

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vanda Brázdová

**Názory pedagogů základní školy na inkluzivní a selektivní
vzdělávání, především pak na trend individuální integrace
žáků**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Vanda Brázdová

**Opinions of primary and lower secondary school teachers
on inclusive and selective education with primary regard to
trend of individual integration of pupils**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22. 2. 2016

Vanda Brázdová

Poděkování

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky.

Anotace

Bakalářská práce charakterizuje úroveň inkluzivního vzdělávání na základních školách v České republice. Teoretická část analyzuje základní inkluzivní terminologii a legislativu, významnou částí je problematika statistického vykazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum, jehož metodologie a výsledky jsou popsány v praktické části, ověřuje orientaci učitelů základních škol v inkluzivní legislativě a terminologii, reflektuje jejich názory na realizaci inkluzivní strategie, již v praktickém rozměru představuje především forma individuální integrace hendikepovaných žáků, a na logistické zajištění tohoto procesu v praxi.

Klíčová slova

individuální integrace, inkluze, inkluzivní legislativa, integrace, názory na inkluzi, reflexe inkluze, statistické vykazování, statistika inkluze, totální inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním

Annotation

This bachelor thesis characterizes the level of inclusive education in primary schools in the Czech Republic. The theoretical part analyzes basic inclusion terminology and legislation, presenting basic risks of inclusive education trends and deals with problems of statistical reporting of pupils with special educational needs. The practical part contains methodology and results of a research that is verifying primary school teachers' knowledge of inclusion legislation and terminology. It also contains teachers' opinions on the application of inclusion strategy, primarily focused on the individual form of integration of handicapped pupils and logistical support of this process in practice.

Keywords

full inclusion, handicapped pupil, inclusion, inclusion legislation, Individual integration, integration, pupil with special educational needs, statistical reporting, statistics of inclusion, views on inclusion

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VZDĚLÁVACÍ TRENDY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	9
2 RIZIKA INKLUZE	13
3 PROBLEMATIKA POJMOSLOVÍ – „INTEGRACE“ A (VS.) INKLUZE	22
3.1 Individuálně integrovaný žák	25
3.2 Formy integrace.....	29
4 STATISTICKÝ OBRAZ INKLUZIVNÍ ÚROVNĚ ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	32
4.1 Problematika statistického vykazování žáků se zdravotním znevýhodněním	32
4.2 Komplexní pojetí úrovně inkluze	37
PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ VÝZKUMU	40
5.1 Téma a cíle výzkumu.....	40
5.2 Výzkumná rizika	43
5.3 Výzkumné otázky a hypotézy.....	46
6 REALIZACE VÝZKUMU.....	51
6.1 Stanovení výzkumné metody.....	51
6.2 Výběr a popis výzkumného vzorku	52
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
8 INTERPRETACE A DISKUSE	61
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	67
SEZNAM ZKRATEK	72
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávací trend představuje v současné době dominující strategii českého školství. Zároveň se jedná o směrování, které ve velké míře polarizuje nejen českou společnost, ale i učitelskou veřejnost.

Prosazování vzdělávací inkluze se nese ve znamení velkých otazníků, které její zadavatelé řeší: Jak motivovat učitele k její realizaci? Jak nastavit parametry celého procesu v podobě přehledné a srozumitelné legislativy? A konečně: jak zajistit nutný finanční a materiální rámec inkluze?

Ve středu pozornosti stojí ti, bez jejichž pozitivního přístupu a odborné fundovanosti je naplnění celého procesu iluzorní: učitelé, především pak učitelé na „přední výspě“ základního školství.

Jaké jsou jejich názory na praktickou podobu realizace inkluze a do jaké míry se s celým procesem ztotožňují je předmětem zkoumání, jehož výsledky a závěry tato práce prezentuje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVACÍ TRENDY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Obsah, pojetí a formy vzdělávání se v průběhu času aktualizují nebo ze základu mění. Objevují se nové tendence a trendy reflektující vývoj společnosti a její názory na smysl a požadavky výchovně-vzdělávacího procesu.

Největší pružnost a variabilitu v tomto směru zaznamenávají především země, jejichž systém je založen na demokratické pluralitě názorů a lidskoprávních základech, dochází zde k permanentní a zásadní diskusi o cílech a hodnotách vzdělávání a k předkládání širokého spektra názorů, a to nejen učitelkou veřejností a specializovanými odbornými kruhy. Názory na vzdělávání podobně jako na politiku či sport rezonují celou společností: koneckonců, „do školy z nás chodil každý“.

Změny v edukačním systému jsou pak často motivovány nejen didaktickým vývojem, ale především společensko-ekonomickými zřeteli, do diskuse vstupuje mnoho – ať tak či onak – zainteresovaných stran prezentujících své zájmy: učitelé, rodiče, politici, zaměstnavatelé, didaktická nakladatelství, firmy nabízející své vzdělávací koncepty, ...

Česká republika není výjimkou, nové tendence implementované do vzdělávacího systému v posledních deseti letech jsou ve srovnání s předchozím stavem viditelné, i když je otázkou, zda zcela (eventuelně vůbec) realizovatelné.

Nejvíce viditelné trendy projevující se v současném českém školství spočívají především v:

- a. přechodu na nové cíle vzdělávání, kdy primární již není tvorba nezpochybnitelné sumy poznatků a znalostí, nýbrž rozvíjení dovedností vytyčených tzv. klíčovými kompetencemi, v podstatě identickými s tzv. soft skills („měkkými dovednostmi“); žáci se učí učit („learn to learn“), ...;

- b. ústupu od tradiční frontální výuky v konkurenci s formami kooperativního učení a nejrůznějšími aktivizačními didaktickými metodami;
- c. konstituci tzv. knowledge society (vzdělanostní společnosti), kde čím dál více lidí dosahuje vyšších stupňů vzdělání;
- d. naplňování konceptu tzv. celoživotního učení;
- e. proklamované snaze vytvořit ze školy prostor, do něhož budou začleněny/zahrnuty nejrůznější multikulturní vlivy, hendikepy, nadání, ...

Ještě jednou je třeba zdůraznit slova „tendence“, „trendy“, neboť realizace mnohého z toho, co bylo výše uvedeno, se nese ve znamení dlouhodobých strategií a o konečných změnách bude možno hovořit až po mnohaletém odstupu.

Co se týká inkluzivního trendu ve vzdělávání, zde se české školství – v době, kdy tato práce vzniká – nachází ve fázi nastavení právního rámce a podmínek pro koncové realizátory oněch cílů, učitele. V celospolečenském kontextu je pak vedena dlouhodobá kampaň na podporu inkluze ve školství.

Vzdělávací trendy a koncepce jsou vždy ve svém fundamentu motivovány pragmaticky.

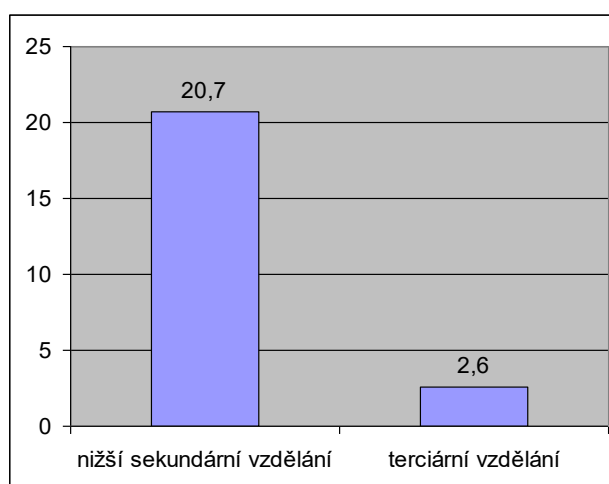
Pokud odhlédneme od základních etických a lidskoprávních postulátů (např. dostupné kvalitní vzdělání pro všechny, fungování jedince v heterogenní skupině jako oboustranný pozitivní impuls ve smyslu vzájemného poznávání, rozvíjení empatie atd.) a starých didaktických pravd („*Řekni mi to, já to zapomenu, nech mne to udělat, a já se to naučím*“), které rozumně odůvodňují některé z výše zmíněných trendů, je nejspolehlivější a nejprůkaznější bází, na které je možné sjednotit většinu argumentů „pro“, oblast společensko-ekonomické prospěšnosti. Předpokládá se, že:

- a. žák ovládající základní dovednostní rámec (kompetence k učení, komunikativní, personální, pracovní,...) bude v budoucnu více adaptabilní na trhu práce, na jehož momentální požadavky bude schopen pružně reagovat;

- b. lidé schopní se celoživotně vzdělávat a lidé s potřebnou kvalifikací jsou méně ohroženi nezaměstnaností, generují vyšší mzdy, jsou fiskálním přínosem, nejsou ve větší míře zátěží pro sociální systém.

Propojení kvality a výše dosaženého vzdělání vychází z dlouhodobých statistik. Publikace *Education at a Glance*, která každoročně mapuje pomocí nejrůznějších indikátorů úroveň vzdělávání a jeho dopady na společnost v zemích OECD, zařazuje Českou republiku mezi země s největšími korelací mezi úrovní vzdělání a (ne)zaměstnaností.

Graf 1: Míra nezaměstnanosti v ČR v závislosti na dosaženém stupni vzdělání



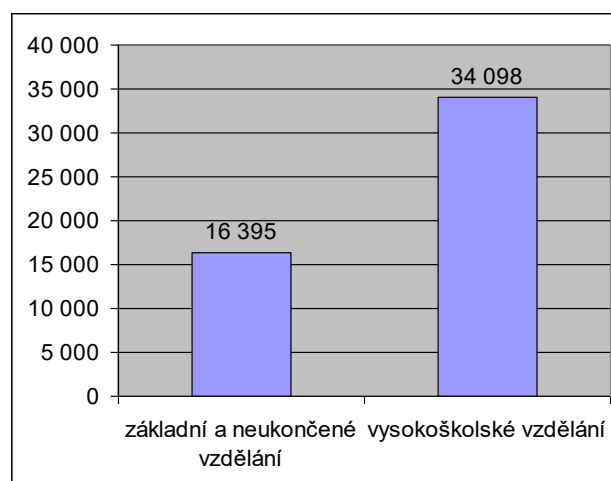
Zdroj¹

Markantní je též rozdíl v mzdových nákladech na zaměstnance, např. v roce 2014 činila průměrná mediánová mzda² zaměstnanců s terciárním vzděláním zhruba dvojnásobek platu zaměstnanců se základním či nedokončeným vzděláním.

¹ Czech Republic. OECD. *Education at a Glance: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing, 2015, s. 1 [cit. 2016-01-03]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-51-en>. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/czech-republic_eag-2015-51-en

² Pozn. aut. – nejčastější mzda, kterou zaměstnanec příslušné kategorie pobírá; je třeba odlišit od průměrné mzdy.

Graf 2: Mzdové rozdíly v závislosti na dosaženém stupni vzdělání



Zdroj³

A konečně: kvalitní a dostupné vzdělání pro všechny bez ohledu na hendikep či např. sociální znevýhodnění zabraňuje sociální vyčleněnosti a tvorbě ekonomicky neproduktivních, segregovaných skupin, které nejsou fiskálním přínosem, jsou zátěží pro sociální a zdravotní systém, spolu s rizikem kriminality a produkcí sociálněpatologických jevů.

³ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Struktura mezd zaměstnanců - 2014: A4 Podíly zaměstnanců, placený čas a hrubé měsíční mzdy podle vzdělání a pohlaví* [online]. 2015 [cit. 2016-01-10]. Kód: 110027-15. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/uplne-naklady-prace-2014>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné na https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu.

2 RIZIKA INKLUZE

Nastavení základní strategie vývoje českého školství se v rámci výše naznačené oblasti (viz kap. 1), tj. oblasti společensko-ekonomické, nese ve znamení zásadního dilematu mezi dvěma odlišnými modely, které bychom mohli nazvat:

- a. segregáční model;
- b. inkluzivní model.

První model představuje dosavadní formu vzdělávání: školství, kde běžně dochází k segregacím, ať už vyčleňováním žáků s hendikepy, či k tvorbě elitních skupin nadaných žáků studujících na víceletých gymnáziích. Negativní konotací tohoto modelu je určitě budování elitářské společnosti a budoucí akcent nerovností, opačně: nehrozí riziko, že v zájmu hledání unifikace vzdělanostních standardů pro všechny dojde k devalvaci všeobecné vzdělanostní úrovně.

Zde nelze nepřipomenout obavu vyslovenou prezidentem republiky Milošem Zemanem, který vyjádřil své stanovisko k inkluzi slovy o tom, že „*rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla*“⁴.

