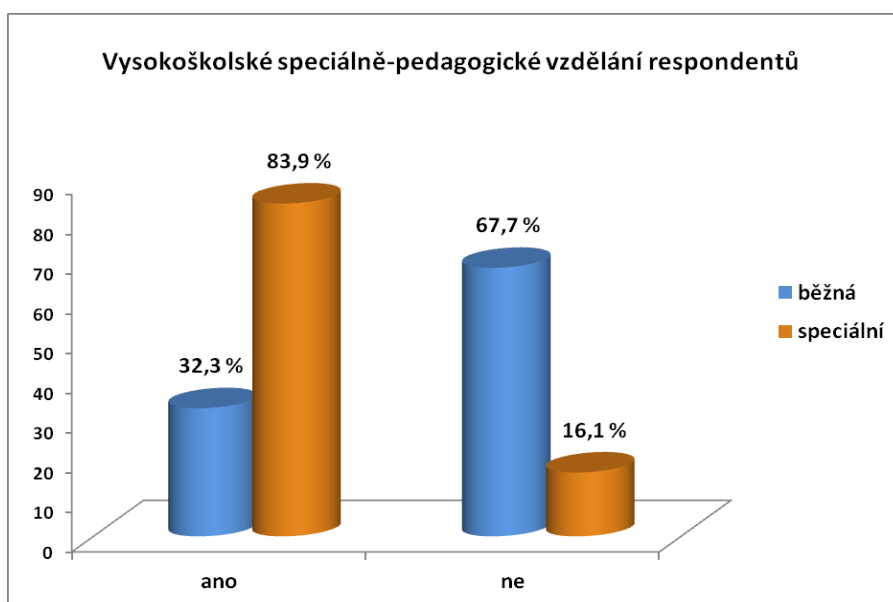
V posledních letech dochází k zásadním změnám charakteru vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP ve smyslu inkluzivního vzdělávání. Podstatnou změnou pro české školství jsou také změny legislativní, především přijetí novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která je reakcí na zvyšující se počet žáků se SVP vzdělávaných v běžných školách. Přijetí zmíněného zákona a společenský tlak, naladit se na společnou vlnu inkluzivního vzdělávání vyvolal nejen v části pedagogické, ale i laické veřejné mnoho rozporuplných pocitů, očekávání a obav. Celý proces, který je plně v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, vychází z různých výzkumných šetření zaměřených právě na zvyšování inkluзивity českého školství. Vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu je ovlivněno především připraveností pedagogických pracovníků coby sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání a proto se mnoho výzkumných šetření orientovalo na postoje těchto aktérů inkluзивe (Kolektiv autorů 2015b, s. 5–10).

Výzkumných šetření zaměřených na systémovou podporu inkluzivního vzdělávání v České republice a připravenost na takové vzdělávání proběhla celá řada a realizují se další. Vzhledem k zaměření diplomové práce jsme pro komparaci s naším šetřením použili data několika výzkumů. Při tvorbě diplomové práce nás inspirovaly jednotlivé výstupy intenzivní sedmileté činnosti výzkumných pracovníků Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se zabývali výzkumným šetřením zaměřeným na „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (MSM002622443), jehož řešitelem je prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. A dále jsme vycházeli z aktuálního výzkumu



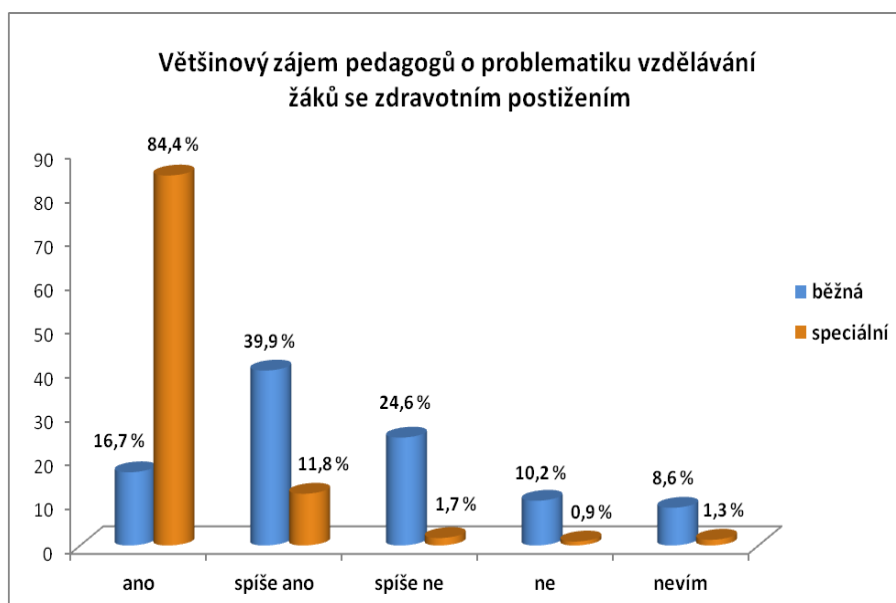
z roku 2015, který byl proveden v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřeného na „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“, autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat stávající stav povědomí pedagogických pracovníků České republiky o připravovaných podmínkách vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s cílem zjistit jejich připravenost pro pedagogickou práci, která vyplývá z obsahu schválené novely školského zákona č. 82/2015 Sb.

Výsledky tohoto výzkumného šetření prokázaly připravenost značné části pedagogické veřejnosti věnovat se žákům se SVP. V souvislosti s tím se jasně ukázalo, jaká podpora a pro které skupiny žáků a pro které učitele je třeba v současné době i v budoucnu, školám i žákům poskytovat. Rovněž se potvrdila očekávaná zjištění, že dvě třetiny pedagogů, kteří vzdělávají žáky se SVP v ZŠ běžného typu, nemají pro tuto práci potřebnou odbornou kvalifikaci, jak blíže uvádíme v přepracovaném grafu č. 1 (Kolektiv autorů 2015b, s. 120). Pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální, kteří potřebnou kvalifikaci mají, zastávají většinou výrazné „protiintegrační“ postoje a pro většinu žáků se SVP považují za optimální vzdělávací model ZŠ speciální (Kolektiv autorů 2015b, s. 302, 303).



Graf č. 1 – Vysokoškolské speciálně-pedagogické vzdělání respondentů

Jelikož pedagogičtí pracovníci na základních školách běžného typu nemají kvalifikaci potřebnou pro vzdělávání žáků se SVP, je v tomto ohledu zajímavé také zjištění, jaký mají pedagogičtí pracovníci na různých typech základních škol zájem o prohlubování vědomostí, dovedností a zkušeností v oblasti vzdělávání žáků se SVP, potažmo se zdravotním postižením. Při zjišťování většinového zájmu o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením potvrdilo rozhodný zájem (pouze 16,7 %) respondentů ZŠ běžného typu, jak můžeme blíže vidět, viz graf č. 2 (Kolektiv autorů 2015b, s. 135, 136).



Graf č. 2 – Většinový zájem pedagogů o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Co se týká připravenosti pedagogických pracovníků běžných základních škol pro práci s žáky se SVP, prezentoval Kolektiv autorů (2015b, s. 280–284) výsledky hodnocení připravenosti škol na jednotlivé kategorie žáků se SVP tak, že pedagogičtí pracovníci hodnotili svou připravenost na škále od 1 do 5, kde „1 = daná škola vůbec není připravena“ a „5 = škola je připravena perfektně“. Získaná zjištění jsou pouze indikativní. Přesnost výsledků byla ovlivněna subjektivní zkušeností respondentů s daným zdravotním postižením nebo znevýhodněním a to bez ohledu na to, zda byly zkušenosti uspokojující, či nikoli. Výsledky hodnocení připravenosti uvádíme blíže, viz tabulka č. 3 (Kolektiv autorů 2015b, s. 284).

Tabulka č. 3 – Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků s různými typy SVP

<b>PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S RŮZNÝMI TYPY SVP</b>		
	<b>Typ SVP</b>	<b>hodnota / pořadí</b>
1.	Žák s psychiatrickým onemocněním	<b>1,8</b>
2.	Mentální postižení – středně těžké	<b>2,0</b>
3.	Zrakové postižení (ZP)	<b>2,9</b>
4.	Tělesné postižení (TP) / závažné onemocnění	<b>3,0</b>
5.	Sluchové postižení (SP)	<b>3,0</b>
6.	Poruchy autistického spektra (PAS)	<b>3,2</b>
7.	Žák ze sociálně vyloučené lokality	<b>3,2</b>
8.	Žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka	<b>3,3</b>
9.	Poruchy chování	<b>3,4</b>
10.	Mentální postižení lehké	<b>3,6</b>
11.	Narušená komunikační schopnost (NKS)	<b>3,6</b>
12.	Žák, který není v domácím prostředí podporován ke vzdělávání	<b>3,9</b>
13.	Žák mimořádně nadaný	<b>4,0</b>
14.	Specifické vývojové poruchy učení	<b>4,5</b>

Z výše uvedených výsledků šetření vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu se cítí obecně připraveni pro vzdělávání žáků se SVP. Nejméně se cítí být připraveni na žáky s psychiatrickým onemocněním a žáky se středně těžkým mentálním postižením. Nejvíce na žáky mimořádně nadané a žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.

## Empirická část

### 10 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je charakterizovat specifika základní školy běžného typu ve srovnání se základní školou praktickou a základní školou speciální, zjistit míru odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci v těchto vzdělávacích zařízeních a zjistit jaké jsou rozdíly ve výchovně-vzdělávacích podmínkách pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu v základní škole běžného typu, základní škole praktické a základní škole speciální.

#### 10.1 Stanovené hypotézy

**H<sub>1</sub>** – Lze předpokládat, že kvalifikaci potřebnou pro konkrétní typ školského zařízení má větší podíl pedagogů na základní škole běžného typu, než je tomu na základní škole praktické a základní škole speciální.

**H<sub>2</sub>** – Lze předpokládat, že pedagogičtí pracovníci základní školy praktické a základní školy speciální uznávají nutnost dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením častěji, než pedagogičtí pracovníci základní školy běžného typu.

**H<sub>3</sub>** – Typ školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, má vliv na subjektivní pocit připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 10.2 Použité metody

Pro systematické získávání a zpracování potřebných dat jsme zvolili metodu dotazníku, která jak uvádí Bartošová a Skutil in Skutil, et al. (2011, s. 80, 81) je nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou. Umožňuje sběr dat od velkého množství respondentů, které lze plně kvantifikovat, snadno zpracovat a vyhodnotit. Za účelem průzkumu jsme vytvořili dotazník vlastní konstrukce pro oba typy vzorku respondentů – pedagogické pracovníky základní školy běžného typu (dále jen ZŠ běžného typu)

a pedagogické pracovníky základních škol speciálních (dále jen ZŠ speciální). Dotazník obsahuje celkem 30 otázek a byl rozčleněn do tří částí. Třídění respondentů podle základních charakteristik, zjišťování přítomnosti znaků určitého jevu, mapování postojů ve vztahu k danému jevu. V dotazníku byly použity uzavřené, polo uzavřené otázky a otázky s výběrem odpovědí. Získaná data byla dále zpracována pomocí metody kvantitativní analýzy dat. Pro grafické znázornění jednotlivých četností jsme použili tabulky (datové matice) četností a pro znázornění kvantilů sloupcové grafy a grafy výsečové. Pro srovnání dvou tázaných skupin jsme vyjádření četností uvedli v procentech a pomocí aritmetického průměru. Pro statistické ověřování třetí hypotézy jsme zvolili metodu Test dobré shody (Pearsonův chí-kvadrát test) (Haviger in Skutil, et al. 2011, s. 153–164). Vzor dotazníku jsme uvedli v příloze B.

## **11 Získaná data a jejich interpretace**

### **11.1 Popis zkoumaného vzorku a průběh výzkumu**

Dotazníky pro pedagogické pracovníky základních škol byly doručeny osobně do ZŠ běžného typu a ZŠ speciálních v Libereckém kraji v září 2015. Ředitelům a zástupcům základních škol bylo předáno celkem 100 dotazníků. Padesát dotazníků bylo určeno pedagogickým pracovníkům ZŠ běžného typu a 50 dotazníků pedagogickým pracovníkům ZŠ speciální. Po vyplnění dotazníků respondenty byly tyto opět v daných školách osobně vyzvednuty. Tím byla zajištěna 100% návratnost dotazníků.

Struktura poměru respondentů byla srovnávána dle několika hledisek. Vzorek je rozdělen podle typu základní školy z celkového počtu (100) na dvě poloviny po 50 respondentech. Při sběru dat jsme se zároveň zabývali genderovou otázkou, věkovou strukturou, délkou pedagogické praxe, dosaženým vzděláním respondentů a jejich profesní specializací. Všechna zmíněná specifika mohou být z hlediska profesních zkušeností respondentů pro tento průzkum významná. Získaná data byla zpracována, komparována a výsledky průzkumu interpretovány.

## 11.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

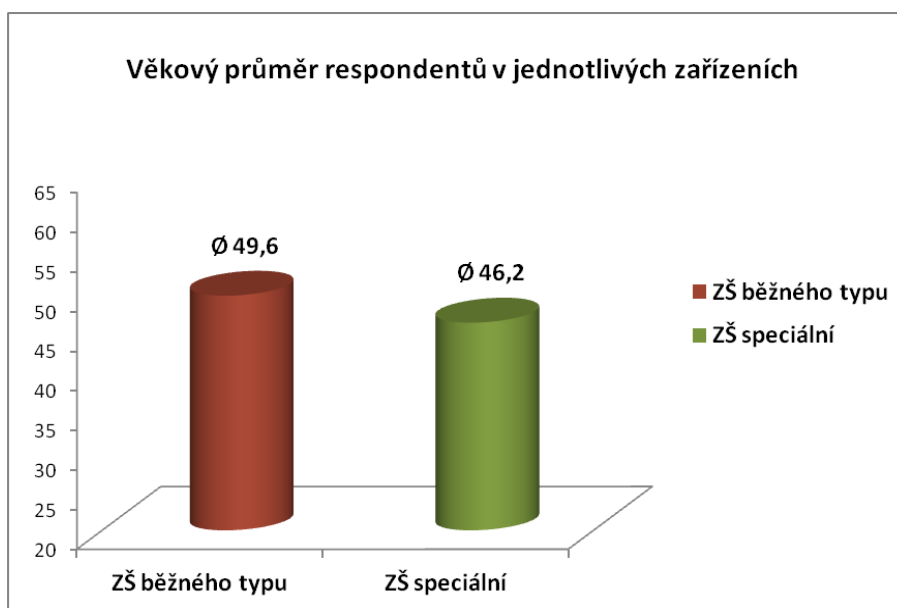
**Položka č. 1** – se zabývala genderovým poměrem respondentů.



*Graf č. 3 – Struktura výzkumného vzorku podle typu zařízení a pohlaví*

**Vyhodnocení** – ze zjištěných údajů vyplynulo, že z celkového počtu respondentů (100) bylo 85 žen a 15 mužů. Po rozdělení respondentů dle typu zařízení na základní školu běžného typu (dále jen ZŠ běžného typu) a na základní školu speciální (dále jen ZŠ speciální) bylo zjištěno, že ve vzorku pracovníků ZŠ běžného typu bylo 8 mužů (16 %) a 42 žen (84 %). V podskupině pedagogických pracovníků ZŠ speciální bylo 7 mužů (14 %) a 43 respondentů žen (86 %) (blíže viz graf č. 3).

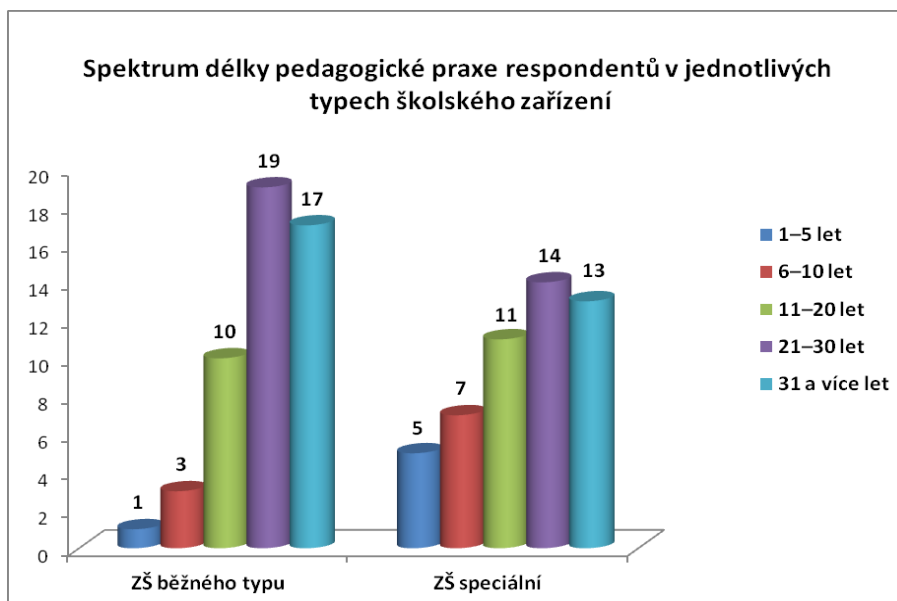
**Položka č. 2** – se zabývala věkovou strukturou respondentů.



Graf č. 4 – Věkový průměr respondentů v jednotlivých zařízeních

**Vyhodnocení** – z výsledků šetření jsme zjistili, že průměrný věk respondentů, kteří pracují v ZŠ běžného typu, je 49,6 let a v ZŠ speciální činí průměrný věk 46,2 let. Uvedené hodnoty lze považovat pro účely tohoto šetření za srovnatelné. Grafické vyobrazení uváděných hodnot je zobrazeno grafem (viz graf č. 4).

**Položka č. 3** – byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů v jednotlivých typech školského zařízení.



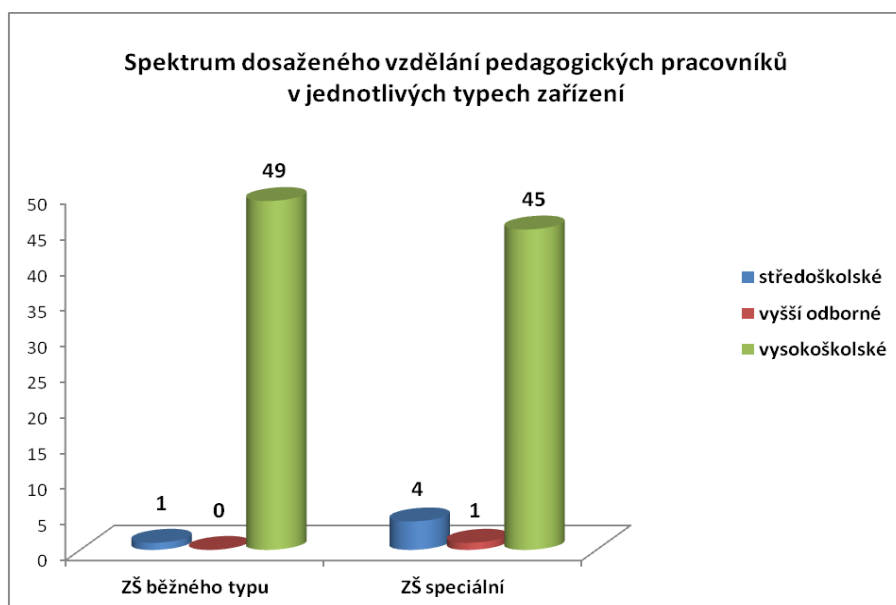
Graf č. 5 – Spektrum délky pedagogické praxe respondentů v jednotlivých typech školského zařízení

**Vyhodnocení** – délka pedagogické praxe je významným indikátorem dosažených dovedností, znalostí, odbornosti a v neposlední řadě zkušeností pedagogických pracovníků. Délka pedagogické praxe výzkumného vzorku pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu byla u 1 respondenta (2 %) 1–5 let, u 3 respondentů (6 %) 6–10 let. Deset respondentů (20 %) uvedlo svou pedagogickou praxi v rozsahu 11–20 let a 19 respondentů (38 %) uvedlo délku praxe 21–30 let. Třicet jedna a více let pedagogické praxe mělo 17 oslovených respondentů (34 %) z celkového počtu respondentů (50).

Délka pedagogické praxe výzkumného vzorku ZŠ speciální byla u 5 respondentů (10 %) 1–5 let, u 7 respondentů (14 %) 6–10 let. Jedenáct pedagogických pracovníků (22 %) uvedlo délku své praxe 11–20 let, 21–30 let délky praxe uvedlo 14 oslovených respondentů (28 %) a pedagogickou praxi delší než 31 let uvedlo 13 respondentů (26 %) z celkového počtu (50) respondentů.

Z výsledků šetření jsme zjistili, že nejvíce pedagogických pracovníků s délkou praxe 21–30 let a více než třicetiletou praxí se nachází v ZŠ běžného typu. Tato skutečnost může být ovlivněna cílovou skupinou žáků v jednotlivých typech školských zařízení. Pokud vycházíme z předpokladů, že vzdělávání žáků v ZŠ speciální je velmi specifické a náročné, délka praxe pedagogických pracovníků v tomto zařízení nebude tak dlouhá, především z hlediska vyššího rizika vyhoření pomáhající profese, kterou je speciální pedagog (blíže viz graf č. 5).