Druhým modelem je inkluzivní školství, kde se vzdělávají – víceméně – všichni společně. Pozitivem je zde určitě zamezení rizik spojených s „elitním“ modelem a naplnění dalších důležitých výchovně-vzdělávacích cílů: výchova ke vzájemné pomoci a empatii, rizikem pak možné negativní dopady na naplňování obecných vzdělávacích cílů, na edukační prostředí a na všechny aktéry vzdělávacího procesu, učitele a samotné hendikepované žáky nevyjímaje.

⁴ Zeman: Ne všechny postižené děti nepatří do běžných škol. [Http://www.ceskatelevize.cz/ct24](http://www.ceskatelevize.cz/ct24) [online]. 24. 2. 2015 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1506316-zeman-ne-vsechny-postizene-deti-nepatri-do-beznych-skol>

„Koncept inkluzivní edukace je v podstatě bipolární. Implikuje na jedné straně nezpochybnitelné humanistické směřování, ale na druhé straně současně i stejně tak nezpochybnitelné nebezpečí, že v případě nevhodné, nepřiměřené či unáhlené aplikace může uškodit právě těm, kterým chce pomoci: dětem s postižením, narušením a ohrožením. Proto je třeba při jeho uplatňování postupovat sice odhodlaně vzhledem k dlouhodobé perspektivě, ale současně i rozvážně, pokud jde o jeho aktuální řešení.“⁵

Základní dilema tedy zní: je výhodnější pro společnost a ekonomiku zaměřením se na rozvoj potenciálu průměrných až nadaných jedinců, či eliminace nežádoucích ekonomických a sociálních jevů spojených s vytvářením segregovaných skupin?

Zvolení nesprávného modelu je zároveň nejvyšším rizikem pro české školství a společnost.

Inkluzivní trend byl jednoznačně vyhlášen za jednu z priorit české vzdělávací politiky. Jde především *„o schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností“⁶*.

⁵ LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě se specifickými potřebami ve škole*. 1. Praha: Portál, 2010, s. 17. ISBN 978-80-7367-679-7.

⁶ MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014, s. 13 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. Dokument schválen dne 9. července 2014 usnesením vlády č. 538.

Počátky vývoje inkluzivního vzdělávání v České republice můžeme klást již na počátek 90. let 20. století, kdy došlo k ratifikaci dokumentu OSN „Úmluva o právech dítěte“, který akcentuje „zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání“⁷ a také „právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností (...)“⁸.

Z hlediska budoucího naplňování inkluze ve vzdělávání v České republice se jeví v textu „Úmluvy“ zajímavým článek č. 2, který v rámci rovného přístupu dítěte k právům zapovídá jakékoli formy diskriminace a znevýhodnění, přičemž jako jeden z diskriminačních faktorů je zde uváděno „postavení (...) rodičů nebo zákonných zástupců“⁹ dítěte.

V současnosti je uváděn jako jeden z nejvíce rizikových faktorů českého vzdělávacího systému právě velký vliv „rodinného kastovního systému“, kdy vzdělanostní úroveň rodičů je – ve srovnání s průměrem OECD – do značné míry kopírována jejich dětmi.

„Charakteristickým rysem vzdělávací soustavy České republiky a zároveň jedním z jejich chronických problémů jsou přetrvávající a dále se prohlubující vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi a mladými lidmi. V souladu se zjištěními řady domácích i zahraničních expertíz lze za jejich hlavní příčinu považovat především rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému.“¹⁰

⁷ Úmluva o právech dítěte [online]. Čl. 23, [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

⁸ Ibid., čl. 28

⁹ Ibid., čl. 2.

¹⁰ MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014, s. 13 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. Dokument schválen dne 9. července 2014 usnesením vlády č. 538.

Publikace *Education at a Glance* (2015) uvádí, že 71 % mladých Čechů ve věku 25–34 let dosáhne totožného vzdělání se svými rodiči a pouze 17 % z nich získá vzdělání vyšší, přičemž průměr vzestupné vzdělanostní mobility zemí OECD činí 32 %.¹¹

Často deklarovanou rizikovost tohoto „úkazu“ pro Českou republiku lze hypoteticky relativizovat. Jelikož v České republice v roce 2014 činil podíl dosaženého vyššího sekundárního vzdělání v populaci 25–64 letých 72 % a podíl terciárně vzdělaných lidí 22 %¹² nemusí se jevit trend „status quo“ úplně negativním.

Riziko z hlediska inkluzivních snah určitě představuje podíl 7–8 % mladých lidí se základním či neukončeným vzděláním. Zejména u těch je pokus umožnit jim zbavit se „nepodnětných rodinných okovů“ jedním z největších úkolů pro inkluzi ve vzdělávání v České republice.

Je otázkou, zda je tento úkol realizovatelný. V dokumentu „Strategie vzdělávací politiky do r. 2020“ zaznívá skeptická předpověď: „*Samotné školní vzdělávání pravděpodobně nikdy nebude schopno plně kompenzovat všechny vzdělávací problémy vznikající v rodinném zázemí žáka.*“¹³

Dalším z rizik je uplatnění vhodné „míry inkluze“. V roce 2001 byl vydán dokument pod názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (tzv. Bílá kniha), jehož motto se vrací k odkazu J. A. Komenského: „*První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek (...).*“¹⁴

¹¹ Czech Republic. OECD. *Educations at a Glance: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing, 2015, s. 1 [cit. 2016-01-03]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-51-en>. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/czech-republic_eag-2015-51-en

¹² Ibid.

¹³ MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014, s. 14 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. Dokument schválen dne 9. července 2014 usnesením vlády č. 538.

¹⁴ MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. Praha: UIV: Tauris, 2001, s. 13. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Nicméně ten samý dokument, jenž tvoří fundament dalších inkluzivních strategií uvádí: „*Integrace nemůže být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, bude tento trend podporován.*“¹⁵

Je třeba říci, že v době, kdy tato práce vzniká, je koncept „totální inkluze“ často používán demagogicky a manipulativně, společnost je účelově konfrontována s údajným masivním nástupem hendikepovaných žáků do škol. Pokud se podíváme na reálné statistiky (viz kap. 4.2), zjistíme, že nadpoloviční většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) je již integrována do běžných škol.

Na druhé straně – a posteriori¹⁶ – je opravdu otázka, do jaké míry jsou integrovatelní žáci s těžšími stupni hendikepů (příčemž zařazení např. žáka s těžkým zrakovým či sluchovým postižením do běžné třídy je spíše jevem výjimečným), v praxi základních škol představovaných např. žáky s poruchami chování. Zde musíme dodat, že nemáme na mysli žáky s diagnózou ADHD, která je „Mezinárodní klasifikace nemocí“ řazena do subkategorie hyperkinetických poruch¹⁷, ale žáky s přímou diagnózou F 91, tj. spadajících přímo do subkategorie „Poruchy chování“¹⁸. S takovými žáky si opravdu dnešní školství neví rady a jejich přítomnost generuje značné konflikty mezi všemi aktéry edukačního procesu. (Dodáváme, že speciálních škol pro žáky s poruchami chování je minimum.)

Že inkluzivní proces může představovat značnou psychickou zátěž pro učitele, dokumentuje zkušenost vzdělávacího experta Tomáše Feřteka s tíživým problémem jedné paní učitelky.

¹⁵ Ibid., s. 58.

¹⁶ Dle našich zkušeností (vyplývajících z našeho dlouholetého působení v základní škole).

¹⁷ World Health Organization. *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1.1.2013* [online]. Ženeva: World Health Organization, 2008, aktualizovaná verze k 1.4. 2014, s. 250 [cit. 2016-02-20]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

¹⁸ Ibid, s. 251.

„Učí na prvním stupni, má ve třídě skoro třicet žáků, už několik let pracuje s dívkou s vadou zraku. Postupně ale přibývalo dětí, které mají další speciální vzdělávací potřeby, což přeloženo znamená poruchy chování a učení. Začalo to prý být nezvladatelné. Žádala o rozdělení třídy, ale vedení školy řeklo, že na podobná opatření nemá peníze. A tak paní učitelka, jež jinak integraci dětí s problémem do běžných tříd jednoznačně podporuje, skončila po dvou letech snažení v dlouhodobé pracovní neschopnosti. A do té školy už se nejspíš nevrátí.“¹⁹

Nejen tedy připravenost učitelů a jejich psychická odolnost tvoří další rizikové faktory pro naplnění inkluzivních cílů vzdělávání, ale především schopnost zadavatelů inkluzivní strategie připravit pro učitele standardní a racionální podmínky a eliminovat neřešitelné situace, v nichž se dnes často ocitají.

Realizace inkluzivního procesu určitě není možná bez dobré úrovně logistického zajištění, především v podobě finančních prostředků. Musíme předeslat, že inkluze není levnou záležitostí: je potřeba finančně motivovat učitele a přispívat jim na jejich další vzdělávání ohledně práce s hendikepovanými žáky, je nutné zaplatit nejrozličnější kompenzační pomůcky a především asistenty pedagogů, což na základě našich zkušeností z praxe představuje jeden z největších problémů. Kromě otázky financování těchto asistentů vyvstávají otázky další, např. specifikace jejich kvalifikačních předpokladů.

Ministryně školství Kateřina Valachová (r. 2016) popisuje v rozhovoru pro Deník Referendum tristní stav právě v otázce financování asistentů pedagogů:

„Současná praxe je následující: Dítě je přijato do školy. Zjistí se, že má vzdělávací potřeby. Ředitel v rozpočtu nenajde peníze. Rodiče v tom zůstanou sami, požádají si o asistenta pedagoga.“

¹⁹ FEŘTEK, Tomáš. V čem mají pravdu kritici inkluze [online]. 2015 [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: <http://www.respekt.cz/vzdelani/v-cem-maji-pravdu-kritici-inkluze>

*Krajský úřad vydá rozhodnutí, že dítě na něj má právo, ale doplní kouzelnou větou, že nebude zaručovat jeho plné financování. Ředitel obdrží vyjádření a musí začít hledat prostředky, které nemá.*²⁰

Již „Bílá kniha“ vidí hlavní podmínku úspěšnosti pro realizaci inkluzivního vzdělávání v „*připravenosti školy přijmout jedince, který se určitým způsobem vymyká představě obecně zažitě normy, jako rovnoprávného partnera*“²¹.

*„Zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělání umožnit, aby z něho profitovalo ono i jeho okolí (spolužáci apod.).*²²

Zde musíme uvést, že v inkluzivní legislativě jsou stanoveny podmínky pro integraci hendikepovaného žáka do běžné třídy základní školy. Takový žák je integrován tehdy, „*pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy*“²³. Je otázka, zda je dnes tento institut vyhlášky dostatečně využíván, ale škola by měla využívat práva – pokud nemůže zajistit podmínky pro integraci – toto upřímně sdělit.

²⁰ Kateřina Valachová: Musíme odstranit nespravedlnosti ve školství, jinak zkolabuje. *Deník Referendum Víkend* [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://denikreferendum.cz/clanek/22157-katerina-valachova-musime-odstranit-nespravedlnosti-ve-skolstvi-jinak-zkolabuje>

²¹ MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. Praha: UIV: Tauris, 2001, s. 58. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

²² HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 7. ISBN 978-80-247-3070-7.

²³ Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, číslo 73, s. 5003–5008. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Konečně posledním rizikem je ztotožnění se těch, na kterých realizace inkluzivního procesu primárně závisí, tj. učitelů základních škol, s tímto modelem. Jejich názory na tuto oblast a jejich praktické skutečnosti s praktickou realizací inkluze prezentujeme prostřednictvím výsledků našeho výzkumu v praktické části práce.

Připravenost škol a pedagogů a jejich chuť se v celém procesu angažovat vytváří značné překážky pro realizaci vzdělávací inkluze.

Dokument „Strategie pro sociální začleňování 2014–20“ konkretizuje položku „*Nedostatečná připravenost škol i jednotlivých pedagogů na zavádění principů rovného přístupu ve vzdělávání a na práci s žáky s různou mírou potřeby podpůrných opatření*²⁴“ následovně:

- a. *„nedostatečná metodická připravenost některých pedagogických a poradenských pracovníků ve školství v práci se sociálně vyloučenými či kulturně odlišnými dětmi, dětmi se zdravotním postižením či znevýhodněním (...);*
- b. *(...) nízká motivace některých pedagogů k využívání výukových strategií efektivních při vzdělávání heterogenních třídních skupin;*
- c. *přetíženost učitelů, a to zejména v menších školách (...).*²⁵

V rámci shrnutí stanovujeme tyto základní rizika pro inkluzivní vzdělávání v České republice:

- a. rizika spojená se samotnou volbou inkluzivního modelu vzdělávání;
- b. silný vliv rodinného prostředí na žáka (nízká úroveň vzestupné vzdělanostní mobility);
- c. „vhodná míra“ inkluze;

²⁴ MPSV. *Strategie sociálního začleňování 2014 - 2020* [online]. Praha, 2014, s. 36 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

²⁵ Ibid., s. 36–37.