**Položka č. 4** – bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání.



Graf č. 6 – Spektrum dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků v jednotlivých typech zařízení



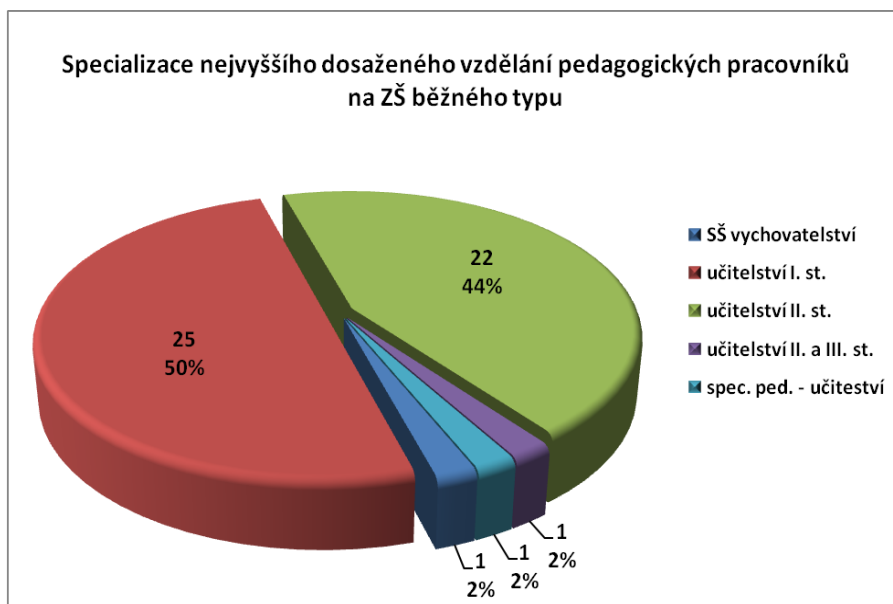
Tabulka č. 4 – Srovnání úrovně vzdělání pedagogických pracovníků

<b>SROVNÁNÍ ÚROVNĚ VZDĚLÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b>				
<b>ZŠ běžného typu</b>				
	počet	bodová hodnota	bodový zisk	ukazatel
<b>středoškolské</b>	1	1	1	<b>9,82</b>
<b>vyšší odborné</b>	0	5	0	
<b>vysokoškolské</b>	49	10	490	
<b>ZŠ speciální</b>				
	počet	bodová hodnota	bodový zisk	ukazatel
<b>středoškolské</b>	4	1	4	<b>9,18</b>
<b>vyšší odborné</b>	1	5	5	
<b>vysokoškolské</b>	45	10	450	

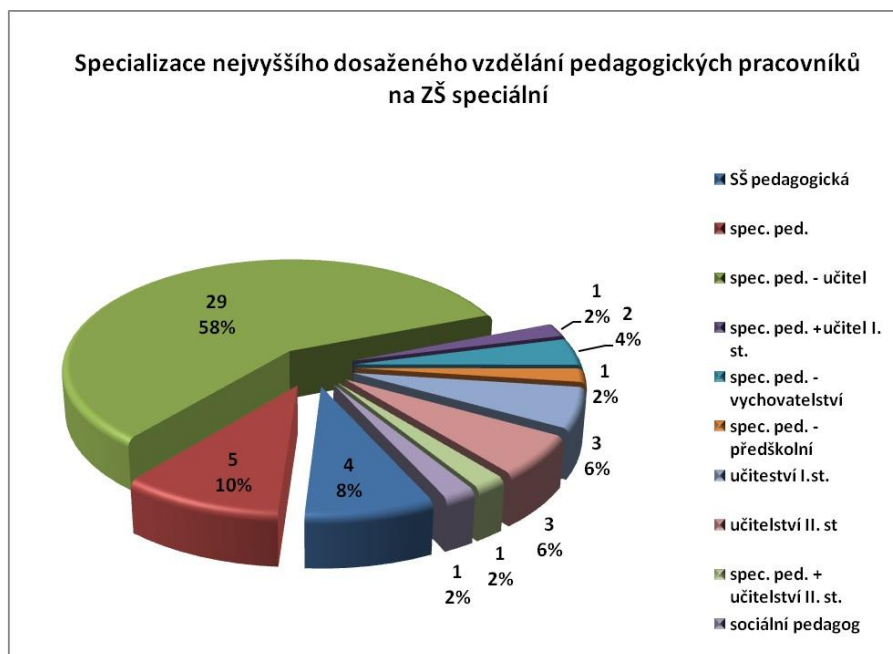
**Vyhodnocení** – kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků jsou vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktualizovaném znění č. 198/2012 Sb. Úroveň příslušného vzdělání pedagogického sboru vypovídá mimo jiné o teoretické připravenosti pedagogů pro danou práci. Jednotlivé úrovně vzdělání pedagogických pracovníků jsme pro účely tohoto šetření kategorizovali a bodově hodnotili: středoškolské vzdělání – 1 bod, vyšší odborné vzdělání – 5 bodů, vysokoškolské vzdělání – 10 bodů. Konečný ukazatel úrovně vzdělání je matematickým průměrem získaným součtem bodového zisku za jednotlivé úrovně vzdělání, jejichž součet je vydělen počtem respondentů. Takto jsme zjistili, že z výzkumného vzorku pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu měl 1 respondent (2 %) středoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělání neměl žádný z respondentů a vysokoškolské vzdělání mělo 49 respondentů (98 %) z celkového počtu (50).

Z výzkumného vzorku pedagogických pracovníků ZŠ speciální měli 4 respondenti (8 %) středoškolské vzdělání, 1 respondent (2 %) vyšší odborné vzdělání a 45 respondentů (90 %) z celkového počtu (50) pedagogických pracovníků, mělo vysokoškolské vzdělání. Výše uvedeným propočtem bylo zjištěno, že skupina pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu má ukazatel stupně vzdělání o hodnotě 9,82 bodu, zatím co skupina pedagogických pracovníků ZŠ speciální má ukazatel stupně vzdělání nižší a to na hodnotě 9,18 bodu (blíže viz graf č. 6 a tab. č. 4).

**Položka č. 5** – bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání (specializace) pedagogických pracovníků v jednotlivých typech školského zařízení (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 7 – Specializace nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků na ZŠ běžného typu



Graf č. 8 – Specializace nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků na ZŠ speciální

**Vyhodnocení** – z výše uvedených grafů (graf č. 7 a graf č. 8) vyplývá, že nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu podle specializace bylo u 25 respondentů (50 %) v oboru – Učitelství 1. stupně ZŠ, 22 respondentů (44 %) dosáhlo –

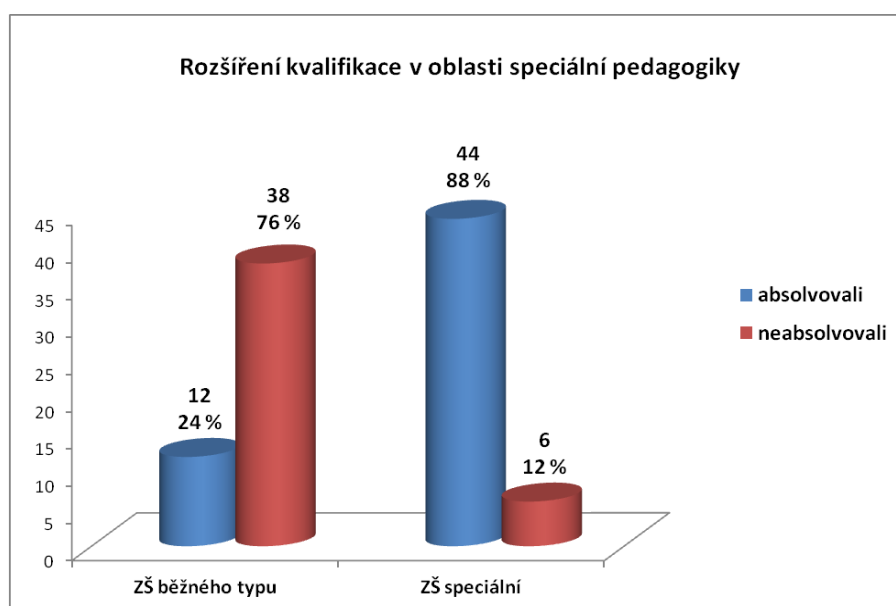
Učitelství 2. stupně ZŠ, jeden respondent (2 %) dosáhl specializace v oboru – Učitelství 2. stupně ZŠ a 3. stupně SŠ a 1 respondent (2 %) dosáhl nejvyšší vzdělání v oboru – Speciální pedagogika – učitelství. Jeden z dotazovaných respondentů (2 %) z celkového počtu (50) měl pouze středoškolské vzdělání.

V případě pedagogických pracovníků ZŠ speciální byl rozptyl různých oborů nejvyššího dosaženého vzdělání veliký. Jak je patrné z grafu č. 8, nejvíce respondentů ZŠ speciální 29 (58 %) dosáhlo nejvyššího vzdělání v oboru – Speciální pedagogika – učitelství a 5 respondentů (10 %) v oboru – Speciální pedagog. Čtyři respondenti (8 %) uvedli pouze středoškolského vzdělání. Specializaci v oboru – Učitelství 1. stupně ZŠ dosáhli 3 dotazovaní respondenti (6 %) a 3 respondenti (6 %) v oboru – Učitelství 2. stupně ZŠ. Dva respondenti (4 %) uvedli specializaci v oboru – Speciální pedagogika – vychovatelství a 1 respondent (2 %) v oboru – Speciální pedagog – předškolní věk. Jeden respondent (2 %) uvedl dosažené nejvyšší vzdělání v oborech – Speciální pedagogika a Učitelství 1. stupně ZŠ. Další respondent (2 %) rovněž uvedl dosažené nejvyšší vzdělání ve více oborech – Speciální pedagogika a Učitelství 2. stupně ZŠ. Poslední respondent (2 %) z celkového počtu (50) uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání obor – Sociální pedagog.

Z průzkumu našeho vzorku jsme zjistili, že jako nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu převažuje obor typu – Učitelství 1. stupně ZŠ a Učitelství 2. stupně ZŠ, což plně odpovídá profesnímu zaměření pedagogů ZŠ běžného typu a odborným kvalifikačním předpokladům, které ustanovuje § 7 a 8, zákona o pedagogických pracovnících, který předpokládá vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů 1. stupně a 2. stupně ZŠ běžného typu. Odpovídající kvalifikační předpoklady pro svou práci má také pedagogický pracovník ZŠ běžného typu, který uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání – Speciální pedagog – učitelství. Tento je pro svou práci na 1. stupni ZŠ běžného typu plně kvalifikován (Valenta 2010, s. 27, 28).

U pedagogických pracovníků ZŠ speciální byl, jak jsme již uvedli, rozptyl různých oborů nejvyššího dosaženého vzdělání veliký, což může souviset s cílovou skupinou a výchovně-vzdělávacími specifiky žáků ZŠ speciální, jež mají své SVP. Podíl pedagogů, kteří mají potřebnou kvalifikaci pro práci na ZŠ speciální, je menší než se ukázalo u respondentů na ZŠ běžného typu. Všech 29 respondentů ZŠ speciální, kteří uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání obor – Speciální pedagogika – učitelství jsou plně kvalifikováni pro výkon přímé pedagogické činnosti jak v 1. stupni, tak i na 2. stupni ZŠ speciální (Valenta 2010, s. 30).

**Položka č. 6** – bylo zjišťováno rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky.



Graf č. 9 – Rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky

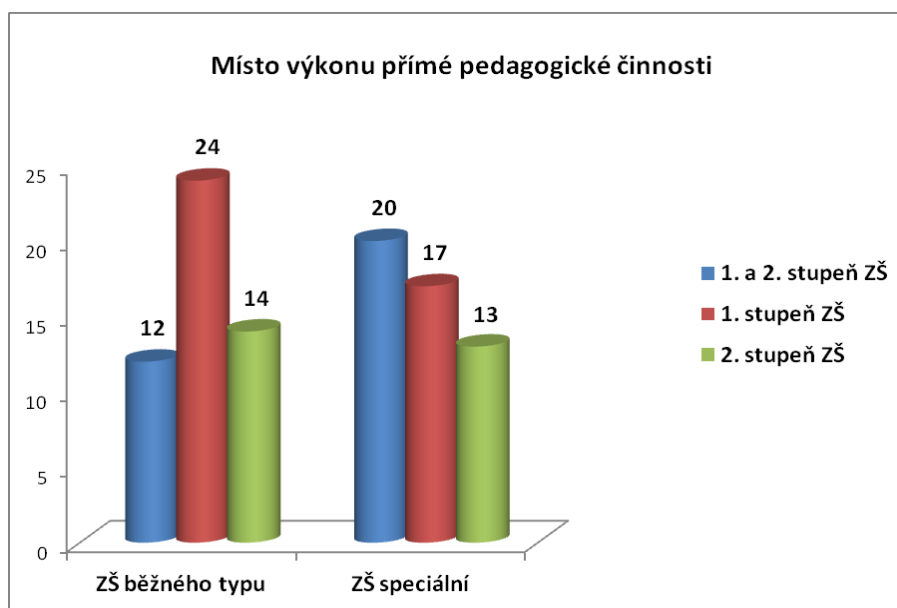
**Vyhodnocení** – práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) vyžaduje specifickou a kontinuální přípravu, která je nutností nejen pro speciálního pedagoga, ale stejně tak pro běžného učitele. Podle Paoly Riva Gapany (in Jílek, et al 2013, s. 282) se tyto dvě profese musí sloučit do jedné profese, tedy pedagog ZŠ běžného typu by měl stejně tak rozšiřovat svou kvalifikaci o znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Z uvedených zjištění je patrné, že pouze 12 pedagogických pracovníků (24 %) ZŠ běžného typu z celkového počtu (50) si rozšířilo kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky, zbylých 38 respondentů (76 %) tuto potřebu nemělo, přestože aktuálním cílem vzdělávací politiky ČR, který je popsán v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020 a který vychází z Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, je právě podpora společného vzdělávání intaktních žáků a žáků se SVP, neboli inkluzivního vzdělávání (APIV).

Velmi odlišné odpovědi jsme zaznamenali u pedagogických pracovníků ZŠ speciální, kde 44 respondentů (88 %) z celkového počtu (50) si svou kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky rozšířilo a pouze 6 respondentů (12 %) rozšíření kvalifikace neabsolvovalo (blíže viz graf č. 9).

Podobně výsledky šetření popisuje Opatřilová (2009, s. 216). Z hlediska analýzy výzkumu vzdělání učitelů bylo zjištěno, že většina pedagogů na běžné základní škole má vysokoškolské

vzdělání pedagogického zaměření (77 %), pouze 12 % dotázaných má vzdělání doplněno o speciální pedagogiku a zbylých 11 % dotázaných má jiné, než vysokoškolské pedagogické vzdělání. Tento výzkum potvrdil, že většina učitelů v běžných základních školách nemá speciálně-pedagogické vzdělání.

**Položka č. 7** – bylo zjišťováno místo výkonu přímé pedagogické činnosti.

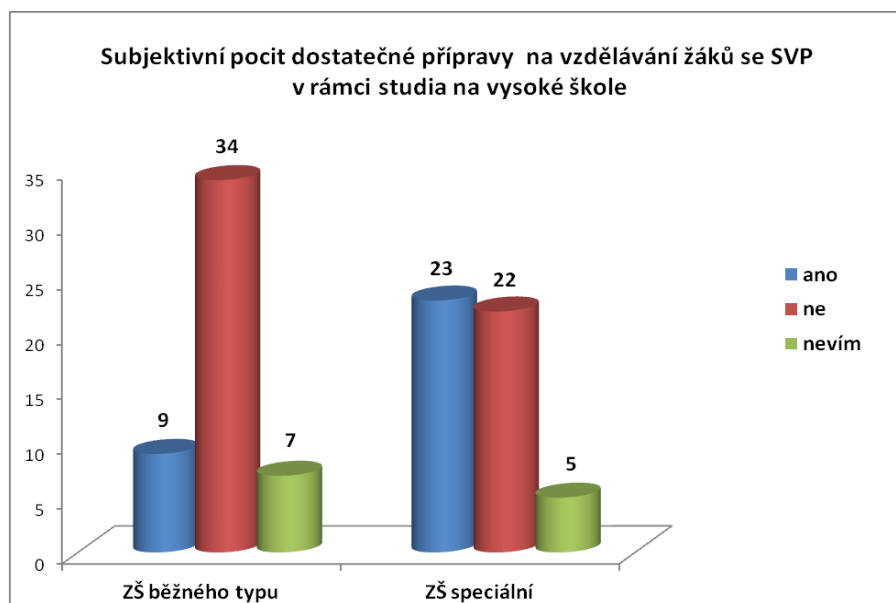


Graf č. 10 – Místo výkonu přímé pedagogické činnosti

**Vyhodnocení** – jak je z výše uvedeného grafu č. 10 patrné, 12 respondentů (24 %) ZŠ běžného typu vykonává přímou pedagogickou činnost současně na 1. a 2. stupni ZŠ, 24 respondentů (48 %) na 1. stupni ZŠ a 14 respondentů (28 %) z celkového počtu (50) na 2. stupni ZŠ.

Z celkového počtu (50) oslovených respondentů ZŠ speciální vykonává 20 respondentů (40 %) přímou pedagogickou činnost současně na 1. a 2. stupni ZŠ speciální, 17 respondentů (34 %) na 1. stupni ZŠ a zbylých 13 respondentů (26 %) působí na 2. stupni ZŠ speciální.

**Položka č. 8** – byl zjišťován subjektivní pocit dostatečné přípravy na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci studia na vysoké škole.



Graf č. 11 – Subjektivní pocit dostatečné přípravy na vzdělávání žáků se SVP v rámci studia na vysoké škole

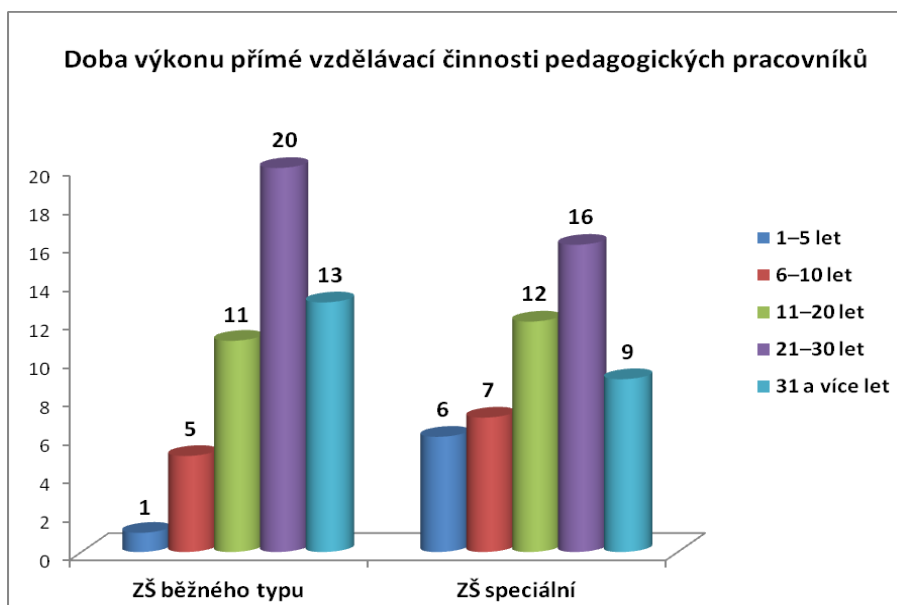
**Vyhodnocení** – spolupůsobení pedagogiky a speciální pedagogiky je pro inkluzivní vzdělávání nezbytné. Velmi zásadní je ale přitom dostatečná příprava učitelů všech typů škol na společné vzdělávání všech žáků, kterou primárně zajišťují pregraduální přípravy učitelů na VŠ, jak uvádí Vítková (in Bartoňová, Vítková, et al., 2010 s. 48, 49). Ze zjištěných údajů grafu č. 11 vyplývá, že 34 respondentů (67 %) ZŠ běžného typu z celkového počtu (50) se necítí dostatečně připraveno na vzdělávání žáků se SVP v rámci studia na VŠ, 9 respondentů (18 %) cítí, že je studium na VŠ připravilo dostatečně. Sedm respondentů (14 %) odpovědělo, že neví.

Velký rozdíl byl v odpovědích respondentů ZŠ speciální, kde oslovených 23 respondentů (46 %) uvedlo, že se cítí naopak dostatečně připraveno na vzdělávání žáků se SVP v rámci absolvovaného studia na VŠ, ale 22 respondentů (44 %) uvedlo zápornou odpověď, což může být způsobeno subjektivním pocitem jednotlivých respondentů, že vzhledem širokému spektru specifík speciálně-pedagogického oboru je stále co „vylepšovat“, tedy že speciální pedagog nikdy není definitivně a úplně pro svou práci připraven, právě proto, že je třeba vědomosti a poznatky týkající se žáků se SVP stále rozšiřovat a prohlubovat, jak popisujeme níže při vyhodnocení položky č. 22, kde respondenti ZŠ speciální uváděli právě tento důvod.

Pět respondentů (10 %) z celkového počtu (50) odpovědělo, že neví, zda jej studium na VŠ dostatečně připravilo na práci se žáky se SVP.

Je třeba zmínit, že všichni učitelé hlavního vzdělávacího proudu získávají určitý stupeň přípravy zaměřené na speciální vzdělávání v průběhu základního učitelského studia. Rozšiřující studium bývá obvykle nepovinné a obvykle probíhá formou dalšího vzdělávání (Soriano 2003, s. 81, 82). Z uvedených poznatků můžeme jen souhlasit s nutností konstruovat studijní programy vysokoškolského pedagogického studia už v pregraduální přípravě tak, aby byly do kurikula povinných kurzů zařazeny předměty, které učitelům běžného vzdělávacího proudu zabezpečí dostatečné množství informací o problematice žáků se SVP (Slezáková in Vítková 2007, s. 246). Toto potvrzuje i analýza, která byla provedena v rámci již zmíněného výzkumného záměru zaměřeného na Speciální potřeby v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MSM 0021622443). Cílem bylo analyzovat specifické kompetence studentů učitelství a speciální pedagogiky v pregraduálním studiu. Výzkumné šetření potvrdilo významný rozdíl v přípravě budoucích učitelů studujících studijní program učitelství pro základní a střední školy bez studijního oboru speciální pedagogika nebo se studijním oborem speciální pedagogika a budoucích pedagogů studujících bakalářský studijní program – obor speciální pedagogika nebo navazující magisterský studijní program – obor speciální pedagogika nebo speciální pedagogika pro učitele, se zřetelem na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky výzkumu vypovídaly ve prospěch studentů, studujících některý z oborů speciální pedagogiky (Vítek in Bartoňová, Vítková et al. 2008, s. 49–61). Zásadní vliv na formování pozitivních postojů pedagogů k inkluzi žáků se SVP má podle výzkumných šetření absolvování studia speciální pedagogiky jako jednoho z aprobačních oborů (Pinková, Slepíčková, Solárová in Slepíčková, Pančocha et al. 2013, s. 54).

**Položka č. 9** – byla zjišťována doba výkonu přímé vzdělávací činnosti pedagogických pracovníků.



Graf č. 12 – Doba výkonu přímé vzdělávací činnosti pedagogických pracovníků

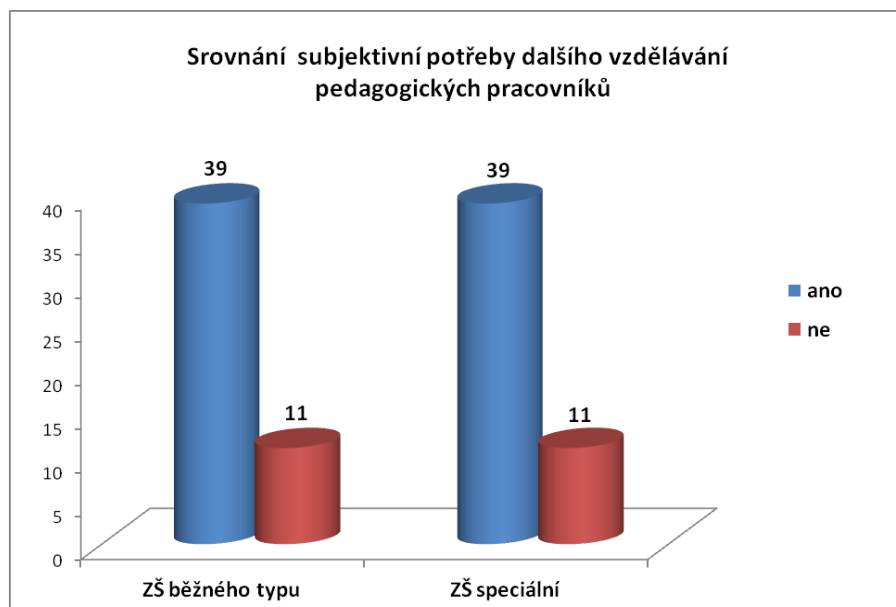
**Vyhodnocení** – z výsledků šetření jsme zjistili, že 20 respondentů (40 %) ZŠ běžného typu vykonává přímou vzdělávací činnost 21–30 let, 13 respondentů (26 %) 31 a více let, 11 respondentů (22 %) 11–20 let, 5 respondentů (10 %) uvedlo 6–10 let praxe přímé vzdělávací činnosti a 1 respondent (2 %) z celkového počtu (50) uvedl 1–5 let délku výkonu přímé pedagogické praxe.

Šestnáct respondentů (32 %) ZŠ speciální uvedlo, že přímou vzdělávací činnost vykonává 21–30 let, 12 respondentů (24 %) 11–20 let, 7 respondentů (14 %) 6–10 let a 6 respondentů (12 %) z celkového počtu (50) vykonává svou přímou vzdělávací činnost 1–5 let.

Při porovnání délky výkonu přímé vzdělávací činnosti pedagogických pracovníků jsou v obou skupinách výsledky víceméně podobné (blíže viz graf č. 12). Někteří pedagogové, ZŠ běžného typu zejména starší generace, kteří se s problematikou inkluze převážnou část doby své praxe nesetkali, nejsou dostatečně odborně vybaveni a mají obavy přijmout žáka se SVP, přestože mají ve své učitelské praxi dlouholeté zkušenosti (Hájková, Strnadová 2010, s. 95–98).



**Položka č. 10** – pedagogičtí pracovníci měli uvést, zda mají subjektivní potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.



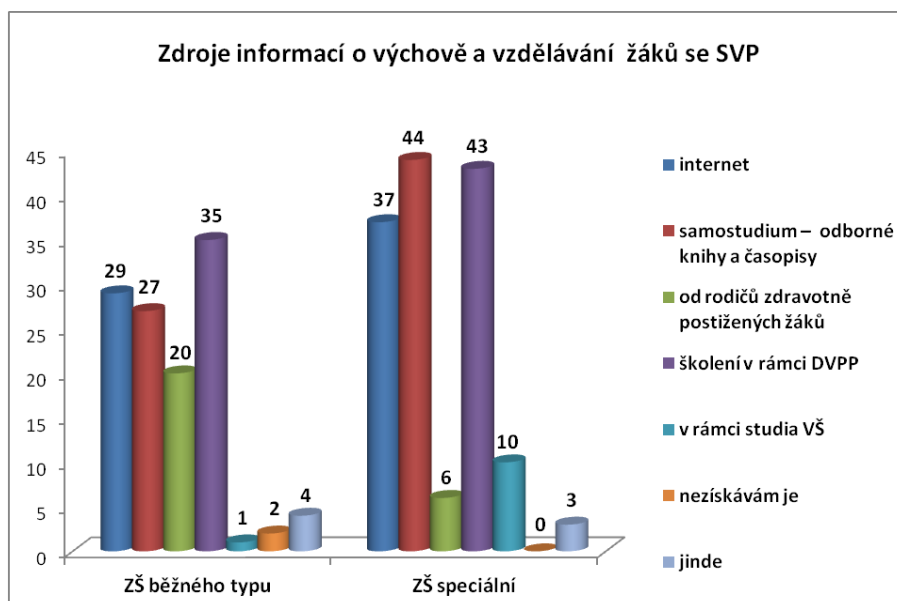
Graf č. 13 – Srovnání subjektivní potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

**Vyhodnocení** – profesní rozvoj učitelů je nezbytnou součástí jejich odborné připravenosti. Provedeným šetřením jsme zjistili, že 39 pedagogických pracovníků (78 %) ZŠ běžného typu odpovědělo kladně, tedy má potřebu se dále vzdělávat, pouze 11 pedagogických pracovníků (22 %) z celkového počtu (50) tuto potřebu nemělo.

Odpovědi, které uvedli pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální, byly následující: 39 respondentů (78 %) odpovědělo kladně a 11 respondentů (22 %) z celkového počtu (50) záporně. Zjištěné výsledky mají zcela shodné hodnoty, z čehož vyplývá, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného mají subjektivní potřebu dalšího vzdělávání stejně tak, jako pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální (blíže viz graf č. 13).

Z tohoto šetření vyplývá, že všichni pedagogičtí pracovníci v průběhu své pedagogické činnosti mají potřebu si doplňovat, udržovat a obnovovat potřebnou kvalifikaci, jak jim ukládá § 24, odst. 1, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktualizovaném znění a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

**Položka č. 11** – respondenti měli uvést max. 3 nejčastěji užívané možnosti získávání informací o výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf č. 14 – Zdroje informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP

Tabulka č. 5 – Zdroje informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP

ZDROJE INFORMACÍ O VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP		
typ školského zařízení	odpověď	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	školení v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)	2
	asistent pedagoga	1
	speciální pedagog	1
<b>ZŠ speciální</b>	kolega – učitel	2
	návštěva jiného školského zařízení	1

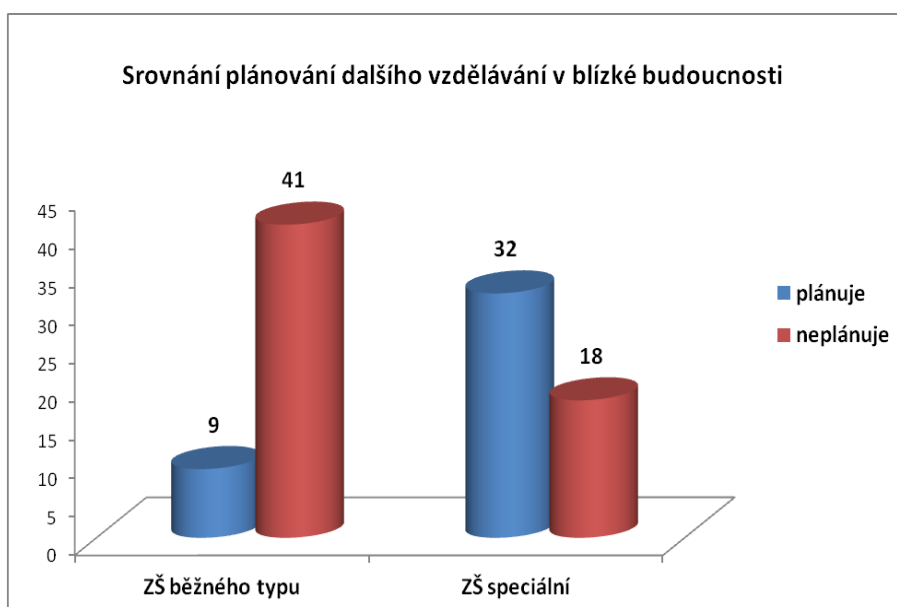
**Vyhodnocení** – učitelům je při výchově a vzdělávání v České republice poskytována podpora především speciálními pedagogy prostřednictvím speciálně-pedagogických center (SPC) nebo pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP), jak uvádí Bazalová (2006, s. 52). Dalším zdrojem informací se pro učitele může stát asistent pedagoga, který jak uvádí Anderliková (2013, s. 69–71), působí jako spojovací článek mezi učitelem, žákem se SVP a jeho rodinou a školou. Technologický pokrok všech médií v současnosti je podle Gálíka (in Kudláčová, rajský, eds., 2012, s. 260) přínosem v informovanosti především prostřednictvím internetu a jak shodně uvádí Vrubel (in Pančocha, Vítková et al. 2013, s. 124) nápomocna tomu mohou být i média veřejné služby. Respondenti ZŠ běžného typu uvedli jako nejčastější zdroj informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a to (35×), dále Internet (29×), samostudium odborných knih a časopisů (27×), informační zdroj – rodiče zdravotně postižených žáků

uvedli (20×) a 4 respondenti uvedli jiné zdroje informací (viz tab. č. 5). Mezi ně patří poradenské zařízení PPP, asistent pedagoga a speciální pedagog. Jeden pedagog ZŠ běžného typu získává informace prostřednictvím studia vysoké školy a 2 pedagogové z celkového počtu (50) nezískávají informace nikde.

Respondenti ZŠ speciální uvedli (44×) jako nejčastější zdroj informací samostudium odborných knih a časopisů, (43×) školení DVPP, (37×) internet, studium VŠ jako zdroj informací uvedli (10×) a (6×) odpověděli, že získávají informace od rodičů zdravotně postižených žáků. Tři respondenti uvedli jiný zdroj informací (viz tab. č. 5). Informace získávají od svých kolegů nebo návštěvou jiného školského zařízení.

Z výše provedeného šetření vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jako zdroj získávání informací o výchově a vzdělávání žáků se SVP nejčastěji uvedli školení v rámci DVPP, samostudium odborných knih a časopisů a internet. Všech 50 pedagogických pracovníků ZŠ speciální čerpá z nějakého zdroje potřebné informace k dané problematice (blíže viz graf č. 14 a tab. č. 5).

**Položka č. 12** – pedagogičtí pracovníci měli uvést, zda plánují v blízké budoucnosti další vzdělávání a v případě kladné odpovědi uvést, jaké problematiky se toto vzdělávání bude týkat (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 15 – Srovnání plánování dalšího vzdělávání v blízké budoucnosti

Tabulka č. 6 – Plánování dalšího vzdělávání pedagogů

PLÁNOVÁNÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ		
typ školského zařízení	téma vzdělávání (problematika)	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	Anglický jazyk	2
	Dějepis	1
	Didaktika	1
	Dopravní výchova	1
	Fyzika + Matematika	1
	Hudební výuka	1
	Občanská výchova	1
	Speciální pedagogika	1
	neplánuje vzdělávání	41
<b>ZŠ speciální</b>	Porucha autistického spektra	11
	Alternativní a augmentativní komunikace	5
	Specifické poruchy učení a chování	4
	Speciální pedagogika	3
	Inkluze	2
	Narušená komunikační schopnost	2
	Specifické vzdělávací potřeby žáků	2
	ADHD	1
	Informační technologie	1
	Romská problematika	1
	neplánuje vzdělávání	18

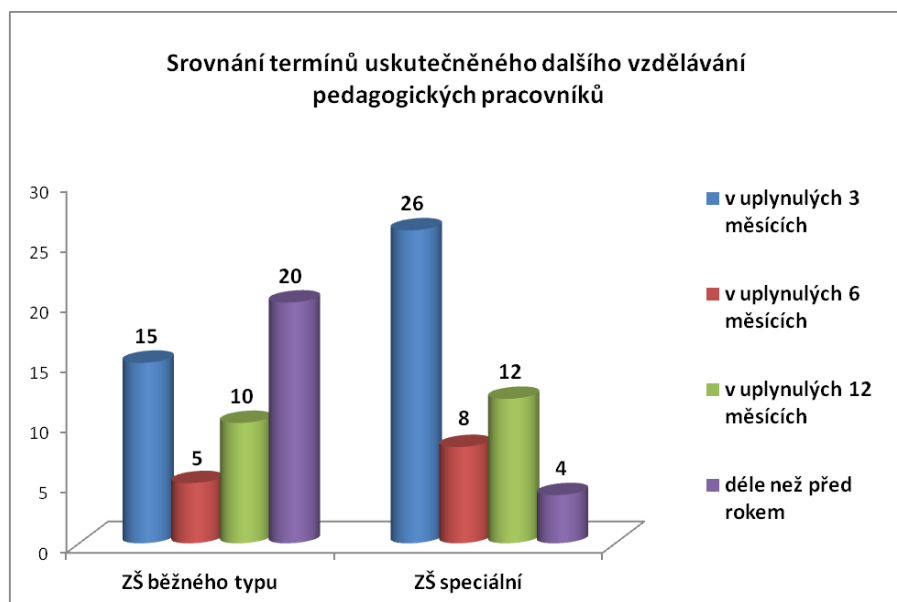
**Vyhodnocení** – povinností ředitele školy je podle § 24, odst. 3, zákona č. 563/2004 Sb., plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitel školy vydává plán dalšího vzdělávání, jež vychází ze vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků s ohledem na rozpočtové možnosti školy (Valenta 2010, s. 85, 86). Z uvedeného šetření, viz graf č. 15, jsme zjistili, že 41 pedagogických pracovníků (82 %) ZŠ běžné školy další vzdělávání neplánuje a pouze 9 respondentů (18 %) z celkového počtu (50) uvedlo, že blízké budoucnosti další vzdělávání plánuje.

Zcela jiné výsledky šetření jsme zaznamenali u pedagogických pracovníků ZŠ speciální, kde 32 respondentů (64 %) další vzdělávání plánuje a 18 námi oslovených respondentů z celkového počtu (50) neplánuje. V případě kladné odpovědi měli pedagogičtí pracovníci uvést, jaké problematiky se toto vzdělávání bude týkat. Téma zaměření dalšího vzdělávání jsme uvedli (blíže v tab. č. 6).

Ze zjištěných výsledků je patrné, že respondenti jednotlivých typů škol se v dalším vzdělávání zaměřují na témata, která úzce souvisí s cílovou skupinou žáků jejich výchovně-vzdělávacího působení. Pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální se tak převážně zaměřují na témata, která se

týkají speciální pedagogiky, což vyplývá z jejich profesního zaměření. Kucharská, et al. (2013, s. 38) uvádí, že další vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo vycházet z profilace každé školy a jejího odborného zaměření. Nabídka DVPP je řízena poptávkou ze strany pedagogických pracovníků, což jak uvádí Starý, ed., et al. (2012, s. 15, 17) nepokrývá komplexní vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako celku a nereflkuje aktuální požadavky inkluzivního vzdělávání. Pokud mají pedagogové, kteří jsou odpovědní za výchovně-vzdělávací proces, problematice inkluzivního vzdělávání porozumět a připravit se na něj, je třeba jim zajistit odbornou přípravu, potřebné a odpovídající podmínky profesního růstu a dalšího vzdělávání, aby byli pro tuto specifickou roli připraveni (Winter, E., C., 2006, s. 85–89). Je otázkou, proč se v době zavádění inkluzivního vzdělávání vláda (MŠMT) nezasazuje o intenzivní a povinné rozšiřování kvalifikace pedagogických pracovníků běžného vzdělávacího proudu o problematiku inkluzivního vzdělávání (inkluzivní pedagogiku).

**Položka č. 13** – zjišťovala, kdy pedagogičtí pracovníci absolvovali v uplynulé době další vzdělávání a na jakou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 16 – Srovnání termínů uskutečněného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Tabulka č. 7 – Oblasti absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogů

OBLASTI ABSOLVOVANÉHO DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ		
typ školského zařízení	obor vzdělávání (problematika)	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	Didaktiky vyučovacích předmětů ZŠ běžného typu	12
	Informační technologie	12
	Cizí jazyky	7
	Specifické poruchy učení a chování	4
	Specifické vzdělávací potřeby žáků	4
	Bezpečnost ve školských zařízeních	3
	ADHD	2
	Komunikace	1
	Management	1
	Nadání žáci	1
	Sociálně patologické jevy	1
	Volnočasové aktivity	1
	Výchovné poradenství	1
<b>ZŠ speciální</b>	Informační technologie	10
	Agresivita v třídním kolektivu	8
	Šikana ve školním prostředí	7
	Žáci s poruchou autistického spektra	6
	Specifické poruchy učení a chování	5
	Klima třídy, klima školy	3
	Spolupráce pedagoga s rodinou	3
	Alternativní a augmentativní komunikace	2
	Sebeobrana učitele	2
	Metody speciální pedagogiky	1
	Muzikoterapie	1
	Specifické vzdělávací potřeby žáků	1
	Výchovné poradenství	1

**Vyhodnocení** – graf č. 16 vyobrazuje, kdy pedagogičtí pracovníci obou typů základních škol absolvovali v uplynulé době další vzdělávání a v tab. č. 7 je uvedeno, na kterou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno. Nejvíce respondentů 20 (40 %) ZŠ běžného typu z celkového počtu (50) absolvovalo další vzdělávání před více než rokem, přičemž nikdo nevedl vzdělávání před více než pěti lety. Dalších 15 respondentů (30 %) se vzdělávalo v uplynulých třech měsících, 10 respondentů (20 %) v uplynulých dvanácti měsících a 5 respondentů (10 %) v uplynulých šesti měsících.

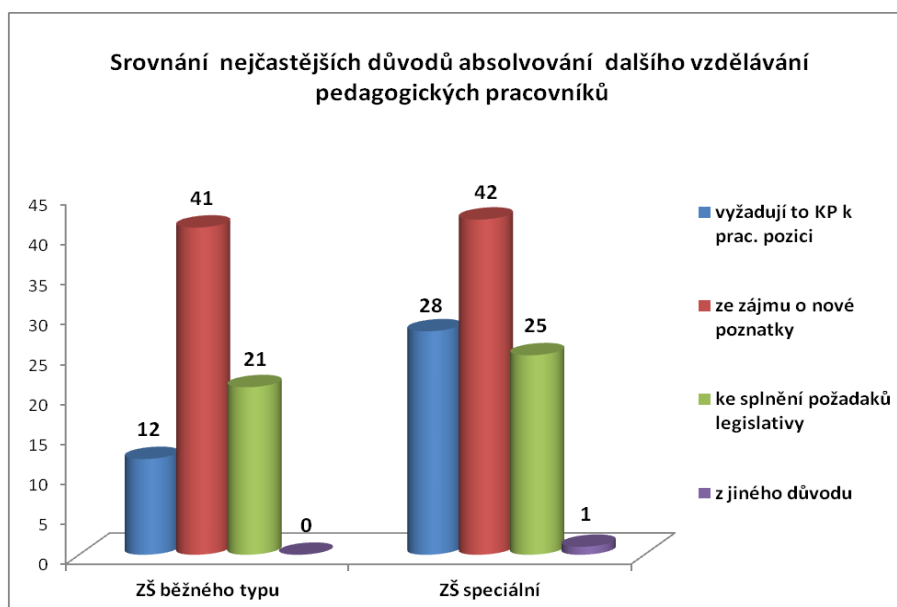
Oproti tomu 26 pedagogických pracovníků (52 %) ZŠ speciální absolvovalo další vzdělávání v uplynulých třech měsících, 12 respondentů (24 %) v uplynulých dvanácti měsících a 8 respondentů (16 %) v uplynulých šesti měsících. Pouze 4 respondenti (8 %) z celkového

počtu (50) absolvovali další vzdělávání pedagogů před více než jedním rokem. Ani z tohoto počtu respondentů ZŠ speciální nevedl nikdo další vzdělávání před více než pěti lety.

Z tab. č. 7 můžeme vyčíst, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu si nejčastěji rozšiřovali své odborné znalosti v oblasti didaktik vyučovacích předmětů ZŠ běžného typu a informačních technologií. Témat dalšího vzdělávání zaměřených na problematiku výchovy a vzdělávání žáků se SVP bylo absolvováno méně. V současné době je ale nezbytné, zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků především na problematiku inkluzivního vzdělávání. Pedagogické kompetence učitelů základní školy jsou jedním z nejdůležitějších a nezbytných předpokladů pro úspěšnou inkluzivní edukaci žáků se SVP a je potřebné, aby si učitelé své speciálně pedagogické kompetence získané v průběhu studia VŠ dále prohlubovali a rozšiřovali, jak uvádí Michalová a Pešatová (in Pospíšilová ed., et al. 2012, s. 54).

Pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální si podle tab. č. 7 doplňovali znalosti o informačních technologiích, ale jako další odpovědi uváděli témata zaměřená na problematiku výchovy a vzdělávání žáků se SVP. Michalová (in Lumen Vitae 2008, s. 27) zmiňuje, že pedagog by se měl neustále zajímat o další vzdělávání v oblasti specificky vzdělávacích potřeb žáků, aby mohl lépe porozumět problematice jednotlivých druhů postižení, což neodpovídá tématům dalšího vzdělávání, které uváděli respondenti ZŠ běžného typu. Opět se zde nabízí otázka intenzivního a povinného rozšiřování kvalifikace pedagogických pracovníků běžného vzdělávacího proudu o problematiku inkluzivního vzdělávání. Praxe je ale jiná. Závěry o stavu profesního rozvoje učitelů České republiky komentuje Starý, ed., et al. (2012, s. 19), který uvádí, že v České republice neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání do školní praxe. Evaluační nástroje pro hodnocení dopadů dalšího vzdělávání do praxe chybí stejně tak, jako jasná kritéria.

**Položka č. 14** – byly zjišťovány důvody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (možnost označení max. 3 nejčastějších důvodů).



Graf č. 17 – Srovnání nejčastějších důvodů absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

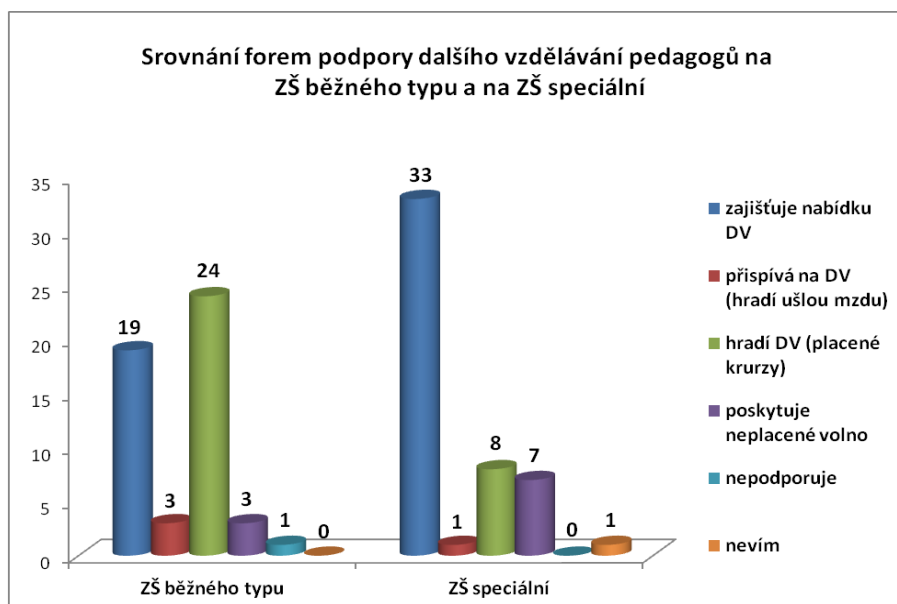
**Vyhodnocení** – z výše uvedených zjištění můžeme popsat četnost odpovědí nejčastějších důvodů absolvování dalšího vzdělávání, které uváděli pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu: (41×) ze zájmu o nové poznatky, (21×) aby splnili požadavky plynoucí z legislativy, (12×) vyžadují to kvalifikační předpoklady k jejich pracovní pozici.

Pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální uváděli nejčastěji tyto důvody dalšího vzdělávání: (42×) ze zájmu o nové poznatky, (28×) vyžadují to kvalifikační předpoklady k jejich pracovní pozici, (25×) uvedli jako důvod plnění požadavků plynoucích z legislativy a 1 respondent uvedl jako důvod osobní potřebu profesního růstu v oblasti výchovy a vzdělávání ve které působí (blíže viz graf č. 17).

Ze zjištěných údajů můžeme konstatovat, že respondenti ZŠ běžného typu a respondenti ZŠ speciální se dále vzdělávají proto, že mají především zájem o nové poznatky. Rozdíl mezi jednotlivými skupinami respondentů je v tom, že se rozcházejí v cílových tématech dalšího vzdělávání, která by měla být v současné době zaměřena na žáky se SVP (inkluzivní pedagogiku).



**Položka č. 15** – zjišťovala, jakým způsobem podporuje zaměstnavatel pedagogické pracovníky v dalším vzdělávání (označení jedné odpovědi, která nejvíce odpovídala skutečnosti).



Graf č. 18 – Srovnání forem podpory dalšího vzdělávání pedagogů na ZŠ běžného typu a na ZŠ speciální

**Vyhodnocení** – z uvedeného grafu č. 18 jsou jasně patrné velké rozdíly v podpoře dalšího vzdělávání pedagogů zaměstnavatelem v jednotlivých typech základních škol.

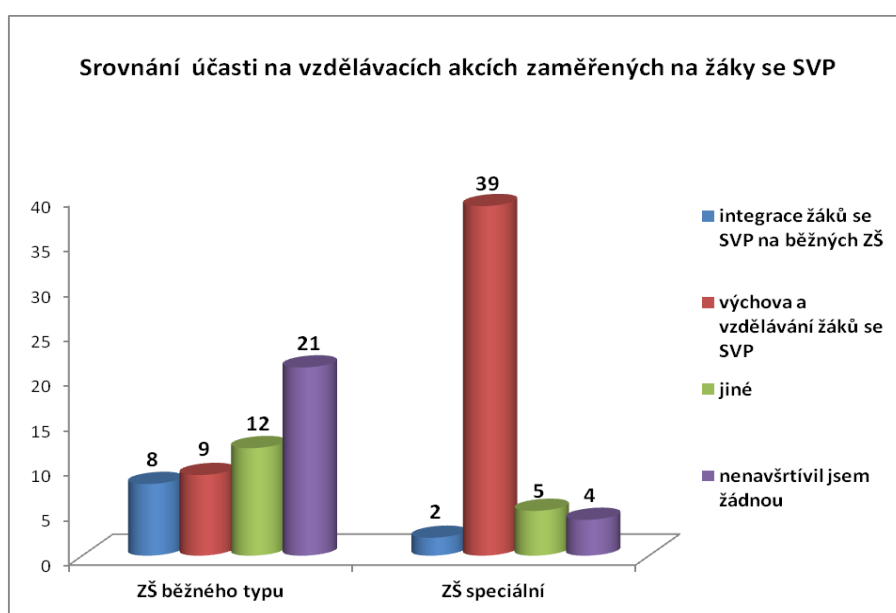
Dvacet čtyři respondentů (48 %) výzkumného vzorku ZŠ běžného typu uvedlo jako nejčastější formu podpory zaměstnavatelem úhradu dalšího vzdělávání (placených kurzů) zaměstnavatelem, 19 respondentům (38 %) zajišťuje zaměstnavatel nabídku dalšího vzdělávání, 3 respondentům (6 %) hradí ušlou mzdu a 3 respondentům (6 %) poskytuje neplacené volno. Jeden respondent (2 %) uvedl, že jej zaměstnavatel v dalším vzdělávání nijak nepodporuje.

Z výzkumného vzorku ZŠ speciální uvedlo 33 respondentů (66 %), že jej zaměstnavatel podporuje formou zajištění nabídky dalšího vzdělávání, 8 respondentům (16 %) další vzdělávání (placené kurzy) zaměstnavatel hradí, 7 respondentům (14 %) poskytuje placené volno a 1 respondent (2 %) uvedl, že mu zaměstnavatel přispívá na další vzdělávání formou úhrady ušlé mzdy. Jeden z celkového počtu (50) respondentů (2 %) neví, jakým způsobem jej zaměstnavatel podporuje.

Z výše uvedených zjištění můžeme říci, že zaměstnavatel ZŠ běžného typu a ZŠ speciální podporuje pedagogické pracovníky v dalším vzdělávání především zajištěním nabídky dalšího

vzdělávání, což je jeho zákonnou povinností (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24, odst. 3). Pedagogickým pracovníkům přísluší podle, § 42, odst. 7 téhož zákona volno k dalšímu vzdělávání v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Zajímavé je zjištění, že nejvíce ze všech respondentů (66 %) ZŠ běžného typu uvedlo jako podporu zaměstnavatele výzkumného úhradu dalšího vzdělávání (placených kurzů), což je pravděpodobně způsobeno rozpočtovými možnostmi školy.

**Položka č. 16** – srovnávala účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních šesti měsících a na jaké téma byly zaměřené (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 19 – Srovnání účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na žáky se SVP

Tabulka č. 8 – Téma absolvování vzdělávací akce

TÉMA ABSOLVOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ AKCE		
typ školského zařízení	téma akce (problematika)	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	Bezpečnost	4
	Didaktika vyučovacích předmětů	4
	Informační technologie	4
<b>ZŠ speciální</b>	Informační technologie	5

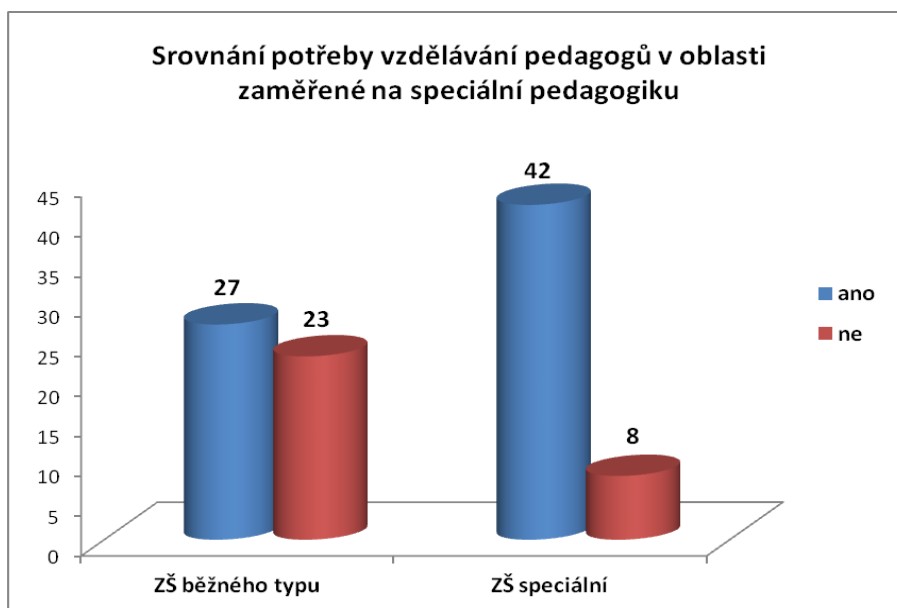
**Vyhodnocení** – při srovnávání účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na žáky se SVP, viz graf č. 19, dvacet jedna respondentů ZŠ běžného typu (42 %) uvedlo, že v posledních šesti měsících žádnou vzdělávací akci na uvedená ani žádná jiná nenavštívili, 12 respondentů (24 %) navštívilo vzdělávací akce na téma jiného typu, než nabízely jednotlivé možnosti odpovědí. Témata těchto jinak zaměřených vzdělávacích akcí jsou blíže popsány,

viz tab. č. 8. Jednalo se o témata: bezpečnost, didaktiky vyučovacích předmětů a informační technologie. Devět respondentů ZŠ běžného typu (18 %) absolvovalo vzdělávací akci na téma: „výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách“ a 8 respondentů (16 %) z celkového počtu (50) na téma „integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Vzdělávací akci zaměřenou na „výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách“ v posledních šesti měsících absolvovalo 39 respondentů ze vzorku ZŠ speciální (78 %), 5 respondentů (10 %) navštívilo vzdělávací akce na téma jiného typu, než nabízely jednotlivé možnosti odpovědí. Témata těchto jinak zaměřených vzdělávacích akcí opět blíže uvádíme v tab. č. 8. Jednalo se především o téma „informační technologie“. Čtyři respondenti (8 %) uvedli, že v posledních šesti měsících žádnou vzdělávací akci na uvedená ani žádná jiná témata neabsolvovali. Další dva respondenti (4 %) z celkového počtu (50) absolvovalo vzdělávání na téma „integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Z výsledků šetření a na základě porovnání obou výzkumných vzorků můžeme konstatovat, že vzdělávací akce zaměřené na témata aktuální problematiky současného vzdělávání (inkluzivní vzdělávání) navštívilo více pedagogických pracovníků ZŠ speciální, než pedagogů ZŠ běžného typu. Předpokládá se a očekává, že především pedagogové běžného vzdělávacího proudu budou vzhledem k současnému inkluzivnímu nastavení vzdělávání českého školství vyhledávat vzdělávací programy zaměřené na tuto problematiku, protože právě oni, jejich odborná příprava a teoretická vybavenost, včetně ztotožnění se s inkluzivními principy budou hrát klíčovou roli v procesu inkluze (Slepičková, Solárová in Slepičková, Pančocha, et al. 2013, s. 33).

**Položka č. 17** – srovnávala potřebu pedagogických pracovníků vzdělávat se v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku.



Graf č. 20 – Srovnání potřeby vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku

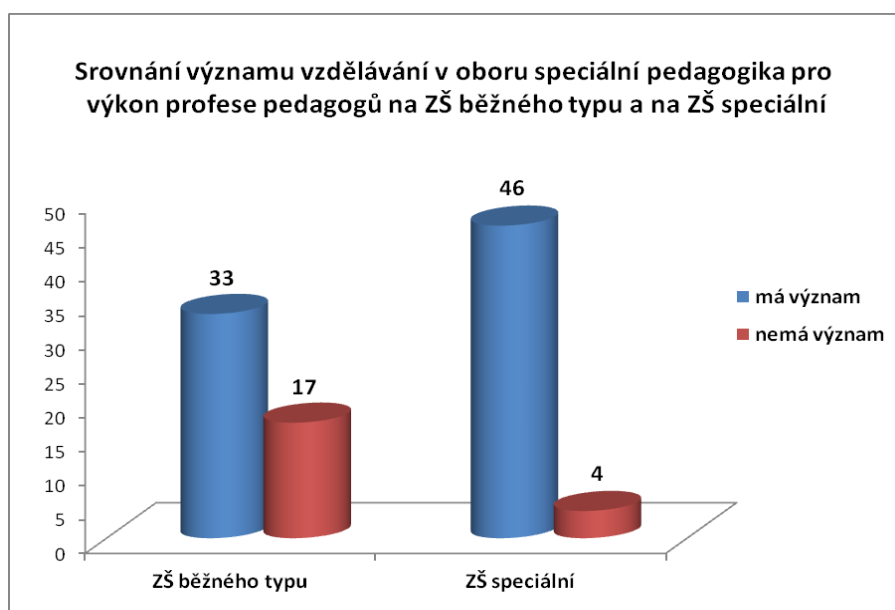
**Vyhodnocení** – při srovnávání potřeby pedagogických pracovníků vzdělávat se v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku jsme došli k těmto výsledkům: 27 pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu (54 %) nemá potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku a 23 pedagogických pracovníků (46 %) tuto potřebu nemá.

Oproti tomu 42 pedagogických pracovníků (84 %) ZŠ speciální potřebu rozšiřovat si své vědomosti v oblasti speciální pedagogiky má a pouze 8 respondentů (16 %) z celkového počtu (50) uvedlo, že tuto potřebu necítí (více viz graf č. 20).

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální mají častěji potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku než pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu, přestože takto zaměřené vzdělávání učitelů, jak popisuje Golder, Norwich, Bayliss (2005, s. 92–99) v současné době nutností. Podle výzkumných šetření Pinkové, Slepíčkové, Solárové (in Slepíčková, Pančocha et al. 2013, s. 55) má na celý proces inkluze vliv mimo jiné i rozsah studia speciální pedagogiky. U těch učitelů, kteří studují speciální pedagogiku alespoň v podobě ročního kurzu, se prokázal pozitivnější přístup k inkluzi, na rozdíl od učitelů s nižším rozsahem studia speciální pedagogiky. Vaňurová, Pančocha (in Bartoňová, Vítková et al. 2010) uvádějí v dílčím zjištění výzkumu, že absolvování vzdělávacích kurzů a seminářů zaměřených na žáky se SVP je velmi přínosné. Učitelé, kteří absolvovali některou z forem VŠ vzdělání v oboru speciální pedagogika, jsou v dalším, takto

zaměřeném vzdělávání aktivnější, než učitelé, kteří toto vzdělání neabsolvovali. Proto by bylo vhodné dále rozšiřovat nabídku doplňkového nebo rozšiřujícího VŠ studia pro absolventy studia primární pedagogiky.

**Položka č. 18** – byl srovnáván význam dalšího vzdělávání v oboru speciální pedagogiky pro výkon profese pedagogických pracovníků na ZŠ běžného typu a na ZŠ speciální.



Graf č. 21 – Srovnání významu vzdělávání v oboru speciální pedagogika pro výkon profese pedagogů na ZŠ běžného typu a na ZŠ speciální

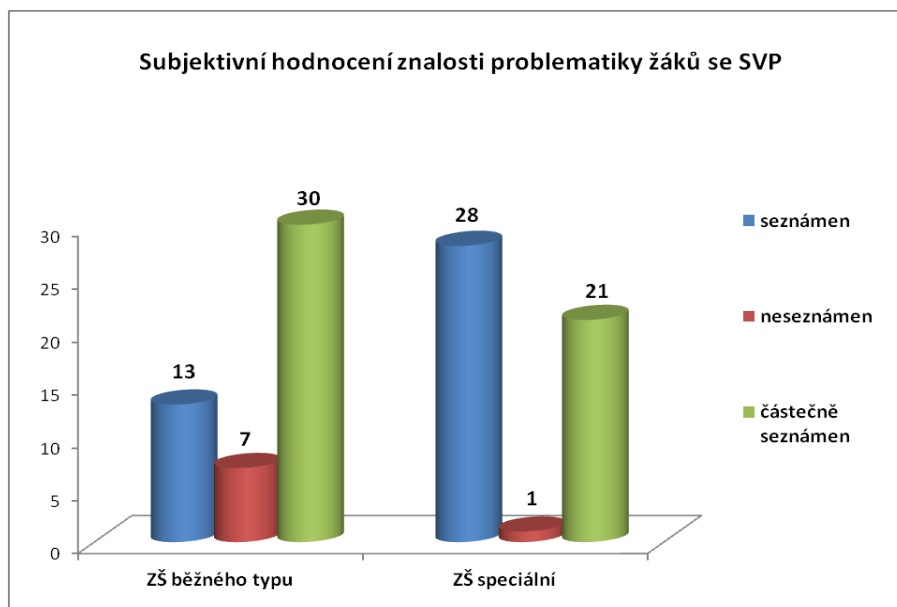
**Vyhodnocení** – ze zjištěných údajů viz graf č. 21, je patrné, že 33 respondentů (66 %) pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu si uvědomuje, že další vzdělávání v oboru speciální pedagogiky má význam pro výkon jejich profese, stejně tak Potměšilová (2014, s. 32) shodně uvádí, že pedagogové působící v hlavním vzdělávacím proudu potřebují odbornou přípravu pro práci s žáky se SVP. Dalších 17 oslovených respondentů (34 %) tohoto výzkumného vzorku uvedlo, že další vzdělávání v oboru speciální pedagogiky pro výkon jejich profese význam nemá.

Velmi rozdílné názory uvedli respondenti ZŠ speciální, kde pro 46 respondentů (92 %) má další vzdělávání v oboru speciální pedagogika pro výkon jejich profese význam a pouze 4 respondenti (8 %) z celkového počtu (50) uvedlo zápornou odpověď.

Pinková, Slepíčková, Solárová (in Slepíčková, Pančocha et al. 2013, s. 54) na základě výsledků výzkumu týkajících se faktorů úspěšnosti inkluze uvádějí, že právě studium

speciální pedagogiky a rozsah zkušeností se vzděláváním žáků se SVP jsou významnými činiteli působícími na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.

**Položka č. 19** – zjišťovala subjektivní hodnocení dostatečné znalosti problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf č. 22 – Subjektivní hodnocení znalosti problematiky žáků se SVP

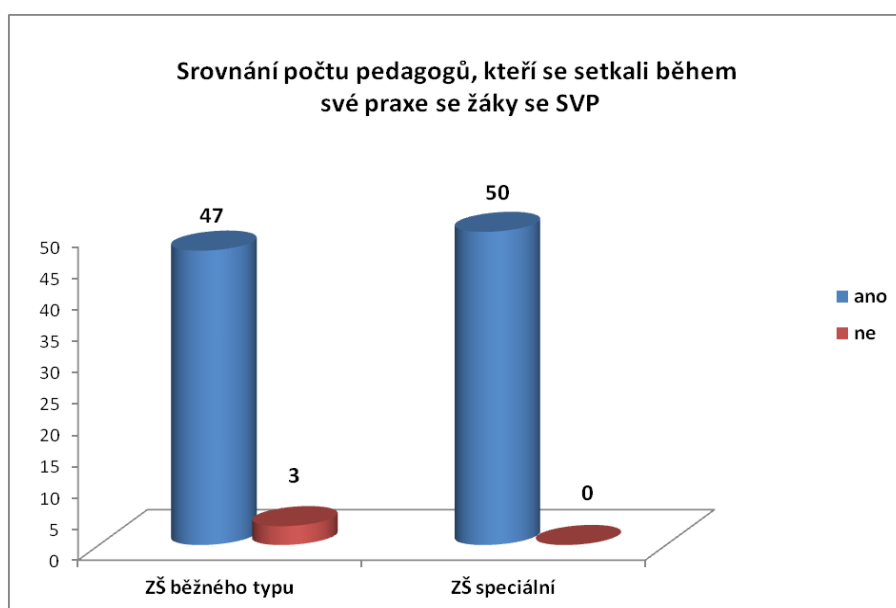
**Vyhodnocení** – prostřednictvím šetření bylo zjištěno, že 30 respondentů ZŠ běžného typu (60 %) je částečně seznámeno s problematikou žáků se SVP, 13 respondentů (26 %) je s touto problematikou seznámeno dostatečně. Nedostatečně seznámeno s touto problematikou je 7 respondentů (14 %) z celkového počtu (50).