- d. logistika inkluze;
- e. ztotožnění se učitelů základních škol s modelem inkluze;
- f. motivace učitelů základních škol.

3 PROBLEMATIKA POJMOSLOVÍ – „INTEGRACE“ A (VS.) INKLUZE

Už v nadpisu kapitoly je naznačen problém základního pojmosloví. Terminologická nejednoznačnost a nejednotnost vůbec provází mnoho školských reformních trendů.

Jedno z rizik pro české školství představuje přejímání cizojazyčné terminologie, která mnohdy navíc úzce souvisí s odlišnými školskými specifiky. Pokus o jejich aplikaci do české vzdělávací soustavy pak končí často rozporuplným výkladem, který bohužel mívá negativní dopad na chápání a naplňování podstaty věcí.

Na konkrétní problém v převodu cizí terminologie upozorňuje např. David Greger v případě termínu „koncept rovných příležitostí“ (*equal educational opportunity*). Jak konstatuje, dochází při překladech ke konkurenci – vlivem grafické a sémantické blízkosti – slov equity („spravedlnost“) a equality („rovnost“), přičemž naplňování idejí „rovnosti“ „a spravedlnosti“ se může pochopitelně ubírat zcela jiným směrem.²⁶

Pojmy „integrace“ a „inkluzie“ jsou v českém prostředí velice nešťastným příkladem, kdy překlady obou slov vykazují obdobné synonymické řady („sjednocení“, „zahrnutí“, „včlenění“), takže vzniká dojem, že oba termíny jsou synonymy. Takto s oběma pojmy nakládá již „Bílá kniha“, která hovoří o „inkluzi“ a „integraci“ bez zřejmé rozlišení: „*Princip integrace a inkluze je možné realizovat pouze v součinnosti se zásadní reformou školského systému jako celku.*“²⁷

²⁶ GREGER, D. *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In Matějů, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21. ISBN 80-200-1400-4.

²⁷ MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: MŠMT, 2014, s. 58 [cit. 2015-01-3]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

Např. publikace „Dítě s mentálním postižením ve škole“ uvádí, že význam slova „inkluze“ „je zatím vnímán dosti nejednotně a není jasný vzájemný vztah pojmů integrace-inkluze“²⁸, a připouští, že „inkluze“ se zdá často být „synonymem slova integrace“²⁹.

Následně pak autoři výše citované monografie prezentují srozumitelnou diferenci: Inkluze je „včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění. Jednoduše řečeno, integrujeme dítě (osobu), která je nějak vyčleněna. Inkluzivní přístup vede k tomu, že daný žák (osoba) není ze společnosti vyloučen nikdy a po celý život je její přirozenou součástí“^{30 31}.

Další definici inkluzivního vzdělávání nabízí „Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013“:

„Kvalitativně vyšším stupněm integrace je inkluzivní vzdělávání, které zahrnuje přijetí všech žáků s nejrůznějšími vzdělávacími bariérami; sociálními, ekonomickými, zdravotními, kulturními a jazykovými do vzdělávacího systému tak, aby mohli dosáhnout v běžné třídě svého vzdělávacího maxima. Inkluzivní vzdělávání tak zamezuje tomu, aby jakékoliv znevýhodnění či bariéry v učení žáků byly limitujícím faktorem ve vzdělávání, a představuje realizaci rovného přístupu ke vzdělávání v praxi.“³²

Autoři publikace „Inkluzivní vzdělávání“ v rámci monitoringu školy rozlišují tři možné varianty vztahu „inkluzie-integrace“:

²⁸ BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. Praha: Grada Publishing. a. s., 2011, s. 43. ISBN 978-80-247-3854-3.

²⁹ Ibid., s. 44

³⁰ Ibid., s. 44

³¹ Pozn. Aut.: Pokud se tedy vede diskuse o „míře inkluze“, jedná se v podstatě o jasný oxymóron.

³² MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2014, s. 35 [cit. 2015-01-03]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

- a. „koncept inkluze jako rozšířené integrace;
- b. inkluze jako synonymum podmíněné integrace;
- c. inkluzivní orientace“.³³

V prvním případě škola začleňuje všechny možné žáky a respektuje jejich speciální vzdělávací potřeby. V případě druhém mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na školu docházet pouze tehdy, pokud „*lze srovnat jejich výkon s výkonem ostatních žáků (...)*“³⁴.

Až u třetího typu si škola může říci, že jde po cestě podle ukazatele inkluzivního směru, neboť „*je uspořádána způsobem, který nabízí adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na charakter jejich speciálních potřeb a na úroveň jejich školních výkonů, zato s ohledem na jejich individuální psychosociální podmínky k učení a stupeň vývoje*“³⁵.

Marie Vítková ve svém příspěvku „*Integrativní/inkluzivní nebo segregativní vzdělávání žáků s tělesným postižením*“ zachází – dle našeho názoru – až do extrému a popisuje jakési „konečné stadium inkluze“.

„*Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.*“³⁶

Podobně radikální názory prezentuje Blanka Hrudková v článku „*Hra na inkluzi*“, kde z pozice speciálního pedagoga a etopeda kritizuje státem nastavené podmínky pro tento proces. Výše zmíněná autorka definuje inkluzi jako „*úplné splynutí*“³⁷.

³³ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 93. ISBN 978-80-247-3070-7.

³⁴ Ibid, s. 93

³⁵ Ibid, s. 93

³⁶ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní/inkluzivní nebo segregativní vzdělávání žáků s tělesným postižením* [online]. [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=552>

„V prostředí školy je to splynutí dětí s různým handicapem s ostatními do takové míry, že je tento handicap setřen tak, že učitel se zaměřuje na třídu jako na skupinu, na celek, nikoli na individualizovanou výuku. (...) specialista (nejčastěji speciální pedagog) vede učitele tak, aby upravovali způsob výuky podle aktuálního stupně znevýhodnění žáků (některé děti tedy např. místo diktátu píší „doplňovačky“). To jsme stále u integračního procesu. Teprve ve chvíli, kdy je žák se znevýhodněním schopen psát diktáty v přijatelné kvalitě ve stejném tempu jako ostatní žáci, se jedná o inkluzi. Ale pouze v tom případě, že učitel je sám schopen při klasifikaci diktátu takového žáka rozpoznat, zda chyba vyplývá z jeho poruchy, či ne.“

Vyvstává tedy otázka: může existovat něco jako „konečná inkluze“? Všichni žáci zahrnutí do jednotného proudu, nějakým způsobem skryté (ne)respektování (?) speciálních vzdělávacích potřeb, dovedení všech na jednotně hodnotitelnou a přitom smysluplnou úroveň, minimální nebo žádná role speciálněpedagogického a pedagogicko-psychologického poradenství, ... nebo se snad jednou dočkáme „inkluze naruby“, tj., „kdy začleňování budou žáci bez hendikepu mezi žáky s hendikepem?“

Z výše uvedeného lze poznat, že v rámci diskuse zaznívají umírněné i extrémnější názory, speciálně důležité pro naplnění inkluzivního trendu vzdělávání se jeví propojení postulatů teoretiků s možnostmi jejich praktické realizace.

3.1 Individuálně integrovaný žák

Při analýze toho, kdo je vlastně podle českého školního systému „integrovaným žákem“, vycházíme ze základních legislativních dokumentů: zákona č. 561/2004 Sb. (dále školský zákon) a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, včetně její novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb.

³⁷ HRUDKOVÁ, Blanka. Hra na inkluzi. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, č. 6 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1925>

Nutno předeslat, že oba dokumenty se dopracovávají ke specifikaci pojmu „integrace“ velice ztuha, z hlediska kategorizace nepřehledně a rozporupně.

Školský zákon v § 16 vymezuje pojem „dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami“³⁸. (V dalším textu práce pouze „SVP“.) Následně je zde provedena kategorizace na děti, žáky a studenty:

- a. zdravotně postižené, kam spadají postižení mentální, tělesná, zraková, sluchová, vady řeči, kombinované vady, autismus, vývojové poruchy chování a učení;
- b. zdravotně znevýhodněné, sem jsou zahrnuty zdravotní oslabení, „*dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“³⁹;
- c. sociálně znevýhodněné – žáci z rodin s nízkým sociálním statutem, azylantí, žáci, jimž je nařízena či uložena ústavní výchova.

Všem žákům se SVP je přiznáno „*právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní (...)*“⁴⁰.

Můžeme tedy všechny žáky se SVP považovat za žáky „integrované“? Odpověď na tuto otázku není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát, neboť je nutno rozklíčovat mnoho legislativních ustanovení.

³⁸ Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103, 561/2004, s. 4826–4904. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

Školský zákon termín „integrace“ neobsahuje, pro terminologické pochopení věci je však důležité, že se zde objevuje dichotomie „*žák se zohledněním / žák zdravotně postižený*“⁴¹. (Vyhláška č. 147/2011 napravuje fatální přehlédnutí školského zákona a zařazuje mezi sociálně znevýhodněné žáky i ty s jazykovou bariérou.⁴²)

Vyhláška č. 73/2005 Sb. v § 1 ukládá: „*Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen speciální vzdělávání) (...) se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření (...)*“⁴³

Z této části je patrné, že vzdělávání žáků se SVP a speciální vzdělávání jsou identické pojmy, a to až do té doby, než § 2 stejné vyhlášky provede zúžení poskytování speciálního vzdělávání (čili oné „integrace“) na žáky, „*u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření (...) a jejich rozsah a závažnost je důvodem pro zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání*“⁴⁴.

V § 3 potom teprve vyhláška stanovuje integrační „*Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením*“⁴⁵ (viz kap. 3.2).

Kromě toho výše zmíněná vyhláška ve své původní podobě zavádí jako označení specifických kompenzací ve speciálním vzdělávání termín „*podpůrná opatření*“, zatímco její novela z r. 2011 zavádí i termín „*vyrovnávací opatření*“⁴⁶.

⁴¹ Ibid.

⁴² Vyhláška ze dne 25. května 2011, 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*. 2011, částka 56, číslo 147, s. 1499–1501. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>

⁴³ Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, číslo 73, s. 5003–5008. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Vyhláška ze dne 25. května 2011, 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*. 2011, částka 56, číslo 147, s. 1499–1501. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>

Ve výkladové diskusi k této vyhlášce byl uveřejněn dotaz, který je dostatečným nástinem chápání a nejednoznačnosti současné školské legislativy, příslušnou odpověď v zájmu dostatečné ilustrace problému citujeme celou.

„Jaký je rozdíl mezi vyrovnávacími a podpůrnými opatřeními – kdy se jedná o integraci?“

„Podpůrná opatření jsou určena žákům se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají v režimu speciálního vzdělávání, ať formou individuální integrace či ve třídě nebo škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Vyrovnávací opatření jsou určena žákům, jejichž speciální vzdělávací potřeby plynou ze zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění. Pouze u žáků se zdravotním postižením je možné hovořit o integraci, protože jen pro tyto žáky existuje možnost jejich vzdělávání ve třídě/škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Ostatní kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se standardně vzdělávají ve školách a třídách „hlavního vzdělávacího proudu.“⁴⁷

Co tedy musí žák splňovat, aby patřil do kategorie „individuálně integrovaných žáků“?

Příslušným zařízením diagnostikované:

- a. speciální vzdělávací potřeby;
- b. úroveň těchto potřeb odpovídající stupni „zdravotní postižení“;
- c. zařazení do běžné třídy školy se žáky bez SVP.

⁴⁷ MŠMT. Výklad vyhlášky č. 147/2011 sb. In: [Http://www.msmt.cz/](http://www.msmt.cz/) [online]. [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-147-2011-sb?highlightWords=v%C3%BDklad+vyhl%C3%A1%C5%A1ky>

Takový žák má potom nárok na:

- a. zařazení do režimu speciálního vzdělávání;
- b. studium podle upraveného vzdělávacího programu či individuálního plánu;
- c. realizaci podpůrných opatření.

Z výše uvedeného vyplývá, že do kategorie „integrovaných žáků“ nepatří rozhodně všichni žáci se SVP, konkrétně pak žáci „zdravotně a sociálně znevýhodnění“.

3.2 Formy integrace

Vyhláška č. 73/2005 specifikuje několik základních forem „speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením“⁴⁸.

- a. V rámci běžné školy může být žák se zdravotním postižením integrován v rámci běžné třídy – hovoříme o tzv. individuální integraci.
- b. V rámci běžné školy mohou vznikat specializované třídy či skupiny – zde se jedná integraci skupinovou.
- c. Pro žáky se zdravotním postižením jsou zřizovány speciální školy.