S problematikou žáků se SVP je dostatečně seznámených 28 pedagogických pracovníků ZŠ speciální (56 %) a 21 respondentů je seznámeno s danou problematikou pouze částečně, což může souviset se subjektivním pocitem těchto respondentů, že vzhledem k tak širokému spektru specifik v oblasti vzdělávání žáků se SVP jsou nabyté vědomosti stále „nedostačující“ a je třeba je neustále prohubovat a rozšiřovat, jak jsme již uvedli, viz položka č. 8. Pouze jeden respondent (2 %) z celkového počtu (50) uvedl, že dostatečně seznámen s problematikou žáků se SVP není (blíže viz graf č. 22).

Při porovnání jednotlivých výsledků šetření je zřejmé, že 30 respondentů (60 %) pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu je s problematikou žáků se SVP seznámeno pouze částečně a 7 respondentů (14 %) není seznámeno s touto problematikou vůbec, což je celkem 74 % z výzkumného vzorku ZŠ běžného typu. Pokud tyto odpovědi vidíme v kontextu

odpovědí na předchozí otázky č. 18 a 19, můžeme konstatovat, že 74 % těchto respondentů nemá dostatečné vědomosti a zkušenosti, týkající se výchovy a vzdělávání žáků se SVP. Na otázku: „Cítíte potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku?“, ale odpovídalo 23 respondentů (46 %) záporně a na otázku: „Má další vzdělávání v oboru speciální pedagogika význam pro výkon Vaší profese?“, odpovídalo 17 respondentů (34 %) z celkového počtu (50) rovněž záporně. Nabízí se zde tedy otázka subjektivní potřeby pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu rozšířit si kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky, či zaměřit další vzdělávání na oblast speciální pedagogiky. Jak jsme již uvedli při vyhodnocení položky č. 6, viz výše, 38 pedagogických pracovníků (76 %) odpovědělo, že nemělo potřebu si rozšířit kvalifikaci, nebo doplnit vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a více než polovina respondentů 23 (46 %) ze vzorku ZŠ běžného typu uvedlo, že ani nemá potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku (viz vyhodnocení položky č. 17). Přitom 20 respondentů (40 %) výzkumného vzorku ZŠ běžného typu se pro práci s žáky se SVP cítí dostatečně připraveno, jak vyplynulo z vyhodnocení položky č. 25.

**Položka č. 20** – bylo zjišťováno, zda se pedagogičtí pracovníci setkali během své praxe s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a o jaký typ postižení se jednalo (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 23 – Srovnání počtu pedagogů, kteří se setkali během své praxe se žáky se SVP

Tabulka č. 9 – Obory absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogů

OBORY ABSOLVOVANÉHO DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ		
typ školského zařízení	typ postižení	počet odpovědí
<b>ZŠ běžného typu</b>	Žáci se specifickými vývojovými poruchami, učení, chování a pozornosti	40
	Žáci s poruchou autistického spektra	17
	Žáci s tělesným postižením	16
	Žáci se zrakovým postižením	9
	Žáci s narušenou komunikační schopností	7
	Žáci se sluchovým postižením	6
	Nadaní žáci	1
	Žáci se souběžným postižením více vadami	1
<b>ZŠ speciální</b>	Žáci se souběžným postižením více vadami	41
	Žáci s mentálním postižením	9

**Vyhodnocení** – z uvedených zjištění je patrné, že 47 respondentů (94 %) ZŠ běžného typu se během své praxe s žákem se SVP setkalo. Nejčastěji se jednalo o žáky se specifickými vývojovými poruchami, učení, chování a pozornosti, žáky s poruchou autistického spektra a žáky s tělesným postižením. Tři respondenti (6 %) z celkového počtu (50) ve svých odpovědích uvedlo, že se s takovým žákem nesetkali.

Všichni respondenti, tedy 50 (10 %) pedagogických pracovníků ze vzorku ZŠ speciální odpověděli na otázku: „zda se setkali během své praxe s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami“ kladně, což samozřejmě vychází ze samotného zaměření speciálního školství a výchovně-vzdělávacích institucí, kteří speciální edukaci zajišťují. Ta je jak uvádí Bazalová (2006, s. 9, 10) určena především žákům, kteří se pro své postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu, nebo jim vzdělávání v tomto proudu z nějakých důvodů nevyhovuje. Respondenti ZŠ speciální se v průběhu své praxe nejčastěji setkávají s žáky se souběžným postižením více vadami (blíže viz graf č. 23 a tab. č. 9).

Z výsledků šetření Kolektivu autorů (2015a, s. 19) vyplynulo, že nejčastěji zastoupenou skupinou postižení v základních školách (bez ohledu na typ zařízení) byli žáci se specifickými vývojovými poruchami učení či chování, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s narušenou komunikační schopností, blíže viz tab. č. 10 (Kolektiv autorů 2015a, s. 19). Výsledky šetření prováděného v rámci této diplomové práce mají velmi obdobný charakter. Z toho je možné usuzovat, že i náš výzkumný vzorek odpovídá v této oblasti celkovému stavu integrace žáků se SVP na základních školách v ČR.



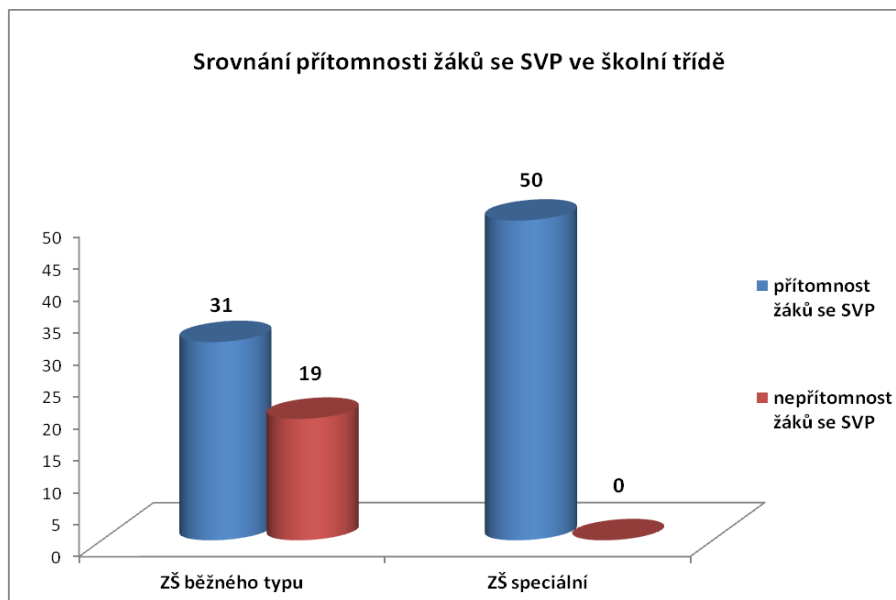
Tabulka č. 10 – Počet žáků se SVP na základních školách ČR k 30. 9. 2014

POČET ŽÁKŮ SE SVP NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH ČR K 30. 9. 2014														
Skupina postižení	Zrakové		Sluchové		NKS		Tělesné		PAS		SPUCH **		Komb.	
	Míra postižení		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
<b>Střední</b>	406	243	471	227	2 340	810	X	X			5 222	640		
<b>Těžké</b>	158	86	241	268	464	572	391	305	1 934	1 564	270	142	6 768	
<b>Hluboké*</b>	22	56	11	119	X	X	762	280			27 800	859		
<b>Celkem</b>	586	385	723	614	2 804	1 382	1 153	585	1 934	1 564	32 772	1 641	6 768	
<b>Celkem ZŠ 7 200 + 32 772 SPUCH</b>						<b>Celkem SŠ 4 530 + 1 641 SPUCH</b>								

\* Zrakové – neslyšící / Sluchové – nevidomý  
 \*\* První řádek: porucha chování, druhý řádek: těžká porucha chování, třetí řádek: porucha učení

Legenda:  
 NKS – narušená komunikační schopnost; PAS – poruchy autistického spektra; SPUCH – specifické vývojové poruchy učení či chování; Komb. – kombinované postižení; ZŠ – základní škola; SŠ – střední škola

**Položka č. 21** – zjišťovala přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě jednotlivých typů ZŠ v procentech (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 24 – Srovnání přítomnosti žáků se SVP ve školní třídě

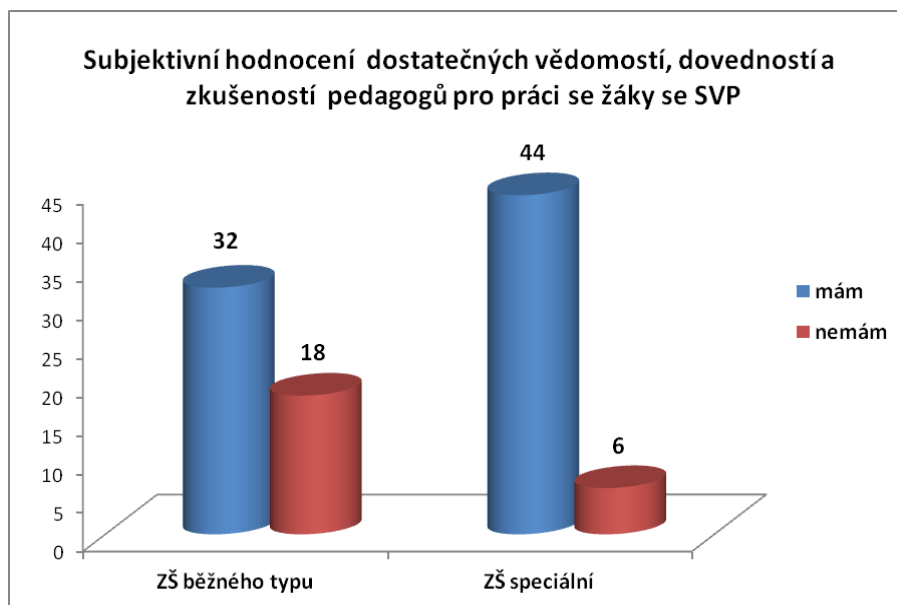
Tabulka č. 11 – Odhadovaný procentní podíl žáků třídy vyžadujících SVP

ODHADOVANÝ PROCENTNÍ PODÍL ŽÁKŮ TŘÍDY VYŽADUJÍCÍCH SVP		
typ školského zařízení	odhadovaný počet žáků vyžadujících SVP v procentech	počet odpovědí
<b>ZŠ běžného typu</b>	Nemá žáky vyžadující SVP	19
	1 % žáků třídy	2
	2 % žáků třídy	5
	3 % žáků třídy	8
	4 % žáků třídy	4
	5 % žáků třídy	5
	10 % žáků třídy	4
	15 % žáků třídy	1
	20 % žáků třídy	1
30 % žáků třídy	1	
<b>ZŠ speciální</b>	Nemá žáky vyžadující SVP	0
	100 % žáků třídy	50

**Vyhodnocení** – 31 respondentů (62 %) ZŠ běžného typu odpovědělo, že jejich třídu navštěvuje žák se SVP. Počet odpovědí jednotlivých respondentů a počet žáků se SVP v procentech na třídu uvádíme v tabulce č. 7. Nepřítomnost žáků se SVP ve své třídě uvedlo 19 respondentů (38 %) z celkového počtu (50) výzkumného vzorku ZŠ běžného typu.

Protože speciální školství, jak uvádí Bartoňová, Vítková (2007, s. 61, 62) zajišťuje edukaci žáků se SVP, lze předpokládat, že všichni žáci navštěvující tato školská zařízení budou mít SVP, což odpovídá zjištěným výsledkům našeho šetření, kde všech 50 respondentů (100 %) ZŠ speciální odpovědělo na otázku přítomnosti žáka se SVP kladně (blíže viz graf č. 24 a tab. č. 11).

**Položka č. 22** – zjišťovala subjektivní hodnocení vědomostí, dovedností a zkušeností pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při záporné odpovědi měli pedagogičtí pracovníci uvést důvod (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 25 – Subjektivní hodnocení důvodu nedostatečných vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP

Tabulka č. 12 – Subjektivní hodnocení důvodu nedostatečných vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP

SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ DŮVODU NEDOSTATEČNÝCH VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A ZKUŠENOSTÍ PRO PRÁCI S ŽÁKY SE SVP		
typ školského zařízení	typ odpovědi	počet odpovědí
<b>ZŠ běžného typu</b>	Jiné pedagogické zaměření	6
	Absence potřeby	4
	Nedostatečné praktické zkušenosti	2
	Nedostatečné vzdělání	2
	Subjektivní potřeba zvýšení kvality práce se žáky se SVP	2
	Nedostatečná praxe	1
	Vysoká náročnost oboru speciální pedagogika	1
<b>ZŠ speciální</b>	Subjektivní potřeba zvýšení kvality práce se žáky se SVP	5
	Potřeba získávání dalších zkušeností	1

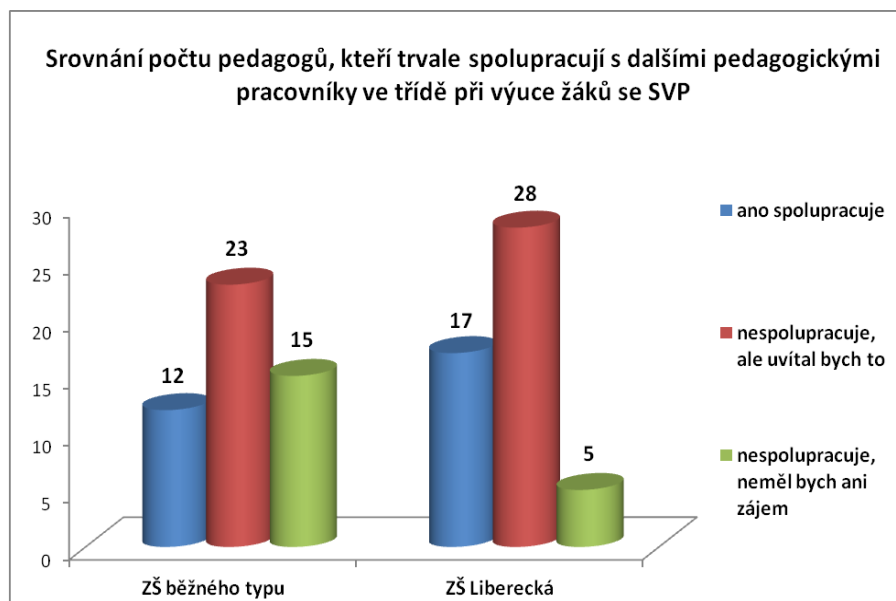
**Vyhodnocení** – z výše uvedeného grafu č. 25 je patrné, že 32 pedagogických pracovníků (64 %) ZŠ speciální se domnívá, že má dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci s žáky se SVP. Z celkového počtu (50) vzorku respondentů ZŠ běžného typu odpovědělo 18 respondentů (36 %), že dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti nemá. Jako své důvody nedostatečných vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP uvedli nejčastěji odpověď, že jejich pedagogické zaměření je „jiné“, než speciálně-pedagogické nebo že potřebu disponovat dostatečnými vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi pro práci s žáky se SVP nemají. Dva respondenti, jako důvod uvedli, že

„získávání vědomostí, dovedností a zkušeností pro práci s žáky se SVP je proces, ve kterém pedagog své kompetence neustále zlepšuje“ (blíže viz tab. č. 12).

Dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci s žáky se SVP mělo podle odpovědí 44 respondentů (88 %) ZŠ speciální a 6 respondentů (12 %) uvedlo zápornou odpověď v souvislosti se subjektivní potřebou se dále vzdělávat a tak zvýšit kvalitu práce se žáky se SVP“ nebo s potřebou „získávat další zkušenosti pro práci s těmito žáky“ (blíže viz graf č. 25 a tab. č. 12).

Ze zjištěných údajů lze vyčíst, že většina pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu uvedlo, že má dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci s žáky se SVP, přičemž z vyhodnocené položky č. 6 je zřejmé, že 38 respondentů (76 %) z celkového počtu (50) nemělo potřebu absolvovat vzdělávání, nebo rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky, stejně tak 21 respondentů (42 %) uvedlo, že v posledních šesti měsících žádnou vzdělávací akci na téma: „integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách“, či „výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (viz vyhodnocení položky č. 16). Podle Florian a Linklater (2010, s. 369–386) se často uvádí, že pedagogům chybí potřebné znalosti a dovednosti pro práci v rámci inkluzivního vzdělávání. Tito pedagogové musí umět maximálně využít všechny své dosavadní zkušenosti, které při práci s žáky se SVP doposud získali.

**Položka č. 23** – byla zjišťována trvalá přítomnost dalšího pedagogického pracovníka ve třídě při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde měli respondenti v případě kladné odpovědi uvést počet a o jakého pedagogického pracovníka se jedná (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 26 – Srovnání počtu pedagogů, kteří trvale spolupracují s dalšími pedagogickými pracovníky ve třídě při výuce žáků se SVP

Tabulka č. 13 – Přítomnost dalšího pedagogického pracovníka při výuce žáků se SVP

<b>PŘÍTOMNOST DALŠÍHO PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA PŘI VÝUCE ŽÁKŮ SE SVP</b>		
typ školského zařízení	pedagogický pracovník	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	Ano – asistent pedagoga	11
	Ano – speciální pedagog	1
	Nespolupracuje, ale takovou spolupráci bych uvítal.	23
	Ne, neměl bych o to ani zájem.	15
<b>ZŠ speciální</b>	Ano – asistent pedagoga	17
	Nespolupracuje, ale takovou spolupráci bych uvítal.	28
	Ne, neměl bych o to ani zájem.	5

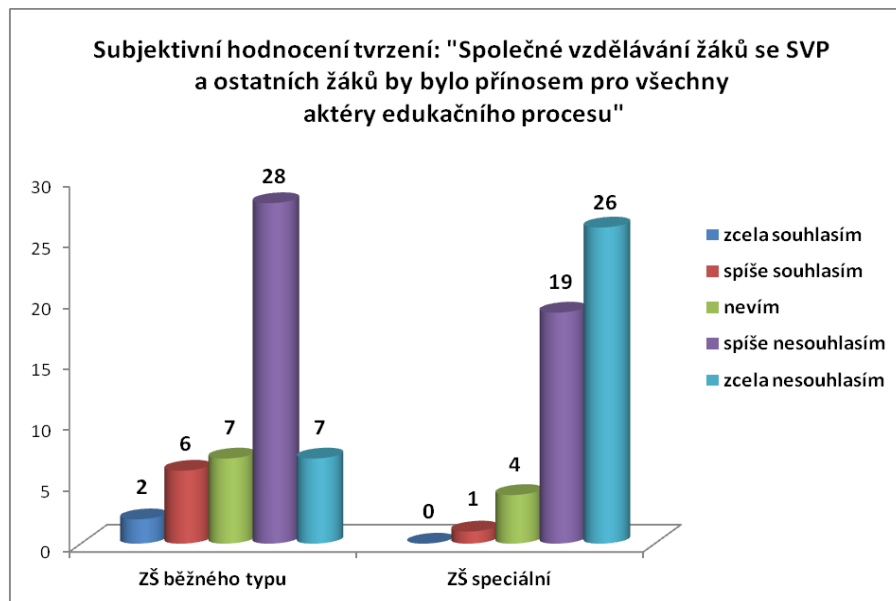
**Vyhodnocení** – 23 respondentů (46 %) ZŠ běžného typu odpovědělo, že s nimi ve třídě při výuce žáků se SVP trvale nespolupracuje další pedagogický pracovník, ale uvítali by to, 15 respondentů (30 %) uvedlo, že s nimi další pedagogický pracovník nespolupracuje a neměli by o to ani zájem a 12 respondentů (24 %) uvedlo kladnou odpověď, kterou jsme v tabulce č. 13 blíže specifikovali.

Dvacet osm respondentů (56 %) ZŠ speciální podobně uvedlo, že s nimi ve třídě při výuce žáků se SVP trvale nespolupracuje další pedagogický pracovník, ale uvítali by to, 17 respondentů (34 %) odpovědělo kladně (viz tab. č. 13) a 5 respondentů (10 %) uvedlo, že s nimi další pedagogický pracovník nespolupracuje a neměli by o to ani zájem.