(Může docházet ke kombinování výše uvedených bodů: jedná se např. o specifický typ integrace žáka s jedním typem postižení v rámci speciální školy či skupiny určené pro žáky s jiným typem postižení.)

⁴⁸ Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, číslo 73, s. 5003–5008. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Důkazem průběžného ustálení interpretace vyhlášky je porovnání výročních zpráv MŠMT za roky 2013 a 2014. Výroční zpráva za rok 2013 do segmentu skupinové integrace zařazuje i školy speciální...⁴⁹, výroční zpráva za rok 2014 pouze speciální třídy či oddělení zřizované v rámci běžné školy⁵⁰.

Nejčastější a – z hlediska naplňování cílů inkluzivního vzdělávání – prioritní formou integrace je integrace individuální. Ta je také v rámci českého školství legislativně upřednostňována.

„Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“⁵¹

Cílem kapitoly bylo podat ucelený přehled výkladu pojmů používaných v inkluzivním vzdělávání. Z výše uvedeného je patrná značná teminologická nejistota, která panuje nejenom v akademičtější rozpravě o rozdílech mezi „inkluzí“ a „integrací“, ale i v rovině s praktickými dopady na žáky a učitele – např. z hlediska míry intenzity (a možné její kontraproduktivity) zohlednění, forem výuky a hodnocení – ohledně pojmání rozdílů mezi integrovanými (tj. „zdravotně postiženými žáky“) a žáky „zdravotně či jinak znevýhodněnými“, přičemž konkrétně není v některých případech evidentní rozdíl ve vzdělávacích potřebách mezi žákem s individuálním vzdělávacím plánem (tedy žákem „zdravotně postiženým“) a žákem bez individuálního vzdělávacího plánu (tedy žákem „zdravotně či jinak znevýhodněným“).

⁴⁹ MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2014, s. 33 [cit. 2015-01-3]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

⁵⁰ MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014: Vzdělávání v roce 2014 v datech* [online]. Praha: MŠMT, 2015, s. 39 [cit. 2016-02-09]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>

⁵¹ Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, číslo 73, s. 5003–5008. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

Závěrem nutno dodat, že připravována legislativa v podobě novelizace paragrafu 16 školského zákona by měla s účinností od 1. září r. 2016 tyto nedostatky napravit.⁵²

Mělo by dojít – zde zdůrazňujeme onen kondicionál – ke „sjednocení“ všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v „kadlubu“ podpůrných opatření a ke kategorizaci těchto opatření dle jejich závažnosti a finanční náročnosti.

⁵² MŠMT. Školský zákon ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn.
In: [Http://www.msmt.cz/](http://www.msmt.cz/) [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

4 STATISTICKÝ OBRAZ INKLUZIVNÍ ÚROVNĚ ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

4.1 Problematika statistického vykazování žáků se zdravotním znevýhodněním

Základními zdroji statistických dat o souboru žáků se SVP v českém školství představují údaje Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), Českého statistického úřadu (ČSÚ), školské matriky, zprávy České školní inspekce (ČŠI) a nejrůznější zdravotnické evidence.

Český statistický úřad každoročně zveřejňuje vzdělávací statistiky v publikaci „Školy a školská zařízení“. V obsahovém přehledu těchto publikací pro školní roky 2010/11⁵³, 2011/12⁵⁴ a 2012/13⁵⁵ se v obsahové části věnované základnímu školství objevuje statistika pod názvem „Žáci integrovaní ve specializovaných třídách podle druhu postižení“. V příslušných tabulkách jsou potom uváděny údaje o celkovém počtu „žáků integrovaných ve specializovaných třídách podle druhu postižení“ (2010/11), „žáků podle druhu zdravotního postižení a podle způsobu integrace“ (2011/12, 2012/13).

⁵³ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení v ČR ve školním roce – ve školním roce 2010/11* [online]. Praha: ČSÚ, 2011 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-11. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-v-cr-ve-skolnim-roce-ve-skolnim-roce-20102011-jfq3quwupp>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

⁵⁴ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení – 2011/12* [online]. Praha: ČSÚ, 2012 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-12. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20112012-b1aw1v8hdy>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

⁵⁵ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení – 2012/13* [online]. Praha: ČSÚ, 2013 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-13. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20122013-jmvmwnduxe>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

Ve statistice pro školní rok 2013/14⁵⁶ se již v obsahovém přehledu objevuje část s názvem „*Žáci podle druhu zdravotního postižení a podle způsobu integrace*“, realizovaná tabulkou, jejíž název je tentokrát shodný s názvem v obsahovém přehledu.

Statistiky ČSÚ používají v obsahovém přehledu publikací pro školní roky 2010/11–2012/13 termín „*žáci integrovaní ve specializovaných třídách*“. V příslušných tabulkách je možno zjistit jak počet žáků se zdravotním postižením, tak počty žáků speciálních tříd a žáků individuálně integrovaných.

Z výše uvedených statistik si můžeme učinit obrázek o vývoji počtů žáků zdravotně postižených a o podílu „individuálních integrací na tomto souboru“. Otázkou zůstává, jak zjistit počet žáků se zdravotním znevýhodněním. Jedná se totiž o skupinu žáků, kteří automaticky navštěvují běžné základní školy, a přestože se na základě legislativního výkladu (viz kap. 3.1.) nejedná o žáky v pravém slova smyslu integrované, jejich počet se jeví důležitým pro stanovení celkového obrazu úrovně inkluze v České republice.

Pro ilustraci výše uvedeného problému použijeme dvě aktuální statistiky: publikaci ČSÚ „*Školy a školská zařízení v České republice – Školní rok 2014/15*“ a publikaci MŠMT „*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014*“.

V první z nich se uvádí: „*V základních školách se vzdělává téměř 76 tisíc zdravotně postižených a znevýhodněných žáků, kteří tvoří 9 % z celkového počtu žáků navštěvujících základní vzdělávání. Třicet tisíc těchto žáků navštěvuje speciální třídy, zbytek je integrován mezi ostatní žáky v běžných třídách.*“⁵⁷

⁵⁶ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení – 2013/14* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2016-02-09]. Kód: 230042-14. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20132014-7e7y5p2ggw>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

⁵⁷ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení v České republice: Školní rok 2014/15* [online]. Praha: ČSÚ, 2015, s. 16 [cit. 2016-02-09]. Kód: 230042-15. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

V publikaci MŠMT se můžeme dočíst: „*Ve školním roce 2014/15 se v základních školách vzdělávalo 75 848 zdravotně postižených žáků, tj. 9,0 % všech žáků navštěvujících základní školu.*“⁵⁸

V jedné publikaci je tedy dle příslušné citace vykázán počet „zdravotně postižených i znevýhodněných žáků“, druhá publikace v rámci výše uvedené citace s pojmem „zdravotně znevýhodněný žák“ nepracuje.

Ročenka MŠMT uvádí ve školním roce 2014/15 v rámci skupiny „zdravotně postižených žáků“ procentuální podíl „individuálních integrací“ (60,5 %) ⁵⁹, konkrétně se jedná o 45 853 „individuálně integrovaných žáků“⁶⁰. Zbylí žáci (z celkového počtu 75 848), tj. 29 995⁶¹ žáků jsou ve statistice MŠMT vykázáni jako žáci „ve speciálních třídách ZŠ“⁶². Pokud tedy počítáme s faktem, že „od 1. 9. 2014 nelze zařadit žáka se zdravotním znevýhodněním ani na přechodnou dobu do třídy nebo školy zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením“⁶³, předpokládáme, že výše uvedený počet (29 995) je utvořen součtem žáků speciálních škol a žáků integrovaných formou skupinové integrace...

Prezentuje-li tedy MŠMT pouze soubor tvořený právě žáky se „zdravotním postižením“, a ne celkový soubor žáků se SVP (včetně žáků „zdravotně znevýhodněných“), předpokládáme, že celkový počet žáků se SVP je určitě vyšší.

Problému s výkaznictvím žáků se SVP je věnována analýza „*Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013*“ (dále jen analýza).

⁵⁸ MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014: Vzdělávání v roce 2014 v datech* [online]. Praha: MŠMT, 2015, s. 98 [cit. 2016-02-09]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>

⁵⁹ Ibid., s. 94.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid., s. 10.

Byla zadána s praktickým cílem: zpřehlednit situaci ohledně zjištění skutečného souboru žáků se SVP v rámci jeho stanovených kategorizací, tj. žáků zdravotně postižených a zdravotně a sociálně znevýhodněných, s ohledem na novelizaci školského zákona a stanovení nových (přehlednějších) kategorizací žáků se SVP.

Tato analýza tedy „předkládá počty žáků dle jednotlivých typů zdravotního postižení a zároveň popisuje současnou nepřehlednou situaci v oblasti žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním“⁶⁴.

Analýze přináší údaj o 73 629 žácích se zdravotním postižením v roce 2013, což je údaj shodný s výše zmíněnou statistikou ČSÚ. Zároveň se autoři pozastavují nad nerovnoměrným rozložením tohoto počtu mezi jednotlivé kraje, tento stav interpretují tak, že „zřejmě existují významné rozdíly v diagnostice zdravotního postižení školskými poradenskými zařízeními mezi jednotlivými kraji ČR“⁶⁵.

Podstatné pro naše dilema ohledně zjištění počtu žáků se zdravotním znevýhodněním je údaj: „V roce 2013 bylo ve školské matrice evidováno v základním školství celkem 14 315 dětí se zdravotním znevýhodněním. Z toho bylo identifikováno 6 880 dětí jako zdravotně znevýhodněných, aniž by byly zároveň evidovány jako zdravotně postižené, 7 435 dětí mělo zároveň diagnostikované zdravotní postižení a zdravotní znevýhodnění.“⁶⁶

Analýza zároveň ukazuje rozpory ohledně definování „zdravotně postiženého žáka“. Cituje školský zákon, podle kterého je „zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“⁶⁷.

⁶⁴ KLUSÁČEK, Jan, Daniel HRSTKA a Lenka FELCMANOVÁ. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013: Údaje ze sběru dat do školské matriky, který proběhl v září 2013* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni, o.p.s., 2015, s. 3 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-07.pdf>

⁶⁵ Ibid., s. 7.

⁶⁶ Ibid., s. 18.

⁶⁷ Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103, 561/2004, s. 4826–4904, s. 4831. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zároveň jsou však zde citovány pokyny ke sběru dat v rámci školské matriky: „*Jedná se tedy o méně závažná zdravotní omezení či potíže, která však i přesto vyžadují, aby byla ve vzdělávacím procesu daného dítěte, žáka nebo studenta zohledněna. Je ale nezbytné, aby se jednalo o omezení a potíže dlouhodobého charakteru vyžadující komplexnější zohlednění. ... zdravotní znevýhodnění může být např. astma, epilepsie, alergie, snížená imunita, cukrovka apod.*“⁶⁸

Analýza vycházela z predikce, že počet žáků se zdravotním znevýhodněním by měl být v korelaci „s počty chronicky nemocných dětí, jak je evidují zdravotnické statistiky“⁶⁹. Výzkum došel ke zjištění, že mezi jednotlivými kraji nedochází k výraznějším disproporcím ani tak v počtu žáků s chronickým onemocněním jako v počtu žáků se zdravotním znevýhodněním.

Analýza dochází k podobnému závěru jako u předchozí kategorie (tj. žáků se zdravotním postižením): „*Je zřejmé, že výše popsané velmi výrazné rozdíly v počtech dětí se zdravotním znevýhodněním s vysokou pravděpodobností nevycházejí z rozdílů v nemocnosti mezi kraji, ale spíše z odlišné praxe v identifikaci zdravotního znevýhodnění školskými poradenskými zařízeními v krajích.*“⁷⁰

Závěrem shrnujeme: Přehled o úrovni inkluze v českém školství (tj. o tom, kolika žáků se vlastně týká) nezahrnuje pouze soubor individuálních či skupinových integrací, ale také poměrně obsáhlý soubor žáků se zdravotním znevýhodněním.

Vytvoření statistického přehledu o tomto souboru je složitou záležitostí jak z hlediska terminologického vymezení, tak z pohledu vykazování a přesné kategorizace. Zároveň k dominantním problémům v České republice v oblasti inkluzivního vzdělávání patří diskutabilní a nejednotná kritéria pro stanovení diagnóz a míry zdravotních postižení i znevýhodnění.

⁶⁸ KLUSÁČEK, Jan, Daniel HRSTKA a Lenka FELCMANOVÁ. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013: Údaje ze sběru dat do školské matriky, který proběhl v září 2013* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni, o.p.s., 2015, s. 20 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-07.pdf>

⁶⁹ Ibid.

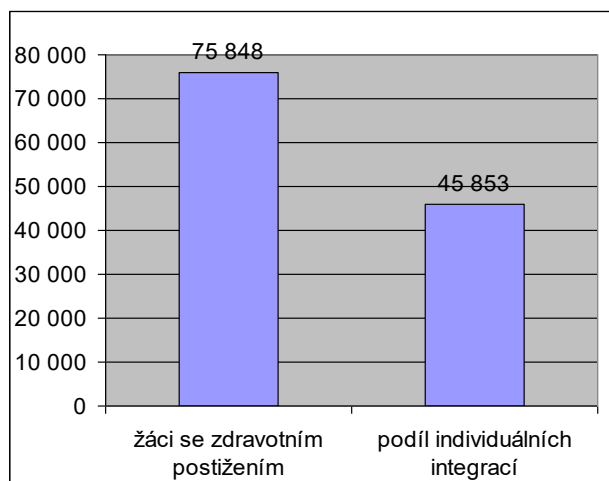
⁷⁰ Ibid., s. 22

Jedním z důležitých úkolů do budoucna je tedy zkvalitnění kritérií umožňujících přesnější a ničím neovlivněnou diagnostiku pracovníků speciálního poradenství.

4.2 Komplexní pojetí úrovně inkluze

Ve školním roce 2014/15 navštěvovalo české školy – ať už běžné či speciální – 854 137⁷¹ žáků, z nich bylo celkem 75 848 žáků se SVP. Následující graf ukazuje přibližně 60% podíl individuálně integrovaných žáků (tedy žáků vzdělávajících se v běžném typu školy).

Graf 3: Podíl individuálně integrovaných žáků na souboru žáků se zdravotním postižením



Zdroj⁷²

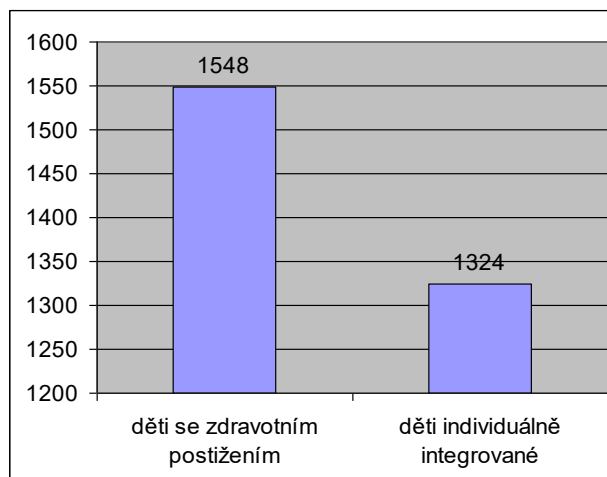
⁷¹ MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2014/15* [online]. Praha: MŠMT, 2015, kapitola C, tab. C1.1 Základní vzdělávání – školy, třídy, žáci/dívky – podle území [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

⁷² Ibid., tab. C1.7.2 Základní vzdělávání – žáci/dívky podle druhu postižení – podle zřizovatele a formy integrace [cit. 2016-02-09].

Pokud k tomu připočteme celkem „16,5 tisíce žáků s cizí státní příslušností“⁷³ a žáky s různými typy znevýhodnění (zdravotní, sociální), jejichž přesný počet (nehledě na míru oprávnění diagnóz) je složité stanovit (viz kap. 4.1), vyjde nám, že značná část žáků se SVP, ať už integrovaných či ne, navštěvuje běžné třídy běžných škol.

Jak již bylo dříve uvedeno, čistě inkluzivní pojetí vzdělávání předpokládá začlenění žáků apriori, bez jejich předchozího vyčlenění. (Pokud, řečeno akademicky, tedy již sama diagnóza toto vyčlenění nepředstavuje.) Jak ukazuje následující graf, zhruba 85 % dětí se zdravotním postižením nastupuje do 1. ročníku běžných základních škol.

Graf 4: Podíl individuálně integrovaných žáků zapsaných k nástupu do 1. ročníku ZŠ na souboru dětí se zdravotním postižením zapsaných k nástupu do 1. ročníku ZŠ



Zdroj⁷⁴

⁷³ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení v České republice: Školní rok 2014/15* [online]. Praha: ČSÚ, 2015, s. 16 [cit. 2016-02-09]. Kód: 230042-15. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistickych_udaju_csu

⁷⁴ MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2014/15* [online]. Praha: MŠMT, 2015, kapitola C, tab. C1.26.1 Zahájení povinné školní docházky v ZŠ – postižené děti/dívky zapsané podle postižení – podle území a formy integrace [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Statistická fakta tak hovoří o poměrně vysoké úrovni „české inkluze“. Náhled na české školství jako nadstandardně selektivní systém, který občas zaznívá, se nejví oprávněným. Značná část hendikepovaných žáků je vzdělávána v běžných třídách nespeciálních základních škol.

„V neposlední řadě je si třeba uvědomit, že většina dětí, které radíme do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je v současné době již integrovaná.“⁷⁵

⁷⁵ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 8. ISBN 978-80-247-3070-7.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ VÝZKUMU

5.1 Téma a cíle výzkumu

Vzdělávací inkluze je považována za jednu z nejvíce problematických tendencí současného českého školství. Jedná se zároveň o směřování, které polarizuje jak učitelský stav, tak českou společnost.

Jak se učitelé základních škol vymezují vůči naplňování inkluzivních cílů ve vzdělávání a jaké je jejich odborné povědomí v rámci této problematiky je tématem a hlavním cílem tohoto výzkumu.

Úspěšnost realizace inkluzivního vzdělávání však nebude záviset na teoretických proklamacích, ale na práci těch, kteří se dennodenně setkávají u žáků s nejrůznějšími hendikepy, tj. učitelů, především pak učitelů primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

Mezi největší rizika ve snaze dosáhnout inkluzivní úrovně českého školství nepatří podle našeho názoru nesouhlas učitelů se základními hodnotami „společenské inkluze“, ale ztotožnění se učitelů s její praktickou podobou ve školách. Slovem „praktickou“ tím míníme především její materiální a personální zajištění a další problémy, které např. představuje hodnocení žáků se SVP a těžkosti spojené s uplatňováním diferencované výuky.

Jedním z problémů inkluzivního trendu je stanovení jeho „míry“ (viz kap. 2). V plejádě názorů na toto téma můžeme zaznamenat koncept „totální inkluze“ (tedy „všichni se všemi“). Jedná se o koncept, který by předpokládal zrušení speciálního školství se všemi důsledky z toho plynoucími.

Primárním výstupem výzkumu bude zjištění postoje učitelů základních (nespeciálních) škol k „totální míře inkluze“ a v souvislosti s tím i jejich hodnocení praktických dopadů začleňování žáků se SVP na naplňování výukových cílů a to, jak na základě svých zkušeností vnímají prospěšnost inkluzivního vzdělávání jak pro tyto žáky, tak pro žáky bez hendikepu. Součástí výzkumu bude i zjištění „názorů pedagogů základních škol na úroveň logistického zajištění práce s hendikepovanými žáky ve škole.

Na otázku, co je vlastně „inkluze“, neexistuje, jak jsme ukázali v předchozí části práce, přesná odpověď. Jedná se spíše o jakousi „filozofickou kategorii“ s mnoha významovými přesahy.

Pro nás je v souladu s naším výzkumem důležité zejména vzájemné vymezení pojmů „inkluze“ a „integrace“.

Sémantický vztah mezi termíny „inkluze“ a „integrace“ může být vnímán jako:

- a. vztah celku (inkluze) a jeho součástí (integrace);
- b. do jisté míry jako vztah synonymický – přičemž termín „integrace“ je používán především ve vzdělávání.⁷⁶

Dodáváme, že výše naznačená synonymie obou pojmů, uplatňovaná ve vzdělávací oblasti, je logická: „inkluze“ je zde realizována formou „integrace“. (I když, jak uvádíme v kapitole 4.2, inkluze se netýká pouze individuálně integrovaných žáků, ale i poměrně významného souboru žáků se zdravotním znevýhodněním.)

Jestliže se chápání pojmu „inkluze“ nese často, řekněme, v akademické rovině, stanovení toho, kdo je vlastně „integrovaný žák“, je věcí legislativy. Terminologický rozbor výše zmíněného pojmu byl proveden výše (viz kap. 3. 1.), zde pouze z kontextového hlediska předesíláme, že pokud dojde k integraci žáka do běžné třídy nespeciální základní školy, jedné se z hlediska formy o „integraci individuální“.

⁷⁶ BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. Praha: Grada Publishing. a. s., 2011, s. 43. ISBN 978-80-247-3854-3.

V teoretické části práce jsme právě na příkladu hledání zakotvenosti „integrovaného žáka“ v legislativě poukázali na její složitost, nejednoznačnost a nepřehlednost.

Systém opatření práce s „integrováním žákem“ (tj. s žákem „zdravotně postiženým“) je specifikován v rámci tzv. vyrovnávacích opatření, zatímco žákům „zdravotně či sociálně znevýhodněným“ jsou přisouzena tzv. opatření vyrovnávací.

Není zcela jasné, jak velký podíl učitelů základních škol se orientuje v této poměrně složité problematice. Konkrétně nás zajímá, zda ví, kteří žáci spadají do kategorie „integrovaných žáků“, a tedy zda – čistě teoreticky – rozlišují mezi nimi a ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zde musíme uvést, že výzkum již nezjišťuje, zda dochází k tomuto rozlišení i „prakticky“, čili jestli opravdu – na pozadí základního povědomí této kategorizace – učitelé v praxi volí diametrálně odlišné formy práce s dvěma – podotýkáme, že legislativně – odlišnými skupinami žáků. Pouze si dovolíme z hlediska výzkumu apriorní tvrzení – nicméně na základě našich dlouholetých zkušeností z praxe –, že tomu tak úplně není.

Dalším (z hlediska úspěchu inkluzivního trendu ve vzdělávání zdaleka ne podružným) cílem je zjištění, jak učitelé rozumí obsahu používaných termínů vymezujících koridor pro tvorbu pohledu na inkluzivně-integrační koncepci, konkrétně nás bude zajímat, jak chápou pojem „inkluze“, dále pak budeme zjišťovat, zda učitelé teoreticky rozlišují mezi „integrováním žákem“ a ostatními „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Pro dosažení maximální korespondence mezi názvem výzkumu a jeho obsahem bylo třeba při konstrukci názvu dokázat skoro nemožné: sjednotit odbornou terminologii zkoumané oblasti, založenou na dané legislativě, s terminologickými posuny, ke kterým došlo v reálném školním terénu.

Jak již bylo výše uvedeno, „inkluzí“ v rámci praktické reality nespécializovaných základních škol znamená především „integraci“ (ve smyslu obecného významu tohoto pojmu), tj. začlenění žáků s SVP do běžné třídy (individuální integrace) nebo existenci specializované třídy či skupiny žáků s SVP v prostředí běžné školy (integrace skupinová). Vědomi si toho, že ve většině běžných škol učitelé pracují především s žáky individuálně integrovanými a s ohledem na to, že jedním z cílů výzkumu je právě zjištění legislativního povědomí učitelů o tom, kdo do této kategorie spadá, rozhodli jsme se použít termín „individuálně integrovaný žák“ v názvu celého tématu: „Názory pedagogů základní školy na inkluzivní a selektivní vzdělávání, především pak na trend individuální integrace žáků“.

Základní cíle výzkumu zpřehledňuje následující výčet:

- a. zjištění postojů učitelů základních škol reprezentovaných výzkumným vzorkem (dále pouze „učitelů“) k „míře inkluze“;
- b. k prospěšnosti inkluze;
- c. k logistice inkluze a
- d. zjištění orientace učitelů v inkluzivní terminologii a legislativě, konkrétně v užití a porozumění termínu „integrovaný žák“.

5.2 Výzkumná rizika

Každý výzkum je spojen s určitými riziky. K největším rizikům patří nerespektování etiky výzkumu: zaujatost badatele, vydávání neověřených hypotéz za ověřené, zkreslování výsledků výzkumu a jejich přizpůsobení přání jeho realizátora. „*Solidní výzkumný pracovník publikuje takové výsledky, k nimž skutečně dospěl, tedy včetně těch, jež třeba nejsou ve shodě s jeho výchozími předpoklady či hypotézami.*“⁷⁷

⁷⁷ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. s. 34. ISBN 978-80-7367-778-7.

Zde můžeme pouze vyslovit upřímné přesvědčení, že v našem výzkumu k tomu nedojde. Pokud vyslovujeme nějaký názor, jehož ověření není cílem výzkumu, přestože se jedná o názor, který reflektuje naše dlouholeté zkušenosti se školskou praxí, zdůrazňujeme v rámci vymezení se vůči empirii jeho apriorní atribut.