Z uvedených údajů (blíže viz graf č. 26 a tab. č. 13) jsou patrná téměř shodná zjištění, tedy že námi oslovení pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu, tak i pedagogičtí pracovníci ZŠ

speciální trvale nespolupracují ve třídě při výuce žáků se SVP s dalším pedagogickým pracovníkem, ale uvítali by to. Nedostatek asistentů pedagoga při výuce žáků se SVP může vyplývat z důvodu financování této pracovní pozice, které je obsažené v normativě na přímé náklady, dle vyhlášky č. 492/2005 Sb., o krajských normativěch nebo nedostatečným rozpočtem školy. V případě respondentů ZŠ běžného typu je zarážející poměrně vysoké procento (30 %) záporných odpovědí, tedy zjištění že by o trvalou spolupráci s dalším pedagogickým pracovníkem při výuce žáků se SVP ani neměli zájem. Právě nedostatek podpůrných opatření, kterým je další pedagogický pracovník (asistent pedagoga, speciální pedagog) trvale spolupracující při výuce žáků se SVP, negativně ovlivňuje postoj všech aktérů vzdělávacího procesu k inkluzivnímu vzdělávání (Hájková, Strnadová 2010, s. 39–106). Jak Gulová (in Bartoňová, Vítková, et al. 2008, s. 224, 225) uvádí, mnozí učitelé berou asistenta pedagoga jako konkurenci nebo k němu mají nedůvěru, kvůli jeho nízké kvalifikaci. Přitom asistent pedagoga je vnímán jako důležitá až obligatorní součást vzdělávání žáků se SVP. Podle nového školského zákona je využití služeb asistenta pedagoga jedním z podpůrných opatření de facto i de iure nárokových, jak uvádí Kolektiv autorů (2015b, s. 166), kdy má pomáhat jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporovat samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb (Vyhláška č. 72/2016 Sb., § 5, odst. 1).

**Položka č. 24** – bylo zjišťováno hodnocení tvrzení: „Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu“.

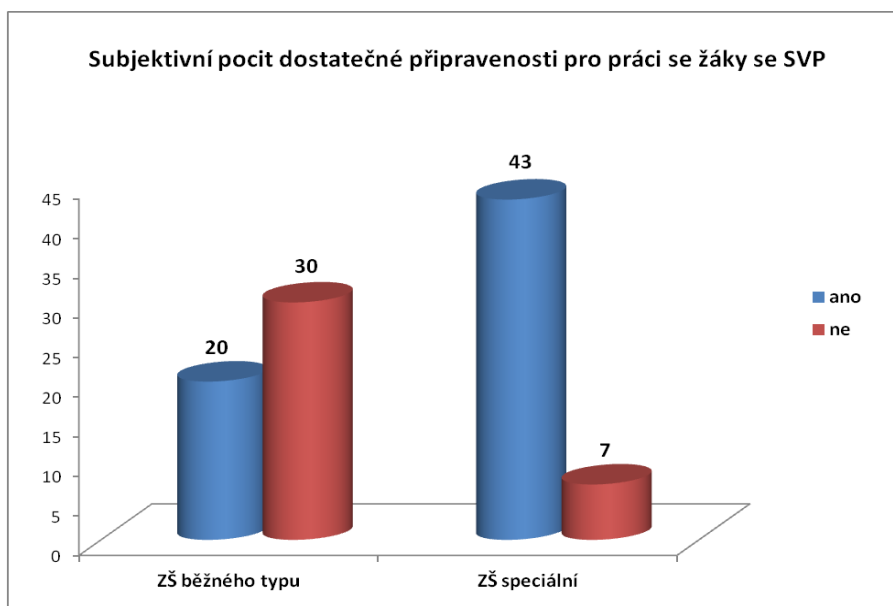


Graf č. 27 – Subjektivní hodnocení tvrzení: „Společné vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu“

**Vyhodnocení** – výsledky zjišťující hodnocení tvrzení: „Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu“, jsou v případě obou skupin výzkumných vzorků poměrně vyrovnané. Dvacet osm respondentů (56 %) ZŠ běžného typu odpovědělo, že se společným vzděláváním žáků se SVP a ostatních žáků by spíše nebylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu, 7 respondentů (14 %) uvedlo, že takové vzdělávání by žádným přínosem nebylo, 7 respondentů (14 %) odpovědělo, že neví. Šest respondentů (12 %) s tímto tvrzením spíše souhlasilo a pouze 2 respondenti (4 %) z celkového počtu (50) s tvrzením zcela souhlasilo (blíže viz graf č. 27).

S tvrzením „Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu“ zcela nesouhlasilo 26 respondentů (52 %) pedagogických pracovníků ZŠ speciální, spíše nesouhlasilo 19 respondentů (38 %), 4 respondenti (8 %) odpověděli, že neví a z celkového počtu (50) pouze 1 respondent (2 %) s uvedeným tvrzením spíše souhlasil. Zcela nesouhlasil nikdo z oslovených respondentů ZŠ speciální, přičemž podle Hájkové (in Květoňová 2012, s. 119) je takové společné vzdělávání výzvou k přetváření společného vzdělávacího prostoru v zájmu obohacení všech.

**Položka č. 25** – byl zjišťován subjektivní pocit připravenosti pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde respondenti v případě záporné odpovědi uváděli důvod své nepřipravenosti (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 28 – Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP

Tabulka č. 14 – Uváděné důvody nedostatečné připravenosti pedagogů pro práci se žáky se SVP

UVÁDĚNÉ DŮVODY NEDOSTATEČNÉ PŘIPRAVENOSTI PEDAGOGŮ PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP		
typ školského zařízení	typ odpovědi	počet
<b>ZŠ běžného typu</b>	Nedostatečná kvalifikace	12
	Nejsem speciální pedagog.	7
	Nevhodné podmínky vzdělávání	7
	<b>Jeden žák se SVP ve třídě stačí.</b>	<b>2</b>
	Nedostatečná praxe při práci se SVP	1
	Zatím nepotřebuje být připraven	1
<b>ZŠ speciální</b>	Potřeba zvýšení kvality práce se žáky se SVP	6
	Neznalost související legislativy	1

**Vyhodnocení** – profesní příprava inkluzivního pedagoga je podle Lechty (2010, s. 32) náročným procesem, ve kterém získává kompetence pro edukaci žáků se SVP. Prostřednictvím šetření bylo zjištěno, že 30 pedagogických pracovníků (60 %) ZŠ běžného typu se necítí být dostatečně připraveno pro práci s žáky se SVP. Jednotlivé důvody subjektivního pocitu nepřipravenosti jsou podrobně rozvedeny v tabulce č. 14. Jako nejčastější důvod nepřipravenosti uváděli respondenti nedostatečnou kvalifikaci pro práci s žáky se SVP, jako další časté důvody uvedli jinou specializaci a nevhodné podmínky vzdělávání. Dvě odpovědi vyjadřující osobní postoj respondentů k žákům se SVP jsme

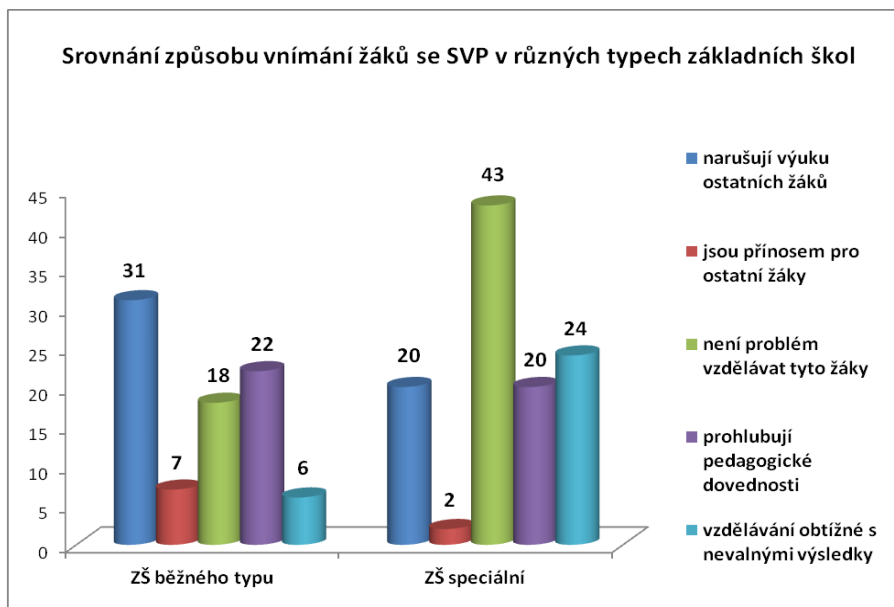


označili červeně. Jako často uváděnou odpověď typu: „Nejsem speciální pedagog“ popisuje i Kolektiv autorů (2015b, s. 261) ve výsledcích svého výzkumného šetření, kdy jednou z bariér implementace podpůrných opatření jsou bariéry v přesvědčení pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu, kteří se domnívají, že „běžný pedagog není speciální pedagog“ – nemůže mít takové znalosti a zkušenosti, aby mohl pracovat s žáky s různými typy zdravotního postižení/ znevýhodnění. Z celkového počtu (50) námi oslovených respondentů se 20 respondentů (40 %) ZŠ běžného typu cítí dostatečně připraveno pro práci s žáky se SVP.

Oproti předchozímu výzkumnému vzorku se 43 respondentů (86 %) pedagogických pracovníků cítí dostatečně připraveno pro práci s žáky se SVP a pouze 7 respondentů (14 %) z celkového počtu (50) se cítí nepřipraveno, převážně z důvodu potřeby ještě zvýšit kvalitu práce s žáky se SVP (blíže viz graf č. 28 a tab. č. 14).

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že 30 pedagogických pracovníků (60 %) ZŠ běžného typu se necítí být dostatečně připraveno pro práci s žáky se SVP, což odpovídá jejich přístupu k dalšímu vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, neboť 38 respondentů (76 %) z celkového počtu (50) uvedlo, že rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky neabsolvovalo (viz položka č. 6) a 23 respondentů (46 %) potřebu vzdělávat se v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku nemělo (viz položka č. 17), a 17 respondentů (34 %) uvedlo, že další vzdělávání v oboru speciální pedagogiky pro výkon jejich profese význam nemá (viz položka č. 18). V této souvislosti Vítková, Lechta (in Lechta 2010, s. 168) zmiňují, že většinu našich pedagogů zastihl současný edukační trend nepřipravených nejen po stránce vědomostní, ale i osobnostní. Nejsou dostatečně informovaní, mají obavy a minimální praktické zkušenosti, pokud vůbec nějaké mají. Z analýzy faktorů ovlivňujících vzdělávací proces integrovaných žáků se SVP na běžných základních školách, kde se jedna z výzkumných otázek orientovala na kompetence, které učitel uplatňuje směrem k žákovi, jak popisuje Opatřilová (2009, s. 186) vyplynulo, že v současné době nejsou všichni učitelé běžných základních škol připraveni na zvládnutí integrace žáků se SVP (nemají speciálně-pedagogické vzdělání). Učitelé běžných základních škol potřebují informace o speciálních potřebách žáků.

**Položka č. 26** – se zabývala srovnáním vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickými pracovníky (položka s libovolným počtem odpovědí).



Graf č. 29 – Srovnání způsobu vnímání žáků se SVP v různých typech základních škol

**Vyhodnocení** – z uvedených výsledků můžeme vyčíst, jak vnímají žáky se SVP pedagogičtí pracovníci v jednotlivých typech školských zařízení.

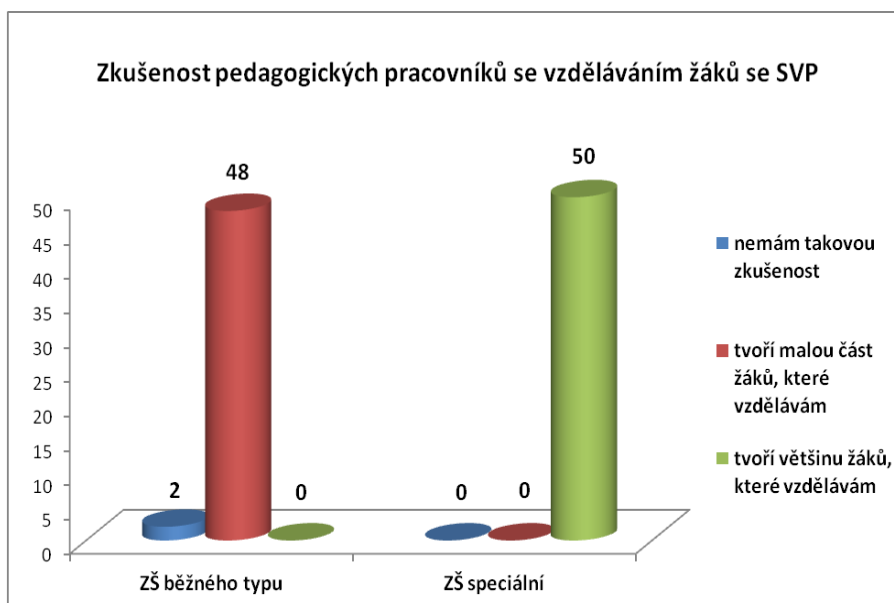
Nejčastější uvedená odpověď respondentů ZŠ běžného typu byla, že žáci se SVP narušují výuku ostatních žáků 31×, 22× respondenti uvedli, že žáci se SVP prohlubují jejich pedagogické dovednosti, 18× byla označena odpověď, že pedagogickým pracovníkům ZŠ běžného typu nečiní žádné problémy tyto žáky vzdělávat. Tvrzení, že jsou žáci se SVP přínosem pro ostatní žáky, bylo označeno 7×, 6× uvedli pedagogičtí pracovníci vzdělávání žáků se SVP jako obtížné, s nevalnými výsledky.

Respondenti ZŠ speciální nejčastěji označili odpověď: „Nečiní mi žádné problémy vzdělávat tyto žáky“ 43 ×, 24× uvedli, že jejich vzdělávání je obtížné s nevalnými výsledky, 20× prohlubují jejich pedagogické dovednosti a 20× byla uvedena odpověď, že „Narušují výuku ostatních žáků“. Žáci se SVP jsou podle 2 respondentů přínosem pro ostatní žáky (blíže viz graf č. 29).

Ze zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že pro oba typy školských zařízení jsou žáci se SVP přínosem, neboť prohlubují jejich pedagogické dovednosti, což příliš neodpovídá

zjištění, viz vyhodnocení položky č. 24, kde 28 respondentů (56 %) ZŠ běžného typu odpovědělo, že se společným vzděláváním žáků se SVP a ostatních žáků by spíše nebylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu, 7 respondentů (14 %) uvedlo, že takové vzdělávání by nebylo přínosem žádným. Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 64–67) jsou nejčastější obavy pedagogických pracovníků z inkluzivního vzdělávání v ZŠ běžného typu, že je žáci se SVP připraví o čas, který by měli věnovat spíše intaktním žákům nebo že výuka takových žáků od nich vyžaduje specializované dovednosti. Postoj pedagogů je dále ovlivněn pozitivní zkušeností s výsledky vzdělávání žáků se SVP. Kolektiv autorů (2015b, s. 199) v závěrech výzkumného šetření zaměřeného na přínos společného vzdělávání v běžných školách pro zdravé i postižené popisuje, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu přínos společného vzdělávání pro obě skupiny žáků – se zdravotním postižením i žáky bez postižení velmi výrazně spatřují, oproti tomu pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální výrazně akcentují názor opačný.

**Položka č. 27** – zjišťovala zkušenost pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf č. 30 – Zkušenost pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků se SVP

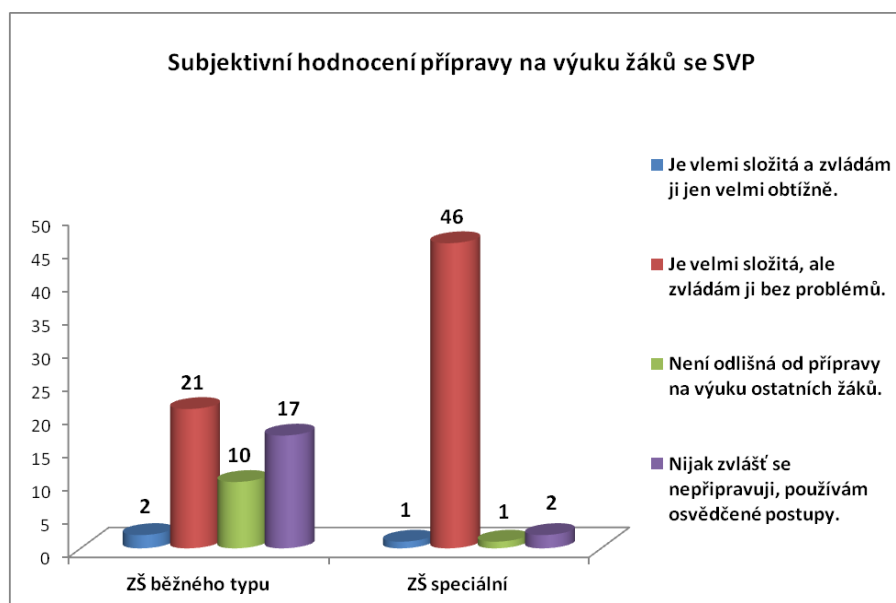
**Vyhodnocení** – z výše uvedeného grafu č. 30 je patrné, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu mají zkušenost se vzděláváním žáků se SVP. Žáci se SVP tvoří malou část žáků, kterou 48 respondentů (96 %) vzdělává. Zbylí 2 respondenti (4 %) nemá zkušenost žádnou.

V případě pedagogických pracovníků ZŠ speciální je zjištění zcela jednoznačné. Padesát respondentů (100 %) uvedlo, že většina žáků, které vzdělává, jsou žáci se SVP.

Ze zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že většina respondentů obou typů školských zařízení, tedy jak pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu, tak i pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální mají nějaké zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.

Podobně zaměřené šetření popisuje autorský a výzkumný tým Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, který se mimo jiné zaměřil na hodnocení zkušeností z osobní praxe pedagogických pracovníků se vzděláváním žáka se SVP (Kolektiv autorů 2015b, s. 207).

**Položka č. 28** – subjektivní hodnocení přípravy na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf č. 31 – Subjektivní hodnocení přípravy na výuku žáků se SVP

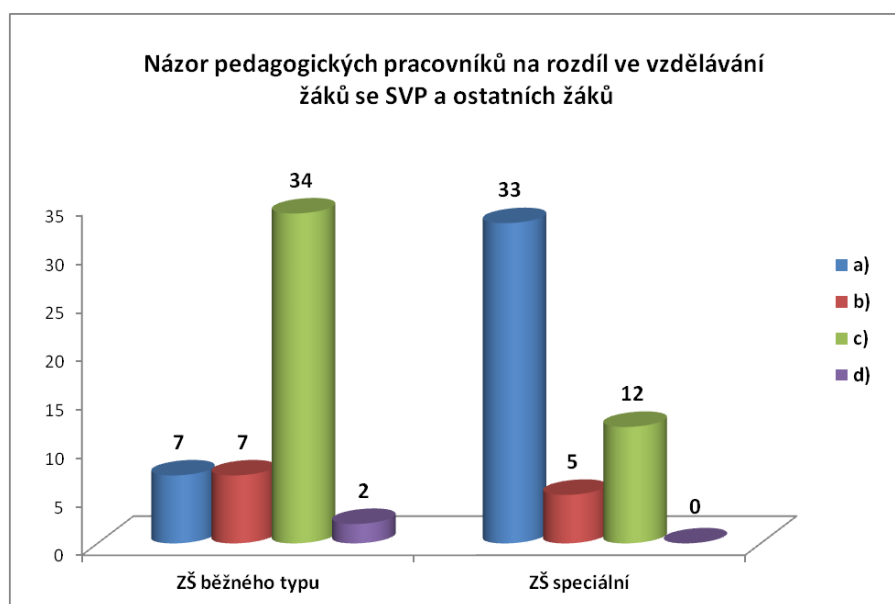
**Vyhodnocení** – Při zjišťování subjektivního hodnocení přípravy na výuku žáků se SVP jsme dospěli k následujícím výsledkům šetření.

Jak je patrné z grafu č. 31, dvacet jedna respondentů (42 %) ZŠ běžného typu je příprava na výuku žáků se SVP velmi složitá, ale zvládají ji bez problémů. Sedmnáct respondentů (34 %) se na výuku těchto žáků nijak zvlášť nepřipravuje, přičemž používá osvědčené postupy, pro 10 respondentů (20 %) příprava na výuku žáků se SVP není odlišná od přípravy na výuku ostatních žáků a 2 respondenti (4 %) označili přípravu na výuku těchto žáků jako velmi složitou a zvládají ji jen velmi obtížně. Opatřilová (2009, s. 216) popisuje závěry ověřování

platnosti hypotézy, „zda učitelé ZŠ běžného typu využívají více běžné postupy než speciálně pedagogické přístupy“. Podle popisovaných zjištění je stále nejvíce využívána hromadná forma výuky, kterou učitelé stále používají a využívají více běžných postupů, než speciálně pedagogických.

Pro 46 respondentů (92 %) ZŠ speciální je příprava na výuku žáků se SVP velmi složitá, ale zvládají ji bez problémů. Dva respondenti (4 %) se na výuku těchto žáků nijak nepřipravuje, používá osvědčených postupů, 1 respondent (2 %) uvedl, že výuka není odlišná od přípravy na výuku ostatních žáků. Velmi složitá příprava na výuku, kterou zvládá jen velmi obtížně je pro 1 respondenta (2 %) z celkového počtu (50).

**Položka č. 29** – byl zjišťován názor pedagogických pracovníků na rozdíl ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků. Respondenti měli vybrat tvrzení, které nejvíce odpovídalo skutečnosti.