V souvislosti s každým dotazníkovým šetřením vyvstávají obavy z chování respondentů, kteří mohou neupřímnými odpověďmi motivovanými např. vědomím toho, které názory se od nich očekávají, event. z obav z prolomení anonymity své názory modifikovat.

Jelikož úzkostlivě dodržujeme anonymitu respondentů, nebude jistě z hlediska výzkumu neetické, pokud, s cílem poukázat na oprávněnost našich obav, uvedeme, že během výzkumu jsme u některých respondentů – především v případě otázek v dotazníku směřujících ke zjištění míry ztotožnění se s cíli vzdělávací inkluze a jejímu hodnocení – zaznamenali jisté signály svědčící minimálně o nerozhodnosti ohledně uvedení jejich skutečných názorů na věc.

Zde musíme upozornit, že na základě našich zkušeností představuje školství sektor, kde je poznání hodně ovlivněno tradicí a autoritou. Často „*mnohé z toho, co považujeme za pravdivé, vděčí za svoji existenci právě tradici*“⁷⁸. Při uplatnění autoritativní metody poznání „*člověk přijímá určité poznatky jako pravdivé jen proto, že je vyslovuje osobnost, která je pro něho autoritou*“⁷⁹.

Aby respondenti necítili obavy z vyslovení upřímných soudů, je v úvodu k dotazníku přislíbeno zachování anonymity respondenta, dotazník není signován a nebudeme ani uvádět, na které škole byl dotazník vyplněn. Bylo přislíbeno, že jako zkoumaný soubor bude uveden soubor základních škol, proto v popisu výzkumného vzorku udáváme jako místo sběru dat: Česká republika.

Značná výzkumná rizika představují samozřejmě formulace hypotéz, validita výzkumného nástroje (otázek) a samozřejmě výběr a reprezentativnost výzkumného vzorku.

⁷⁸ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, s. 11. ISBN 978-80-247-1369-4.

⁷⁹ Ibid.

Seznam rizik je zřehledněn v následující tabulce.

Tabulka 1: Výzkumná rizika

TYP VÝZKUMNÉHO RIZIKA	OTÁZKA	KLÍČOVÁ SLOVA
hypotézy a výzkumné otázky	Podaří se zformulovat dostatečně ověřitelné, srozumitelné a jednoznačné výzkumné otázky a hypotézy?	výzkumné otázky, hypotézy
výběr výzkumného vzorku	Bude výběrový soubor dostatečně reprezentativní jak z hlediska rozsahu, tak charakteristik respondentů?	reprezentativnost výzkumného vzorku, počet respondentů a jejich záměrný kvalifikovaný výběr
validita a konstrukce výzkumného nástroje	Bude výzkumný nástroj a jeho obsah opravdu zjišťovat to, co zjišťovat chceme? Podaří se zformulovat validní otázky? Podaří se zformulovat otázky srozumitelné pro respondenty? Podaří se sestavit vyhodnotitelný dotazník?	validita, srozumitelnost a vyhodnotitelnost dotazníku
chování výzkumného vzorku	Budou odpovědi respondentů bezprostřední (nebudou si vyhledávat informace k tématu) a upřímné?	„Hawthorne effect“
etika výzkumu	Dokážeme se vyhnout předpojatosti a zavádějícím otázkám? Dokážeme výsledky prezentovat komplexně, nejen ty, co podporují naše hypotézy? Dokážeme upozornit na apriorní soudy?	zkreslování výsledků, manipulace, objektivita výzkumu

5.3 Výzkumné otázky a hypotézy

„Výzkumná otázka vymezuje to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem.“⁸⁰

Základní problémy spojené s realizací inkluzivního vzdělávání v českém školství můžeme při dostatečné míře uplatnění obecnějších hledisek kategorizovat na dilemata spojená:

- a. s přesvědčením o správnosti inkluzivního procesu (ztotožnění se s celkovou filozofií inkluze);
- b. se stanovení „míry“ inkluzivního procesu („inkluze bez přívlastků“?);
- c. s dopady inkluze na úroveň vzdělávání a edukační proces;
- d. s logistikou procesu (financování, personální zajištění, materiální zajištění).

Již dříve jsme uvedli zkušenost, že učitelé ani tak neřeší filozofický koncept inkluze (zde se jedná spíše o společenské téma) jako její naplňování v podmínkách školní reality a praxe.

Výše uvedená obecná dilemata tedy možno – na základě našich zkušeností ze „školského terénu“ – konkretizovat praktickými obavami pedagogických pracovníků, prezentovaných za účelem empatie ve formě 1. osoby plurálu:

- a. Budeme schopni kvalitně, odpovědně a na odpovídající odborné výši vyučovat žáky se širokou škálou a s různými stupni a typy hendikepů?
- b. Budeme schopni zároveň se zvyšujícím se počtem žáků se SVP v běžných třídách schopni realizovat základní výukové cíle?

⁸⁰ SKUTIL, Martin a kol. In: HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha, Portál, 2004, s. 21. ISBN 978-80-262-0200-4.

- c. Jak se projeví na klimatu třídy a na každém žákovi zvláště koexistence hendikepovaných žáků s nehendikepovanými?
- d. Bude zvyšování nároků na učitelskou praxi v tomto směru doprovázeno dostatečnou mírou finanční motivace? Objeví se potřebná podpora v podobě dostatečného počtu kompenzačních pomůcek a především kvalifikovaných asistentů? Dostane se nám nabídky efektivního systému dalšího vzdělávání v této oblasti? Bude celý proces doprovázen jasnou a přehlednou legislativou bez častých novelizací?

Zároveň v souvislosti s cíli stanovenými v předchozí kapitole si klademe otázku, zda se učitelé základních škol dokážou orientovat v poměrně složité a nejednoznačně obsahově vymezené inkluzivní terminologii a příslušné legislativě, konkretizováno podotázkou, zda umí definovat, kdo je „integrováný žák“. (Sekundárním cílem v rámci této kategorie pak bude zjištění, jak učitelé vnímají vztah pojmů „integrace“ a „inkluzie“.)

V celém postupu nám tedy, co do důležitosti a ve snaze o co nejkonkrétnější formu a obsah, vykryštovaly 4 základní otázky, na něž, prostřednictvím ověření příslušných hypotéz, dáva, v rámci zkoumaného vzorku, odpověď výzkumné šetření.

Základní výzkumné otázky zpřehledňuje následující výčet:

- a. Jaký je postoj učitelů základních škol reprezentovaných výzkumných vzorkem (dále pouze „učitelé“) k vysoké „míře inkluze“?
- b. Jak učitelé hodnotí dopady (z hlediska jejich prospěšnosti) začleňování žáků se SVP na edukaci, edukační prostředí a aktéry (tj. míníme především žáky) edukace?
- c. Jak učitelé hodnotí úroveň logistického zajištění inkluze v praxi?

- d. Orientují se učitelé v inkluzivní terminologii a legislativě? Konkretizace: Umí učitelé na základě aplikace příslušné legislativy rozpoznat, kdo je „integrováný žák“? Jak učitelé vnímají významový vztah mezi pojmy „integrace“ a „inkluze“?

„Hypotézou se rozumí předpoklad, tvrzení, podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma proměnnými či více proměnnými. Chápe se jako odpověď na výzkumnou otázku, musí být ověřitelná a měla by obsahovat dvě alternativy (platí – neplatí).“⁸¹

Snaha verifikovat (dokazovat pravdivost) hypotéz je proces, který je z mnoha hledisek diskutabilní, a tak „bychom ve výzkumu neměli usilovat o dokazování hypotéz, ale pouze o jejich falzifikaci (prokázání nepravdivosti), tj. hledání důkazů, faktů o její neplatnosti“⁸².

V předchozí části kapitoly jsme zformulovali výzkumné otázky (VO) a jako příslušné odpovědi na ně stanovujeme následující hypotézy (H), které jsou i s výzkumnými otázkami usouvztažněny s cíli výzkumu v následující tabulce.

⁸¹ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. s. 60. ISBN 978-80-7367-778-7.

⁸² Ibid., str. 60.

Tabulka 2: Přehled výzkumných otázek, hypotéz a cílů

KÓD/OTÁZKA	KÓD/HYPOTÉZA	VÝZKUMNÝ CÍL
VO1 / Jaký je postoj učitelů základních škol k vysoké „míře inkluze“?	H1 / Většina pedagogů základních škol vyjadřuje pozitivní postoje ke konceptu „totální inkluze“.	„míra inkluze“
VO2 / Jak učitelé základních škol hodnotí dopady (z hlediska jejich prospěšnosti) začleňování žáků se SVP na edukaci, edukační prostředí a aktéry (žáky) edukace?	H2 / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že začleňování žáků se SVP má pozitivní dopady na edukační proces, edukační prostředí a aktéry (žáky) edukace.	prospěšnost inkluze
VO3 / Jak učitelé základních škol hodnotí úroveň logistiky inkluze v praxi?	H3 / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že praktická realizace inkluze je logisticky dobře zajištěna.	logistika inkluze
VO4 / Jak se učitelé orientují v terminologii a legislativě inkluzivního vzdělávání? Umí učitelé na základě aplikace příslušné legislativy rozpoznat, kdo je „integrováný žák“? (Jak vnímají učitelé významový posun mezi pojmy „integrace“ a „inkluze“?)	H4 / Většina učitelů se orientuje v inkluzivní legislativě a terminologii, především pak ví, kdo je „integrováný žák“.	orientace v inkluzivní terminologii a legislativě (definice pojmu „integrováný žák“, vnímání vztahů mezi termíny „inkluze“ a „integrace“

H1 a H2 a předpokládají pozitivní vztah učitelů k cílům, náplni a obsahu inkluzivního vzdělávání, neboť bez splnění této podmínky jej patřičně realizovat nelze.

H3 počítá se zajištěním kvalitních podmínek, které učitele motivují (např. uplatňování zvýšených finančních normativů na žáka) a umožňují jim využívat např. personální pomoci v podobě asistentů, dále pak kompenzačních pomůcek, event. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujícího odbornou erudici.

H4 vychází z předpokladu, že jednou ze základních podmínek pro realizaci určitého trendu je to, že ti, již se na jeho realizaci primárně podílí, by si měli být jisti v určitých terminologických a legislativních fundamentech. Konkrétně – učitelé pracující s „integrovanými žáky“ by zřejmě měli vědět, kdo je vůbec onen „integrovaný žák“, kdo splňuje podmínky pro tzv. integraci, atd., např. už jenom vzhledem k uplatnění, pro obě strany produktivní, formy a intenzity „zohledňujících“ opatření a také s ohledem na „férovost“ celého zohledňovacího/podpůrného systému a zamezení šancí na jeho účelového zneužívání, např. žáky a rodiči. (Při zkoumání vnímání vztahů mezi pojmy „integrace“ a „inkluzie“ hypotézu neformulujeme, neboť obsahové vymezení obou pojmů, jak jsme uvedli v kapitole 5.1, je značně rozkolísané. Tuto část výzkumu tedy pokládáme za sekundární cíl, za zjištění postoje bez vyslovení rasantní hypotézy.)

6 REALIZACE VÝZKUMU

6.1 Stanovení výzkumné metody

Při ověřování hypotéz budeme uplatňovat kvantitativní přístup. „*Jedním z hlavních rysů kvantitativního výzkumu je numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu.*“⁸³

Jsme motivováni především racionalitou tohoto přístupu a snahou o co nejvyšší stupeň objektivity: „*Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti v její racionální obecnosti.*“⁸⁴

Kvantitativní výzkum poskytuje badateli možnost ověřit si realitu nezávisle na svých představách a přáních. Je to metoda, kde jsou subjektivní soudy irelevantní a jako taková se jeví metodou vpravdě vědeckou. „*Při správném vědeckém poznávání je činnost vědce natolik kontrolována, že je téměř vyloučeno, aby se uplatnily jeho osobní názory, postoje, emoce apod.*“⁸⁵ Jsme si vědomi i dalších výhod kvantitativního způsobu zkoumání reality, „*k nimž patří především přehlednost, stručnost a syntetičnost výsledku*“⁸⁶.

Ale i kvantitativní výzkum má své meze, vlastní zkušenosti nás opravňují k tvrzení, že na úroveň školství mívají vliv i faktory, jež kvantifikovat nejdou: „*Je ovšem třeba připustit, že existují stránky pedagogické reality (nebo takové vlastnosti), které není možno sebedokonaleji promyšleným systémem kvantitativně zachytit.*“

⁸³ SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. s. 59. ISBN 978-80-7367-778-7.

⁸⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, s. 237. ISBN 978-80-247-1369-4.

⁸⁵ *Ibid.*, s. 11.

⁸⁶ *Ibid.*, s. 179

V těchto případech nezbyvá pedagogické vědě než s pokorou uznat své ohraničené možnosti a přenechat řešení problému filozofii, náboženství či umění.“

Stejně jako v každém povolání i mezi učiteli hrají roli nejrůznější subjektivní motivace, které buď nejdou empiricky zkoumat nebo jsou z hlediska aplikace výzkumného pohledu příliš ožehavé.

Přestože jsme stanovili jako hlavní výzkumný přístup kvantitativní metodu, musíme s ohledem na vědeckou etiku přiznat, že naše dlouholeté působení v roli pedagoga představuje zároveň – byť necílený – dlouholetý kvalitativní výzkum, jehož výsledky se v podobě našich zkušeností promítají i do tohoto textu.

6.2 Výběr a popis výzkumného vzorku

„Smyslem kvantitativního výzkumu je získat obecně platné poznatky o jevech, objektech a vztazích mezi nimi vzhledem k určité množině objektů či jevů.“⁸⁷

Tabulka 3: Parametry základního výzkumného souboru

KÓD / TYP PARAMETRU	HODNOTA PARAMETRU
P1 / zaměstnání, místo působení	učitel (ČR)
P2 / pohlaví	nespecifikováno
P3 / věk, délka praxe	nespecifikováno
P4 / stupeň vzdělávání	běžná ZŠ (1. a 2. stupeň)

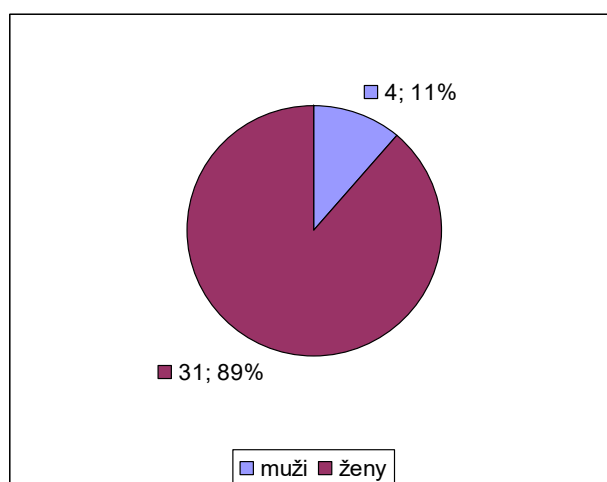
Typickým prvkem množiny základní souboru, ze které vznikne náhodným výběrem reprezentativní vzorek, je tedy učitel (ka) 1. nebo 2. stupně běžné (nespeciální) pražské základní školy.

⁸⁷ Ibid., s. 66.

Ze základního souboru učitelů 1. a 2. stupně nespecializovaných ZŠ vybíráme ze dvou důvodů: jednak nás zajímá postoj právě těch učitelů, kteří realizují inkluzi zdravotně postižených žáků formou, nejčastěji, individuální integrace a začleňování žáků s různými typy znevýhodnění (jde nám tedy o začlenění do běžné třídy), jednak střední školy už vlastně navazují (nebo by měly navazovat) na dlouhodobý začleňovací proces probíhající na základní škole. Opakujeme názor, že úspěch inkluze ve vzdělávání bude záležet primárně na učitelích základních škol.

Strukturu výzkumného vzorku na základě parametrů P2–P4 ilustrují následující grafy.

Graf 5: Genderové rozložení výzkumného vzorku



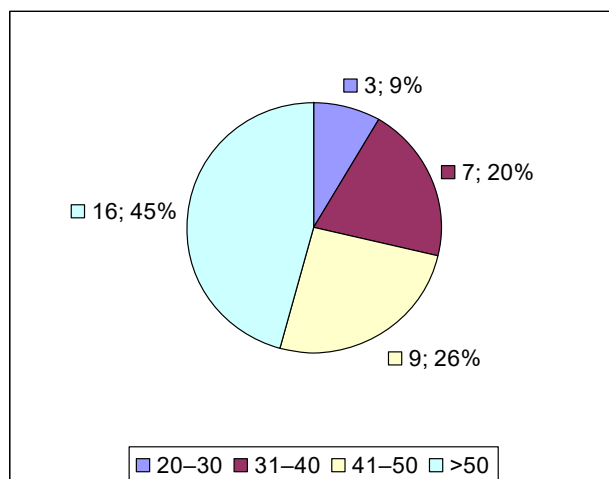
Zdroj:⁸⁸

Genderové rozložení výzkumného vzorku v podstatě kopíruje stav základního souboru učitelů základních škol. Ve školním roce 2014/15 působilo na základních školách v ČR celkem 69 562 učitelů, z toho 58 272 žen (přibližně 84 %).⁸⁹

⁸⁸ Autorka práce (vlastní šetření).

⁸⁹ MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2014/15* [online]. Praha: MŠMT, 2015, kapitola C, C1.11 Základní vzdělávání – učitelé (počet, přepočtení na plně zaměstnané), nadúvazky – podle území a stupně ZŠ [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

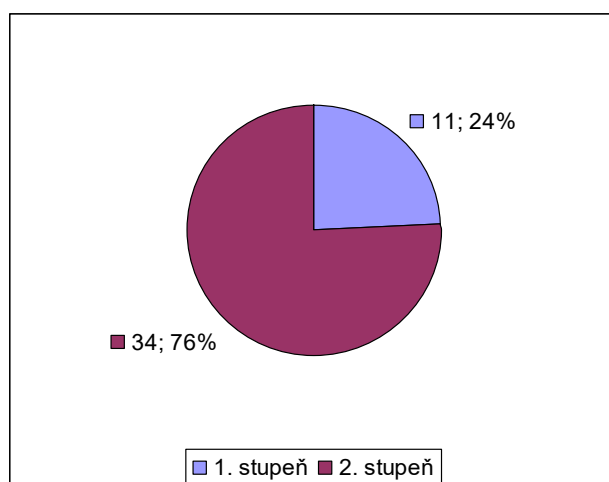
Graf 6: Věková struktura výzkumného vzorku



Zdroj⁹⁰

Většina respondentů (25) dosáhla věku 50 let. Stejně jako u předchozího parametru, i zde v podstatě struktura výzkumného vzorku kopíruje současný stav, kdy většina učitelů spadá do vyššího věkového průměru.

Graf 7: Struktura výzkumného vzorku podle typu ZŠ

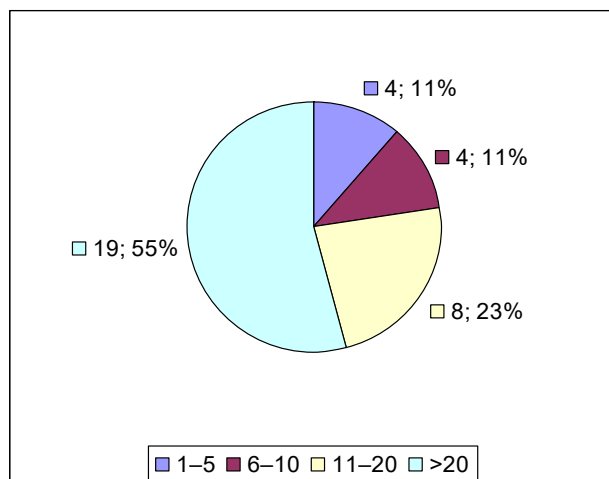


Zdroj⁹¹

⁹⁰ Autorka práce (vlastní šetření).

Výzkumu se účastnilo 11 učitelů 1. stupně ZŠ a 24 učitelů 2. stupně ZŠ. I dvojnásobný počet učitelů 2. stupně zajišťuje dostatečnou míru reprezentativnosti výzkumného vzorku.

Graf 8: Struktura výzkumného vzorku podle délky praxe



Zdroj⁹²

Nadpoloviční většina účastníků výzkumu působí v praxi déle než 20 let. 89 % účastníků výzkumu působí v praxi déle než pět let, což je dostatečně dlouhá doba na to, aby měli zkušenosti s výukou integrovaných i jinak začleněných žáků.

Mediánovým (tj. nejčastějším) respondentem výzkumu je učitelka starší 40 let působící na 2. stupni nespeciální základní školy..

Určitě zajímavé do budoucna by bylo provést výzkum korelace výše uvedených charakteristik výzkumného vzorku (gender, délka praxe, věk, stupeň ZŠ) s mírou ztotožnění se s inkluzivním procesem ve školství. Zde vyjadřujeme alespoň apriorní hypotézu: intenzita přijetí cílů vzdělávací inkluze klesá se stoupajícím věkem a s prodlužující se délkou praxe. U vlivu genderu a stupně vzdělávání si nedovolíme ani apriorní předpoklad.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V úvodu této kapitoly uvádíme souvztažnost jednotlivých otázek výzkumného nástroje se stanovenými hypotézami. Následující tabulka ukazuje, které dotazníkové otázky (DO) testují příslušné hypotézy (H). Dotazník s plným zněním otázek uvádíme v příloze.

Tabulka 4: Souvztažnost výzkumných otázek s hypotézami

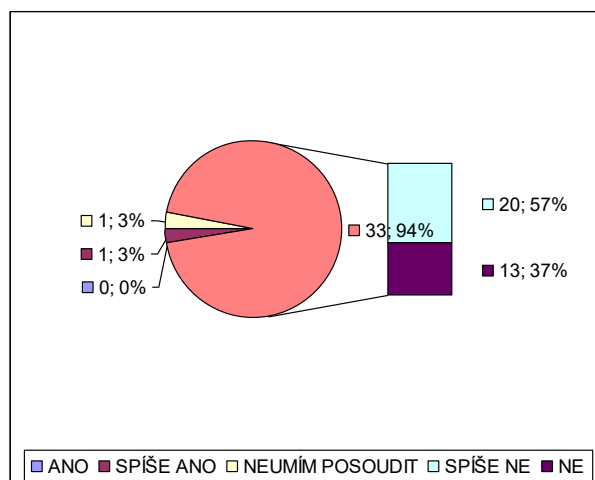
kód/ č. otázky	hypotéza
DO/6, 7, 9	H1 / Většina pedagogů základních škol vyjadřuje pozitivní postoje ke konceptu „totální inkluze“.
DO/7, 8	H2 / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že začleňování žáků se SVP má pozitivní dopady na edukační proces, edukační prostředí a aktéry (žáky) edukace.
DO/10	H3 / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že praktická realizace inkluze je logisticky dobře zajištěna.
DO/5, 11	H4 / Většina učitelů se orientuje v inkluzivní legislativě a terminologii.

První čtyři grafy ilustrují vztah respondentů k inkluzivnímu procesu realizovanému v prostředí běžných, základních škol buď formou individuální integrace nebo formou zohlednění v případě nižší intenzity závažnosti speciálních vzdělávacích potřeb.

Graf č. 9 (DO 6) analyzuje názory respondentů na „míru inkluze“. Respondentům . byl nabídnut její „totální“ koncept, to znamená společné vzdělávání všech dětí bez ohledu na typ hendikepu a stupeň jeho závažnosti.

Míru jejich (ne)souhlasu modifikovala Likertova škála. 57 % z nich s tímto konceptem „spíše nesouhlasí“, 37 % jej odmítá absolutně.

Graf 9: Ztotožnění se s konceptem „totální inkluze“

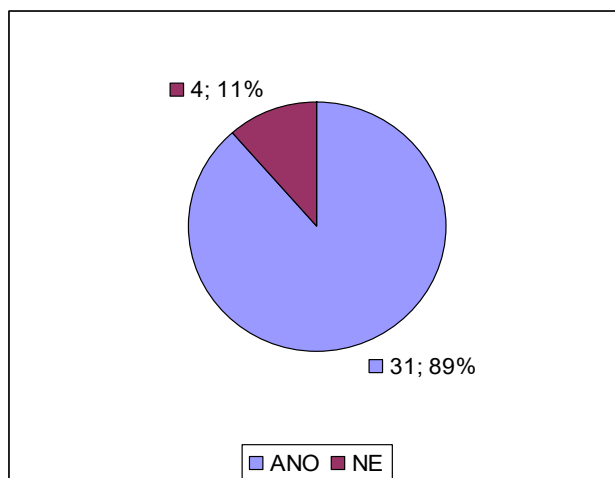


Zdroj⁹³

Graf č. 10 (DO 7) podává přehled o názorech respondentů na „míru inkluze“ i z jiného pohledu. Jejich značná část (89 %) se v průběhu své učitelské praxe setkala s žákem, jehož začlenění do běžné třídy se jeví jako kontraproduktivní (ať již z kterýchkoli příčin).

⁹³ Ibid.