Graf č. 32 – Názor pedagogických pracovníků na rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků

Tabulka č. 15 – Názor pedagogických pracovníků na rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků

<b>NÁZOR PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA ROZDÍL VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP A OSTATNÍCH ŽÁKŮ</b>					
položka	odpověď	ZŠ běžného typu		ZŠ speciální	
		počet	%	počet	%
a)	Rozdíl je velký, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnuji značnou pozornost, aby byli schopni plnohodnotného vzdělávání.	7	14	33	66
b)	Rozdíl není žádný, všechny žáky vzdělávám víceméně stejným způsobem, rozdíl je jen v odlišném hodnocení.	7	14	5	10
c)	Rozdíly by určitě měly být, ovšem ve velkém počtu žáků ve třídách pro to nejsou vhodné podmínky.	34	68	12	24
d)	Rozdíly existují, ale nemám dostatečné znalosti v oblasti speciálně-pedagogických metod a forem práce, abych mohl na žáky efektivně působit.	2	4	0	0

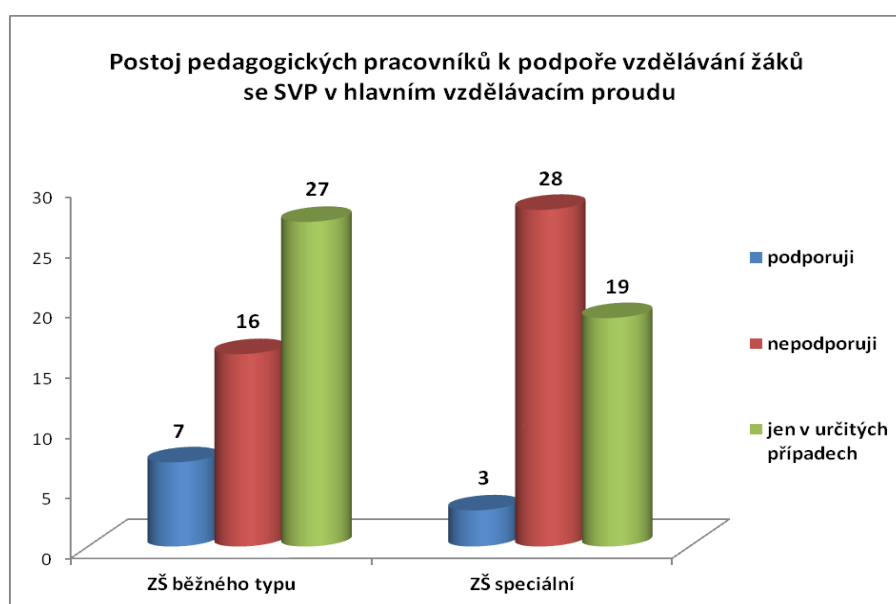
**Vyhodnocení** – z výše uvedeného šetření jsme zjistili, že podle 34 respondentů (64 %) ZŠ běžného typu by rozdíly ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků určitě měly být, ovšem ve velkém počtu žáků ve třídách pro to nejsou vhodné podmínky. Sedm respondentů (14 %) uvedlo, že rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků nespatřuje žádný, jsou vzdělávání víceméně stejným způsobem, rozdíl je jen v odlišném hodnocení. Sedm respondentů (14 %) spatřuje velký rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Žákům se SVP věnují značnou pozornost, aby byli schopni plnohodnotného vzdělávání a 2 respondenti (4 %) z celkového počtu (50) uvedli, že rozdíly existují, ale nemají pro toto vzdělávání dostatečné znalosti v oblasti speciálně-pedagogických metod a forem práce, aby mohli na žáky efektivně působit.

Velký rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků spatřuje 33 respondentů (66 %) ZŠ speciální, 12 respondentů (24 %) uvedlo, že rozdíly ve vzdělávání by měly určitě být, ovšem ve velkém počtu žáků ve třídách pro to nejsou vhodné podmínky a 5 respondentů (10 %) z celkového počtu (50) nespatřuje rozdíl žádný, vzdělává všechny žáky víceméně stejným způsobem, rozdíl je jen v odlišném známkování (blíže viz graf č. 32 a tab. č. 15).

Z výše uvedených zjištění je zřejmé, že respondenti ZŠ běžného typu apelují při vzdělávání žáků se SVP na podmínky vzdělávání, respektive na vysoký počet žáků ve třídě, což je na

ZŠ běžného typu obvyklý problém v případě integrace žáka do běžného vzdělávacího proudu. Respondenti ZŠ speciální v podstatě uvádějí podobný problém, neboť žáci se SVP potřebují při vzdělávání značnou pozornost, aby byli schopni plnohodnotného vzdělávání, což opět souvisí s podmínkami vzdělávání, kterým může mimo jiné být vysoký počet žáků ve třídách běžných ZŠ, jak jsme již uvedli výše.

**Položka č. 30** – zjišťovala postoj pedagogických pracovníků k podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu společně s ostatními žáky. V případě odpovědi: „jen v určitých případech“, měli respondenti uvést v jakých (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 33 – Postoj pedagogických pracovníků k podpoře vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu

**Vyhodnocení** – z výše uvedeného grafu č. 33 vyplývá, že 27 pedagogických pracovníků (54 %) ZŠ běžného typu podporuje vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu společně s ostatními žáky jen v určitých případech. Jako nejčastější argumenty v otevřené odpovědi respondenti uváděli nedostatečné podmínky pro takové vzdělávání (nedostatek financí, vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek materiálního vybavení, nedostatečné personální zabezpečení). Společné vzdělávání je podle těchto respondentů možné pouze v případě určitých typů postižení žáků (tělesná postižení), rozhodně je nevhodné pro žáky s mentálním postižením, jak shodně popisuje Kalášková, Strnadová (in Květoňová 2012, s. 94), kde se jako nejsložitější jeví problematika integrace právě žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Šestnáct námi oslovených respondentů (32 %) ZŠ běžného typu společné vzdělávání žáků se SVP v hlavním

vzdělávacím proudu společně s ostatními žáky nepodporuje a pouze 7 respondentů (14 %) z celkového počtu (50) toto vzdělávání podporuje.

Společné vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu s ostatními žáky nepodporuje 28 respondentů (56 %) ZŠ speciální, 19 respondentů toto vzdělávání podporuje jen v určitých případech, a to především bude-li se jednat o tělesné postižení. Vzdělávání žáků s mentálním postižením je podle těchto respondentů nevhodné. Rovněž zmiňují nevhodné podmínky pro společné vzdělávání žáků se SVP a žáků intaktních. Příčinné personální a metodické podmínky, kdy pedagogičtí pracovníci dostávají určitou metodickou přípravu a pomoc je jednou z nezbytných podmínek úspěšné školní inkluze. Účinnost inkluze je tedy závislá na metodické nabídce, finančních, technických prostředcích a především na kompetenci odborníků školy (Zászkaliczky in Lechta, et al. 2010, s. 49–52).

Ze zjištěných výsledků můžeme vyčíst, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu a pedagogičtí pracovníci ZŠ speciální společné vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu s ostatními žáky nepodporují, ačkoliv výsledky výzkumného šetření „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (MSM0021622443), jak jsme již uvedli v teoretické části práce (kapitola č. 2) ukázaly, že inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky a neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu (Vrubel in Pančocha, Vítková, et al. 2013, s. 124). Jak uvádí Kolektiv autorů (2015b, s. 261, 262) v závěru výzkumného šetření, zásadními bariérami v implementaci podpůrných opatření v rámci chystaného inkluzivního vzdělávání jsou: přesvědčení vyučujících, že úplná inkluze škodí žákům se SVP i žákům intaktním, jejich nedostatečná motivace a faktické podmínky podpory státu (funkční systém nárokových finančních prostředků na podporu podpůrných opatření). Pro příklad zmiňujeme jedno z dalších často uváděných tvrzení pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu: „Práce se současnými „běžnými“ žáky je natolik náročná, že pokud přibudou ještě děti se zdravotním postižením/znevýhodněním, učitelé „se zblázní“ (Kolektiv autorů 2015b, s. 262).



## 12 Hodnocení hypotéz

V této části práce jsme provedli hodnocení tří stanovených hypotéz. Tyto hypotézy ověřují závěry nebo tvrzení uváděná v odborné literatuře a ověřují platnost mnoha popsaných stanovisek a částečně i validitu provedeného šetření v rámci této diplomové práce. Hypotéza č. 1 a 2 byla hodnocena prostým matematickým výpočtem. Ověření platnosti hypotézy č. 3 jsme provedli statistickým ověřováním a testováním.

### 12.1 Vyhodnocení hypotézy 1

Tuto hypotézu sytila položka dotazníku č. 5. Hypotézu jsme stanovili na základě teoretických východisek zjištěných z aktuálního výzkumného šetření provedeného v roce 2015 v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřeného na „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“ Kolektivu autorů (2015b, s. 120), jehož výsledkem bylo zjištění, že pedagogičtí pracovníci ZŠ běžného typu mají kvalifikaci potřebnou pro daný typ školského zařízení, ale speciálně-pedagogické vzdělání na ZŠ běžného typu mělo (pouze 32, 3 %) respondentů, oproti tomu na ZŠ speciálních mělo vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání většina respondentů (83, 9 %). Z toho zároveň vyplývá, že kvalifikaci potřebnou pro žáky se SVP má větší podíl pedagogů na ZŠ speciální, viz graf č. 1, který jsme popsali v kapitole č. 9.

**H<sub>1</sub> – Lze předpokládat, že kvalifikaci potřebnou pro konkrétní typ školského zařízení má větší podíl pedagogů na základní škole běžného typu, než je tomu na základní škole praktické a základní škole speciální.**

Pro zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání (specializace) pedagogických pracovníků v jednotlivých typech školského zařízení jsme použili položku č. 5 ve formě otevřené otázky. Výsledky jsme graficky znázornili v grafu č. 7 a 8., a dále podrobně uvedli v tabulce č. 16.

Tabulka č. 16 – Obory nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ

OBORY NEJVYŠŠÍHO DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ZŠ			
typ školského zařízení	obor vzdělání	počet	%
<b>ZŠ běžného typu</b>	Učitelství I. stupeň	25	50
	Učitelství II. stupeň	22	44
	Učitelství II. a III. stupeň	1	2
	Speciální pedagogika - učitelství	1	2
	Speciální pedagogika - vychovatelství	1	2
<b>ZŠ speciální</b>	Speciální pedagogika - učitelství	29	58
	Speciální pedagogika	5	10
	Střední škola pedagogická	4	8
	Učitelství I. stupeň	3	6
	Učitelství II. stupeň	3	6
	Speciální pedagogika - vychovatelství	2	4
	Speciální pedagogika a učitelství I. stupeň	1	2
	Speciální pedagogika a učitelství II. stupeň	1	2
	Speciální pedagogika - předškolní	1	2
	Sociální pedagog	1	2

### Matematický argument:

$$(50 \% + 44 \% + 2 \%) > (58 \% + 2 \% + 2 \%)$$

$$96 \% > 62 \%$$

Potřebnou kvalifikaci učitele ZŠ běžného typu splňuje **96 %**.

Potřebnou kvalifikaci učitele ZŠ speciální splňuje **62 %**.

**Závěr k H<sub>1</sub>:** Na základě zjištěných údajů přijímáme předmětnou hypotézu jako platnou, neboť 48 respondentů (56 %) ZŠ běžného typu má potřebnou kvalifikaci pro daný typ školského zařízení. Oproti tomu pouze 31 respondentů (62 %) respondentů ZŠ speciální z celkového počtu (50) má potřebnou kvalifikaci pro daný typ školského zařízení.

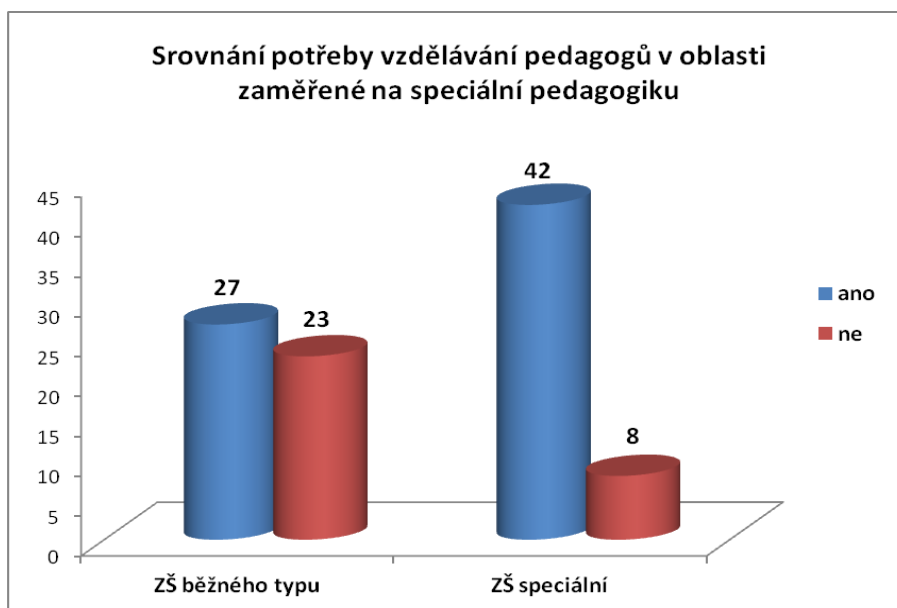
## 12.2 Vyhodnocení hypotézy 2

Tuto hypotézu ověřovala položka č. 17, která byla opět stanovena na základě teoretických východisek zjištěných z odborných zdrojů. Jednalo se o stejné výzkumné šetření jako v předchozím případě, kde mimo jiné Kolektiv autorů (2015b, s. 136) zjišťoval, zda mají

pedagogičtí pracovníci zájem o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením (SVP), blíže viz graf č. 2, kapitola č. 9. Právě zájem o vzdělávání v uvedené problematice ve skutečnosti determinuje další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením.

**H<sub>2</sub> – Lze předpokládat, že pedagogičtí pracovníci základní školy praktické a základní školy speciální uznávají nutnost dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením častěji, než pedagogičtí pracovníci základní školy běžného typu.**

Pro srovnání potřeby pedagogických pracovníků vzdělávat se v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku jsme použili položku dotazníku č. 17 s uzavřenou otázkou. K prezentování výsledků jsme použili graf č. 34, stejný, jako graf č. 20, viz s. 84.



Graf č. 34 – Srovnání potřeby vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku

**Matematický argument:**

$$27 < 42$$

$$54 \% < 84 \%$$

Nutnost dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením uznává na ZŠ běžného typu **54 % respondentů.**

Nutnost dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením uznává na ZŠ speciální **84 % respondentů**.

**Závěr k H<sub>2</sub>:** Na základě zjištěných výsledků přijímáme předmětnou hypotézu jako platnou, neboť pouze 27 respondentů (54 %) ZŠ běžného typu uznává potřebu dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením. Oproti tomu 42 respondentů (84 %) ZŠ speciální uznává potřebu dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením.

Relevanci uvedeného zjištění dále podporovaly položky č. 6 (bylo zjišťováno rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky), 12 (pedagogičtí pracovníci měli uvést, zda plánují v blízké budoucnosti další vzdělávání a v případě kladné odpovědi uvést, jaké problematiky se toto vzdělávání bude týkat), 13 (zjišťovala, kdy pedagogičtí pracovníci absolvovali v uplynulé době další vzdělávání a na jakou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno), 16 (srovnávala účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních šesti měsících a na jaké téma byly zaměřené), přičemž položka číslo 18 (byl srovnáván význam dalšího vzdělávání v oboru speciální v oboru speciální pedagogika pro výkon profese pedagogických pracovníků) a položka č. 19 (zjišťovala subjektivní hodnocení dostatečné znalosti problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) nejvíce podpořila zjištění, že pedagogičtí pracovníci základní školy praktické a základní školy speciální uznávají nutnost dalšího vzdělávání v oblasti se speciálně-pedagogickým zaměřením častěji, než pedagogičtí pracovníci základní školy běžného typu.

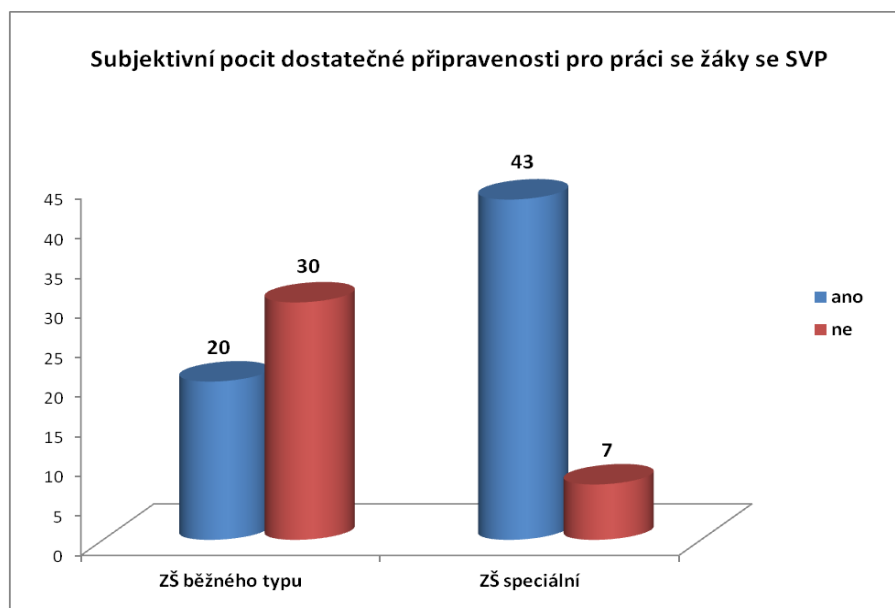
Při současném inkluzivním vzdělávacím trendu si nelze nevšimnout absence subjektivní, potřeby pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu rozšířit si kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky, či se prostřednictvím dalšího vzdělávání problematikou výchovy a vzdělávání žáků se SVP nějak zabývat. Jak jsme již uvedli při vyhodnocení našeho šetření u položky č. 19 (s. 81, 82), 74 % námi oslovených respondentů ZŠ běžného typu nemá dostatečné vědomosti a zkušenosti, týkající se výchovy a vzdělávání žáků se SVP. Na otázku: „Cítíte potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku?“, ale odpovídalo 23 těchto respondentů (46 %) záporně (položka č. 17) a u položky č. 18 na otázku: „Má další vzdělávání v oboru speciální pedagogika význam pro výkon Vaší profese?“, odpovídalo 17 respondentů (34 %) z celkového počtu respondentů (50) ZŠ běžného typu rovněž záporně.

Podobné závěry vyplynuly i z výzkumného šetření v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřeného na „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“, autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde Kolektiv autorů (2015b, s. 260, 261) popisuje jako jednu z bariér implementace podpůrných opatření právě nedostatečnou informovanost a vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu v oblasti SVP.

### 12.3 Vyhodnocení hypotézy 3

Tuto hypotézu ověřovala položka dotazníku č. 25. Podobně jako u předchozích hypotéz jsme vycházeli z teoretických východisek výzkumného šetření autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde byla zjišťována připravenost pedagogických pracovníků ZŠ běžného typu pro vzdělávání žáků se SVP, jak popisuje (Kolektiv autorů 2015b, s.), blíže viz tabulka č. 3, kapitola č. 9.

**H<sub>3</sub> – Typ školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, má vliv na subjektivní pocit připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.**



Graf č. 35 – Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP

Pro ověření subjektivního pocitu připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se SVP jsme vycházeli z položky č. 25, s otevřenou otázkou. K prezentování výsledků jsme použili graf č. 35, stejný jako graf č. 28, s. 96.

Data pro statistické ověření jsou uvedena v tabulce č. 17.

Tabulka č. 17 – Test dobré shody (Pearsonův chí-kvadrát test)

TEST DOBRÉ SHODY – chí kvadrát			
Typ školského zařízení	Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP		
	ANO	NE	Σ
ZŠ běžného typu	20	30	50
ZŠ speciální	43	7	50
Σ	63	37	100

Ke statistickému ověřování jsme stanovili nulovou a alternativní hypotézu:

**$H_3^0$**  – Typ školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, nemá statisticky významnou souvislost se subjektivním pocitem připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

**$H_3^A$**  – Typ školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, má statisticky významnou souvislost se subjektivním pocitem připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro statistické ověření platnosti hypotézy č. 3 jsme zvolili testové kritérium podle Testu dobré shody (Pearsonův chí-kvadrát test). Hladina významnosti byla stanovena na úrovni 0,05 a poté na úrovni 0,01. Výpočet testového kritéria je uveden v příloze A.

Provedeným výpočtem jsme zjistili hodnotu testového kritéria  $\chi^2 = 22,694$ . Vypočítaná hodnota byla porovnána s kritickou hodnotou zvoleného testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$  a  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$ . Srovnáním uvedených hodnot bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 22,694$ , je > než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$  a také, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 22,694$ , je > než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$

**Proto konstatujeme, že zjištěný výsledek na hladině významnosti 0,05 i na hladině významnosti 0,01 je statisticky významný.**

**Matematický argument:**

$$\chi^2 = 22,694 > \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$\chi^2 = 22,694 > \chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

**Závěr k  $H_3$ :** Na základě statistického ověření údajů přijímáme alternativní hypotézu  $H_3^A$  a konstatujeme, že mezi typem školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, a subjektivním pocitem připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami **byla zjištěna statisticky významná závislost.**

## Závěr

Přípravenost pedagoga pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je jedním ze zásadních faktorů, který ovlivňuje úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Kromě osobnostních charakteristik by měl pedagog disponovat především adekvátní úrovní odborných kompetencí a optimistickým postojem k aktuálním trendům vzdělávání dlouhodobé strategie vzdělávací politiky České republiky. Právě pedagogický pracovník se stává klíčovým průvodcem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních, kteří se mají společně vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu tak, aby všem byly zajištěny odpovídající výchovně-vzdělávací podmínky.

Cílem diplomové práce bylo charakterizovat specifika základní školy běžného typu ve srovnání se základní školou praktickou a základní školou speciální, zjistit míru odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci v těchto vzdělávacích zařízeních a zjistit jaké jsou rozdíly ve výchovně-vzdělávacích podmínkách pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu v základní škole běžného typu, základní škole praktické a základní škole speciální.

V teoretické části jsme pomocí odborných zdrojů popsali specifika základního a inkluzivního vzdělávání a charakterizovali jednotlivé typy základních škol. Uvedli jsme aktuální legislativu, která se týká dané problematiky. Dále se zaměřili na sociální determinanty inkluzivního vzdělávání, kde svou zásadní roli zastává pedagogický pracovník. Vymezili jsme předpoklad odborné kvalifikace a připravenosti pedagoga pro práci v základních školách a požadavky na jeho další vzdělávání. V závěru teoretické části práce jsme zmínili soudobé výzkumy, které nás inspirovaly při přípravě průzkumného šetření. K ověření reliability našeho šetření jsme použili data z výzkumného šetření v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, zaměřeného na „*Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy*“, autorského a výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dále jsme výsledky našeho šetření komparovali s některými výstupy intenzivní sedmileté činnosti výzkumných pracovníků Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se zabývali „*Speciálními potřebami žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*“ (MSM002622443), jehož řešitelem je prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.



Data získaná v našem dotazníkovém šetření jsme, zpracovali, komparovali a výsledky interpretovali v empirické části práce. Provedeným šetřením jsme ověřovali kvalifikaci pedagogických pracovníků potřebnou pro konkrétní typ školského zařízení, srovnávali jsme potřebu vzdělávání pedagogů v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku a subjektivní pocit dostatečné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě šetření jsme došli k poznatkům, které potvrdily klíčový význam připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjistili jsme, že potřebnou kvalifikaci pro konkrétní typ školského zařízení splňují jak pedagogičtí pracovníci základní školy běžného typu, tak i pedagogičtí pracovníci základní školy praktické a speciální. Dalším zjištěním bylo, že pedagogičtí pracovníci základní školy praktické a speciální uznávají nutnost dalšího vzdělávání v oblasti speciálně-pedagogickým zaměřením častěji, než pedagogičtí pracovníci základní školy běžného typu. Z výsledků šetření dále jasně vyplynulo, že mezi typem školského zařízení, ve kterém pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost, a subjektivním pocitem připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla zjištěna statisticky významná závislost. Výsledky našeho šetření potvrdily, že pedagogičtí pracovníci hlavního vzdělávacího proudu nejsou na inkluzivní vzdělávání připraveni. Chybí jim systematická a zároveň povinná odborná příprava ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Především sami pedagogové běžných základních škol nemají potřebu se vzdělávat v oblastech zaměřených na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je nezbytné cíleně nasměrovat jejich vzdělávání na oblast inkluzivní pedagogiky tak, aby si dostatečně rozšířili svoje vědomosti, dovednosti a zkušenosti nezbytné pro výchovu a vzdělávání těchto žáků.

Přínos diplomové práce spočívá ve využitelnosti výsledků průzkumného šetření k lepšímu pochopení nutnosti zajistit dostatečnou odbornou a systematickou přípravu pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a to v souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., a chystaným inkluzivním vzděláváním, za dostatečné finanční podpory státu. Výsledky mohou dále přispět k lepšímu porozumění aspektům dané problematiky a zvýšení efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením dalšího vzdělávání především na oblast speciální a inkluzivní pedagogiky.

## Návrh opatření

Inkluzivní vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se stalo současnou vzdělávací strategií České republiky. V souvislosti se změnou vzdělávací strategie, podporou rovných příležitostí a spravedlivým přístupem ke vzdělávání, muselo nutně dojít i k zásadním změnám legislativy. Tyto změny s sebou přinášejí mnoho požadavků především na účastníky inkluzivního procesu, kterými jsou právě zmiňované děti, žáci a studenti se SVP, jejich rodiče, široká veřejnost a v neposlední řadě samotné vzdělávací instituce a pedagogové, kteří mají zajistit potřebné výchovně-vzdělávací podmínky pro tyto žáky. Pedagogičtí pracovníci determinují svým postojem, profesními, odbornými a osobnostními předpoklady celý inkluzivní proces.

Pedagogičtí pracovníci zpravidla disponují potřebnou kvalifikací pro konkrétní typ školského zařízení a tak splňují požadavek potřebné odborné kvalifikace. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním ale chybí systematická, kontinuální a zároveň povinná odborná příprava ke vzdělávání žáků se SVP. Cílené nasměrování jejich vzdělávání na oblast inkluzivní pedagogiky tak, aby si dostatečně a komplexně rozšířili svoje vědomosti, dovednosti a zejména praktické zkušenosti je nezbytné pro výchovu a vzdělávání těchto žáků.

Je nutné konstruovat studijní programy vysokoškolského pedagogického studia už v pregraduální přípravě tak, aby byly do kurikula povinných kurzů zařazeny předměty, které učitelům běžného vzdělávacího proudu zabezpečí dostatečné množství informací o problematice žáků se SVP. Dále je nutné zavést povinnost přípravy budoucích učitelů již v pregraduálním studiu např. v rámci studia studijního programu učitelství pro základní a střední školy se studijním oborem Speciální pedagogika nebo se zřetelem na vzdělávání žáků se SVP nebo studium speciální pedagogiky jako jednoho z aprobačních oborů. Nezbytné je také rozšiřovat nabídku doplňkového nebo rozšiřujícího VŠ studia pro absolventy studia primární pedagogiky.

Za zásadní přínos bychom považovali zvýšení osvěty v oblasti výchovy a vzdělávání těchto žáků tak, aby pedagogičtí pracovníci základních škol běžného typu sami cítili potřebu se vzdělávat v oblastech zaměřených na výchovu a vzdělávání žáků se SVP. Vhodným nástrojem by bylo předávání a výměna praktických zkušeností formou metodických sdružení a náslechnů v odborných zařízeních, které mají zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.

Podpořit je zejména v oblasti dalšího vzdělávání, respektive v nabídce vzdělávacích programů zaměřených na tuto problematiku. V této souvislosti je nezbytná podpora dalšího vzdělávání v této oblasti zaměstnavatelem. Přínosná by byla zejména v podobě, kdyby zaměstnavatel hradil ušlou mzdu v době, kdy se pedagogický pracovník dále vzdělává v oblasti inkluzivního vzdělávání. Nabídkou DVPP je třeba pokrývat komplexní vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako celku a reflektovat aktuální požadavky inkluzivního vzdělávání. Zavést tedy jasná kritéria dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vzdělávání a vytvořit evaluační nástroje pro hodnocení dopadů dalšího vzdělávání do školní praxe.

## Seznam použitých zdrojů

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016–2018. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015, [vid. 24. 9. 2015 ]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi. Úvaha z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepr. a rozš. vyd. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Education of Pupils with Special Educational Needs II*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4736-5.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Education of Pupils with Special Educational Needs IV*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5331-7.

BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.

BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.

BOYLE, CH., SHARMA, U., 2015. Inclusive education – worldly views? *Support for Learning*. [online], roč. 30, č. 1, s. 1–3 [vid. 24. 9. 2015]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12077/epdf>

FIALOVÁ, L., et al., 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova Praha. ISBN 978-80-246-2885-1.

FLORIAN, L., LINKLATER, H., 2010. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education* [online], roč. 40, č. 4, s. 369–386 [vid. 18. 7. 2015]. ISSN 0305-764X. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ipac.kvkli.cz:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=3d71345e-b0f8-4965-9078-b31e84d278ce%40sessionmgr114&hid=115>

GOLDER, G., NORWICH, B., BAYLISS, P., 2005. Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education* [online], roč. 32, č. 2, s. 92–99 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ipac.kvkli.cz:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=3d71345e-b0f8-4965-9078-b31e84d278ce%40sessionmgr114&hid=115>

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80247-3070-7.

JÍLEK, D., et al., 2013. *Cesty ke škole naplňující a respektující práva dítěte*. 1. vyd. Brno: Artron. ISBN 978-80-905598-0-6.

KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-0-4.

KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., eds., 2008. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Pupils with Special Educational Needs*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-167-6.

KOLEKTIV AUTORŮ, 2015a. *Asistent pedagoga žáků se zdravotním postižením, postoje, hodnocení, činnosti: zpráva z výzkumu* [online]. Olomouc: UPOL. [vid. 23. 2. 2016]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-03.pdf>

KOLEKTIV AUTORŮ, 2015b. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy: zpráva z výzkumu* [online]. Olomouc: UPOL. [vid. 23. 2. 2016]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>

- KONEČNÝ, J., PODEŠVA, L., et al., 2015. *Cestou necestou společného vzdělávání na ZŠ Integra Vsetín, aneb metodický průvodce integrací a inkluzí ze života jedné školy*. 1. vyd. Vsetín: ZŠ Integra Vsetín. ISBN 978-80-260-7879-1.
- KOPECKÝ, M., et al., 2013. *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-474-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A., eds., 2012. *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderně po súčasnosť*. 1. vyd. Trnava: Typi universitatis tyrnaviensis – Veda. ISBN 978-80-8082-574-4.
- KUCHARSKÁ, A., et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KVĚTOŇOVÁ, L., 2012. *Cesty k inkluzi*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.
- LECHTA, V., ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUDÍKOVÁ, L., et al., 2010. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.
- LUMEN VITALE, 2008. *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů: volnočasové a edukační aktivity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pilotní ověření komplexu dalšího vzdělávání učitelů těchto žáků - projekt č. CZ.04.1.03/3.1.15.3/0012*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale. ISBN 978-80-254-1964-9.
- MICHALÍK, J., et al., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. 1. vyd. Praha: Taurius. ISBN 80-211-0372-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2014. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-21-1.

MUSILOVÁ, D., 2014. Podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v systému Evropských škol. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, roč. 2, č. 1, s. 20, 21. ISSN 2336-1212.

OPATRÍLOVÁ, D., 2009. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5030-3.

PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M., et al., 2013. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-6457-7.

PODEŠVA, L., et al., 2011. *Na cestě integrace a inkluze v ZŠ Integra Vsetín: sborník projektu a závěrečné konference projektu Příležitost pro všechny II*. 1. vyd. Vsetín: ZŠ Integra Vsetín. ISBN 978-80-260-1336-5.

POKORNÁ, V., ed., 2006. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-258-X.

POSPÍŠILOVÁ, I., ed., et al., 2012. *Sborník příspěvků z double mezinárodních konferencí: VI. ročníku „Vysokoškolské studium bez bariér“ a XV. ročníku odborné konference „Handicap 2011“*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-863-2.

POTMĚŠILOVÁ, P., 2014. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4127-6.

SKUTIL, M., et al., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K., et al., 2013. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita. ISBN 978-80-210-6688-5.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOLÁROVÁ, K., S., VRUBEL, M., et al., 2013. *Facilitátory a bariéry v inkluzivním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6674-8.

SORIANO, V., 2003. *Podpora učitelů: organizace podpory učitelů, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu: trendy v 17 evropských zemích*. 1. vyd. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 87-90591-06-2.

SPIPKOVÁ, V., et al., 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

STARÝ, K., et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠIMÁČEK, P., 2014. *Praktikum odborné kvalifikace pedagogických pracovníků*. 2. vyd. Třinec: Resk. ISBN 978-80-87675-06-9.

TOMKOVÁ, A., et al., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.

VALENTA, J., 2010. *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-567-0.

VÍTEK, J., VÍTKOVÁ, M., et al., 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-210-9.

VÍTKOVÁ, M., et al., 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Education of Pupils with Special Educational Needs I*. 1. vyd. 2007. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-163-8.

WINTER, E., C., 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning* [online], roč. 21, č. 2, s. 85–91 [vid. 18. 7. 2015]. ISSN: 1467-9604. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ipac.kvcli.cz:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c5920d01-0471-4d72-9126-0d666393ac94%40sessionmgr114&hid=125>

Vyhláška č. 72/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 10/2016 Sb., s. 234–312 [vid. 6. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>



Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 111, s. 5654–5676 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>

Vyhláška č. 329/2013 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2013, částka 128, s. 5926–5927 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: [http://ccv.upol.cz/cms\\_dokumenty/sb0128-2013.pdf](http://ccv.upol.cz/cms_dokumenty/sb0128-2013.pdf)

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015, [vid. 24. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 161, s. 6317–6327 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

Zákon č. 495/2005 Sb., o krajských normativních. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015, [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/upozorneni-na-novou-vyhlasku-msmt-c-492-2005-sb-o-krajskych-normativnich>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2008, částka 103, s. 4826–4903 [vid. 18. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s vyznačením navrhovaných změn a doplnění. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015, [vid. 18. 7. 2015 ]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

## **Seznam příloh**

Příloha A – Výpočet hodnoty testového kritéria hypotézy č. 3 (viz text s. 109–111)

Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol (viz text s. 62–104)

## Příloha A – Výpočet hodnoty testového kritéria hypotézy č. 3

Tabulka přílohy č. 1

TEST DOBRÉ SHODY – chí kvadrát			
Typ školského zařízení	Subjektivní pocit dostatečné připravenosti pro práci se žáky se SVP		
	ANO	NE	Σ
ZŠ běžného typu	20	30	50
ZŠ speciální	43	7	50
Σ	63	37	100

### Výpočet stupně volnosti

$$(s - 1) \times (ř - 1) = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1 \times 1 = \underline{1}$$

### Výpočet očekávané četnosti (O)

$$O_1 = 63 : 100 \times 50 = 31,500$$

$$O_2 = 37 : 100 \times 50 = 18,500$$

$$O_3 = 63 : 100 \times 50 = 31,500$$

$$O_4 = 37 : 100 \times 50 = 18,500$$

Tabulka přílohy č. 2

O – očekávaná četnost	
$O_1 = 31,500$	$O_3 = 18,500$
$O_2 = 31,500$	$O_4 = 18,500$

### Výpočet P – O

$$P_1 - O_1 = 20 - 31,500 = -11,500$$

$$P_2 - O_2 = 30 - 18,500 = 11,500$$

$$P_3 - O_3 = 43 - 31,500 = 11,500$$

$$P_4 - O_4 = 7 - 18,500 = -11,500$$

Tabulka přílohy č. 3

P - O	
$P_1 - O_1 = -11,500$	$P_3 - O_3 = 11,500$
$P_2 - O_2 = 11,500$	$P_4 - O_4 = -11,500$

### Výpočet $(P - O)^2$

$$(P_1 - O_1)^2 = -11,500^2 = 132,250$$

$$(P_2 - O_2)^2 = 11,500^2 = 132,250$$

$$(P_3 - O_3)^2 = 11,500^2 = 132,250$$

$$(P_4 - O_4)^2 = -11,500^2 = 132,250$$

Tabulka přílohy č. 4

$(P - O)^2$	
$(P_1 - O_1)^2 = 132,250$	$(P_3 - O_3)^2 = 132,250$
$(P_2 - O_2)^2 = 132,250$	$(P_4 - O_4)^2 = 132,250$

### Výpočet $(P - O)^2 : O$

$$(P_1 - O_1)^2 : O_1 = 132,250 : 31,500 = 4,198$$

$$(P_2 - O_2)^2 : O_2 = 132,250 : 31,500 = 4,198$$

$$(P_3 - O_3)^2 : O_3 = 132,250 : 18,500 = 7,149$$

$$(P_4 - O_4)^2 : O_4 = 132,250 : 18,500 = 7,149$$

Tabulka přílohy č. 5

$(P - O)^2 : O$	
$(P_1 - O_1)^2 : O_1 = 4,198$	$(P_3 - O_3)^2 : O_3 = 7,149$
$(P_2 - O_2)^2 : O_2 = 4,198$	$(P_4 - O_4)^2 : O_4 = 7,149$

$$\chi^2 = 4,198 + 4,198 + 7,149 + 7,149$$

$$\chi^2 = \underline{\underline{22,694}}$$

Statistický argument  $H_3$

$$\chi^2 = 22,694 > \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$\chi^2 = 22,694 > \chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

## **Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol**

### **Dotazník pro pedagogické pracovníky základní školy**

Vážený učitelé,

studuji na Technické univerzitě v Liberci obor Speciální pedagogika – učitelství. Prosím Vás o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro potřeby mé diplomové práce. Vybranou možnost zaškrtněte, případně doplňte odpověď. Předem Vám velice děkuji za jeho vyplnění.

Bc. Zuzana Plzenská

#### **1. Jste:**

- a) muž
- b) žena

#### **2. Váš věk:**

#### **3. Délka vaší pedagogické praxe celkem:**

- a) 1–5 let
- b) 6–10 let
- c) 11–20 let
- d) 21–30 let
- e) 30 a více

#### **4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské

#### **5. V jakém oboru jste dosáhli vaše nejvyšší vzdělání (vaše specializace)?**

#### **6. Absolvovali jste vzdělávání, nebo rozšíření kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky?**

- a) Ano
- b) Ne

**7. Přímoú pedagogickou činností vykonáváte na:**

- a) 1. a 2. stupni ZŠ
- b) 1. stupni ZŠ
- c) 2. stupni ZŠ

**8. Domníváte se, že Vás studium na VŠ dostatečně připravilo na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

**9. Jako pedagogický pracovník vykonávající přímoú vzdělávací činnost pracujete:**

- a) 1–5 let
- b) 6–10 let
- c) 11–20 let
- d) 21–30 let
- e) 30 a více

**10. Domníváte se, že pro výkon Vaší profese je nezbytné další vzdělávání?**

- a) Ano
- b) Ne

**11. Kde získáváte informace o výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (označte max. 3 nejčastěji užívané možnosti)**

- a) internet
- b) samostudium – odborné knihy a časopisy
- c) od rodičů zdravotně postižených žáků
- d) školení v rámci DVPP
- e) v rámci studia VŠ
- f) nezískávám je
- g) jinde (doplňte prosím kde):

**12. Plánujete v blízké budoucnosti další vzdělávání?**

- a) ano (napište prosím, jaké problematiky se bude týkat):
- b) ne

**13. Další vzdělávání pedagogických pracovníků jste absolvovali:**

- a) v průběhu uplynulých tří měsíců
- b) v průběhu uplynulých šesti měsíců
- c) v průběhu uplynulých dvanácti měsíců
- d) jindy (prosím, uveďte kdy – roky):

**Prosím uveďte, na jakou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno:**

.....

**14. Další vzdělávání pedagogických pracovníků absolvujete protože: (označte max. 3 nejčastější důvody)**

- a) vyžadují to kvalifikační předpoklady k pracovní pozici
- b) ze zájmu o nové poznatky
- c) abych splnil požadavky vyplývající z legislativy (průběžné vzdělávání)
- d) jiný důvod (prosím, uveďte jaký):

**15. Při absolvování vašeho dalšího vzdělávání, Vás zaměstnavatel podporuje: (prosím, označte jednu odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti)**

- a) zajišťuje nabídku dalšího vzdělávání
- b) přispívá na další vzdělávání (hradí ušlou mzdu)
- c) hradí další vzdělávání (placené kurzy)
- d) podporuje uvolněním ze zaměstnání (neplacené studijní volno)
- e) nepodporuje
- f) nevím



**16. V posledních šesti měsících jsem navštívil/a vzdělávací akci na téma:**

- a) integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách
- b) výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- c) jiné (prosím, uveďte jaké):
- d) nenavštívil/a jsem žádnou

**17. Cítíte potřebu se vzdělávat v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku?**

- a) Ano
- b) Ne

**18. Má další vzdělávání v oboru speciální pedagogika význam pro výkon Vaší profese?**

- a) Ano
- b) Ne

**19. Domníváte se, že jste dostatečně seznámen/a s problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

**20. Setkal/a jste se během Vaší praxe s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) ano (prosím, uveďte, o jaký typ postižení se jednalo):
- b) ne

**21. Navštěvuje Vaši třídu žák se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) ano (prosím, uveďte odhadem počet dětí v procentech):
- b) ne

**22. Mám dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) ano
- b) ne (prosím, uveďte proč):

**23. Spolupracuje s Vámi trvale ve třídě při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ještě další pedagogický pracovník („podpůrný učitel“)?**

- a) ano (uveďte prosím počet a jaký):
- b) nespolupracuje, ale takovou spolupráci bych uvítal
- c) ne, neměl bych o ta ani zájem

**24. Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků by bylo přínosem pro všechny aktéry edukačního procesu.**

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

**25. Cítíte se dostatečně připraven pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) ano
- b) ne (prosím uveďte proč):

**26. Jak vnímáte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? (uveďte libovolný počet odpovědí)**

- a) Narušují výuku ostatních žáků.
- b) Jsou přínosem pro ostatní žáky.
- c) Nečiní mi žádné problémy vzdělávat tyto žáky.
- d) Prohlubují mé pedagogické dovednosti.
- e) Jejich vzdělávání je velmi obtížné a s nevalnými výsledky.

**27. Máte zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) Nemám takovou zkušenost
- b) Ano, takoví žáci tvoří malou část žáků, které vzdělávám.
- c) Většina žáků, které vzdělávám, má speciální vzdělávací potřeby.

**28. Pokud vzděláváte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příprava na výuku díky těmto žákům:**

- a) Je velmi složitá a zvládám ji jen velmi obtížně.
- b) Je velmi složitá, ale zvládám ji bez problémů.
- c) Není odlišná od přípravy na výuku ostatních žáků.
- d) Nijak zvlášť se nepřipravuji, používám osvědčené postupy.

**29. Spatřujete rozdíl ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků? (vyberte jedno tvrzení, které nejvíce odpovídá skutečnosti)**

- a) Rozdíl je velký, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnuji značnou pozornost, aby byli schopni plnohodnotného vzdělávání.
- b) Rozdíl není žádný, všechny žáky vzdělávám víceméně stejným způsobem, rozdíl je jen v odlišném hodnocení.
- c) Rozdíly by určitě měly být, ovšem ve velkém počtu žáků ve třídách pro to nejsou vhodné podmínky.
- d) Rozdíly existují, ale nemám dostatečné znalosti v oblasti speciálně-pedagogických metod a forem práce, abych mohl na žáky efektivně působit.

**30. Podporujete vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu společně s ostatními žáky?**

- a) ano
- b) ne
- c) jen v určitých případech: (uveďte prosím jakých):