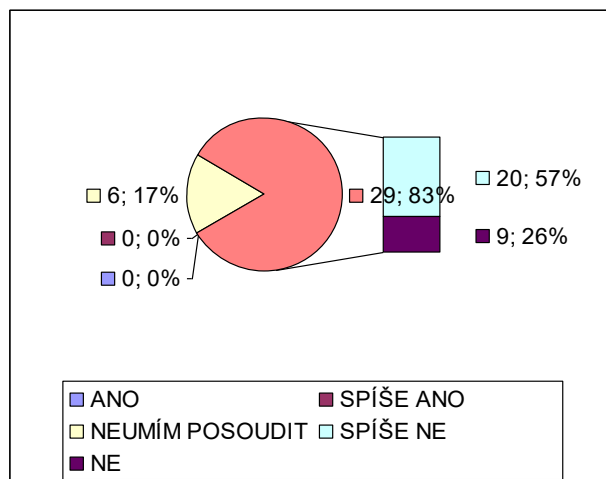
Graf 10: Zjištění kontraproduktivity integrace alespoň u jednoho žáka



Zdroj⁹⁴

Déle respondenti hodnotili dopady integrace na edukační proces a prostředí. Jak ukazuje graf č.11 (DO 8), 83 % z nich hodnotí vliv začlenění na naplňování výukových cílů a celkové klima třídy „spíše negativně“ nebo „absolutně negativně“.

Graf 11: Reflexe pozitivity dopadů integrace na edukační proces a prostředí



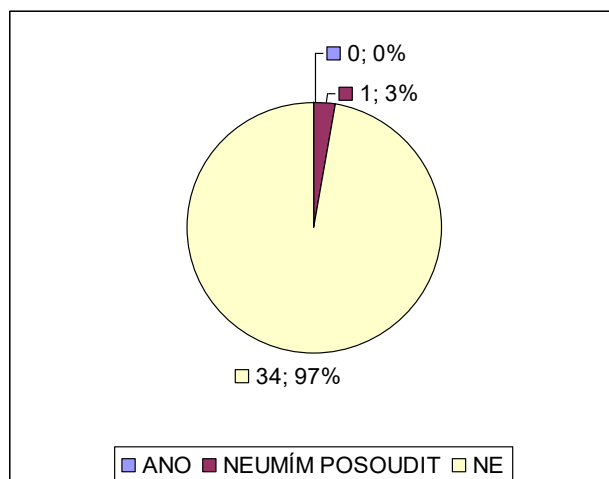
Zdroj⁹⁵

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

A konečně, jak ukazuje graf č. 12 (DO 9), téměř všichni respondenti, až na jednoho, nevidí v trendu rušení speciálních tříd a speciálních škol přínosný aspekt.

Graf 12: Reflexe positivity trendu rušení speciálních tříd a škol

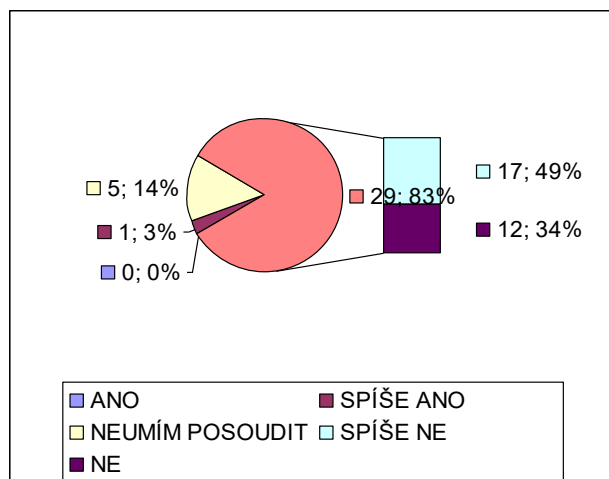


Zdroj⁹⁶

Naplňování cílů inkluzivního vzdělávání a úroveň jeho logistického zajištění v praxi v podobě finančních motivací, materiálního a personálního zajištění jsou ve vztahu jednostranné podmíněnosti. Úroveň logistického zajištění posuzovali respondenti na Likertově škále. Graf č. 13 (DO 10) ukazuje, že 83 % z nich shledalo podmínky pro práci s žáky s SVP „spíše“ nebo „absolutně“ nevyhovujícími.

⁹⁶ Ibid.

Graf 13: Reflexe dostatečného logistického zajištění inkluze



Zdroj⁹⁷

Poslední dva grafy ověřují úroveň orientace respondentů v inkluzivní terminologii a legislativě.

Graf č. 14 (DO 5) prostřednictvím analýzy výpovědí výzkumného vzorku sleduje, zda učitelé umí, na základě legislativního vymezení, identifikovat „integrovaného žáka“, v prostředí běžných základních škol začleněného především formou individuální integrace. Opakujeme zde závěry analýzy provedené v teoretické části práce: „individuálně integrovaným“ žákem v prostředí nespeciální základní školy je na základě příslušných legislativních dokumentů každý žák se SVP na úrovni zdravotního postižení.

Zde odpověděl správně pouze jeden respondent, 91 % z nich postačí pouze diagnostikované speciální vzdělávací potřeby (včetně různých typů „znevýhodnění“) pro označení tohoto žáka jako žáka „s integrací“.

⁹⁷ Ibid.

8 INTERPRETACE A DISKUSE

V této části se věnujeme interpretaci výsledků výzkumu. V tomto rámci uvádíme odpověď na následující otázky:

- a. Vypovídají výsledky výzkumu o verifikaci, či falzifikaci stanovené hypotézy?
- b. Jak zní odpověď na výzkumnou otázku?
- c. Jaká je míra validity, event. reliability výzkumného nástroje?

V rámci diskuse se pak snažíme nastolit, a pokud možno objektivně zodpovědět, tyto otázky:

1. Existuje paralelní interpretace?
2. Jsou výsledky něčím limitovány? Je vypovídací hodnota výzkumu něčím omezena?
3. Jaké jsou naše osobní dojmy?⁹⁸

VO1/H1 – Jaký je postoj učitelů základních škol k vysoké „míře inkluze“? / Většina pedagogů základních škol vyjadřuje pozitivní postoje ke konceptu „totální inkluze“.

Výsledky výzkumu prezentované v grafech č. 9, 10, 12 stanovenou hypotézu falzifikují. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní: **Většina učitelů základních škol zaujímá ke konceptu „totální inkluze“ ve valné většině postoj negativní.**

Jako výzkumné riziko této otázky přiznáváme její nižší validitu. Pochopili respondenti z formulace a obsahu testové otázky, že jde o jejich vztah k výše uvedenému konceptu?

⁹⁸ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 239 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

Nebo jejich odpovědi zároveň ověřují jejich vztah k inkluzivitě vzdělávání obecně? Vypovídací hodnota výzkumu je tedy limitována nižší validitou dotazníkové otázky.

Na tomto základě se tedy nabízejí dvě možné interpretace: Učitelé souhlasí s inkluzivním trendem, ale nesouhlasí s konceptem „všichni se všemi“. Míra začlenitelnosti každého žáka by měla být v korelaci se stupněm a typem hendikepu. Paralelní interpretace: Učitelé nesouhlasí s inkluzivním konceptem vzdělávání.

V případě platnosti kterékoli ze dvou interpretací, reliabilita (přesnost) výzkumného nástroje byla docílena sběrem odpovědí na dvě další související otázky. Z dat vyplývá, že značná většina učitelů se v průběhu své praxe setkala s žákem, pro kterého by – podle jejich názoru – bylo prospěšnější zařazení do režimu speciálního vzdělávání. V návaznosti na to, v podstatě všichni učitelé vítají existenci speciálních tříd a škol a nepřejí si jejich rušení.

VO2/H2 – Jak učitelé základních škol hodnotí dopady (z hlediska jejich prospěšnosti) začleňování žáků se SVP na edukaci, edukační prostředí a aktéry (žáky) edukace? / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že začleňování žáků se SVP má pozitivní dopady na edukační proces, edukační prostředí a aktéry (žáky) edukace.

Výsledky výzkumu prezentované v grafech č. 10 a 11 stanovenou hypotézu falzifikují. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní: **Většina učitelů základních škol hodnotí vliv začleňování žáků se SVP negativně, a to jak na naplňování výukových cílů a klima třídy, tak na některé začleněné žáky samotné.**

Reliabilitu výzkumného nástroje zde pokládáme opět, v souvislosti s výše uvedenými daty, za poměrně vysokou, nicméně její validita by mohla být určitě vyšší, pokud bychom příslušnou otázku upřesnili ohledně stupňů a typu hendikepu.

Náš osobní apriorní soud je, že učitelé cítí negativní dopady především u těžších typů postižení, konkrétně řečeno: začlenění žáka s intenzivní poruchou chování či s hendikepem vyžadujícím skutečně odbornou péči se jeví značně problematické.

Nicméně výše uvedené zjištění je určitě alarmující a pro naplňování cíle inkluzivního trendu znepokojující.

VO3/H3 – Jak učitelé základních škol hodnotí úroveň logistiky inkluze v praxi? / Většina pedagogů základních škol se domnívá, že praktická realizace inkluze je logisticky dobře zajištěna.

Výsledky výzkumu prezentované v grafu č. 13 stanovenou hypotézu falzifikují. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní: **Většina učitelů základních škol necítí dostatečné zajištění vzdělávací inkluze v praxi. Zde je validita výzkumného nástroje vysoká, interpretace jednoznačná.**

VO4/H4 – Jak se učitelé orientují v terminologii a legislativě inkluzivního vzdělávání? Konkretizace: Umí učitelé na základě aplikace příslušné legislativy rozpoznat, kdo je „integrováný žák“? Jak vnímají učitelé významový posun mezi pojmy „integrace“ a „inkluze“? Většina učitelů se orientuje v inkluzivní legislativě a terminologii, především pak ví, kdo je „integrováný žák“.

Výsledky výzkumu prezentované v grafu č. 14 stanovenou hypotézu falzifikují. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní: **Většina učitelů se orientuje v terminologii a legislativě inkluzivního vzdělávání chybně. „Integrovaným žákem“ je pro ně každý žák se SVP.** Na základě tohoto zjištění se objevuje riziko možné kontraproduktivity nastaveného systému a jeho labilita v podobě unifikace jednotného přístupu jak ke zdravotně postiženým žákům, tak k žákům s různými formami znevýhodnění.

Tato interpretace pak nutí k položení závažných otázek: Vyskytují se často velké rozdíly mezi kategoriemi „zdravotní postižení“ a „zdravotní znevýhodnění“? Může být tento jednotný přístup rizikem pro samotného žáka? Je zde prostor pro zneužití tohoto systému jak např. žáky, tak rodiči? Existují jednoznačná kritéria aplikovaná pedagogicko-psychologickými poradnami pro rozlišení obou kategorií? Pokud ne, je tento systém „férový“?

Výzkumné zjištění toho, kterak učitelé základních škol rozumí pojmům „inkluzí“ a „integrace“ ve smyslu jejich sémantické totožnosti/diference dopadlo překvapivě. Je vyslovován názor (shodný s naším osobním dojmem založeným na zkušenosti), že v praktickém prostředí základních škol došlo, bez ohledu na variabilní a nejednoznačné vymezení významu pojmu „inkluzí“, v průběhu času k synonymickému pojmání obou termínů (viz kapitola č. 3). **Výzkum naopak ukázal, že většina respondentů připouští určitou sémantickou diferencí mezi pojmy „inkluzí“ a „integrace“.**

Závěrem musíme dodat, že validita otázky je znehodnocena mírou jejího zobecnění. Určitě nelze testovat terminologické a legislativní povědomí pouze na jednom konkrétním případě. Učitelé základních škol musí zvládat poměrně značný záběr dalších legislativních vymezení, např. v souvislosti s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, ohledně diagnostického procesu atd. Výsledky výzkumu je proto třeba interpretovat ve smyslu konkretizace výzkumné otázky.

ZÁVĚR

Na počátku našeho výzkumu jsme si vytkli obecný cíl: zjistit, jak se učitelé základních škol vymezují vůči naplňování inkluzivních cílů ve vzdělávání a jaké je jejich odborné povědomí v rámci této složité problematiky.

Výsledků jsme docílili analýzou příslušných zjištění u výzkumného vzorku 35 respondentů, což –jak objektivně přiznáváme –, není z hlediska velikosti vzorek dostatečně reprezentativní.

Výslednou interpretaci formulujeme – s pokorou a snahou o co největší stupeň sebereflexe, s vědomím výše přiznaných pochybností ohledně validity a reliability celého výzkumu – v podobě jak umírněného scénáře, kde sjednocujeme výsledky výzkumu na bázi jeho minimální vypovídající úrovně, tak scénáře rizikového.

Umírněný scénář představuje učitele základních nespécializovaných škol jako důležitý faktor, jímž je úroveň realizace cílů inkluzivního vzdělávání existenčně determinována. Tito učitelé však rozhodně odmítají koncept „totální inkluze“, ať již z jakýchkoli příčin. Vidí v něm riziko jak pro sebe, tak pro edukační prostředí a naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Smysluplnost začlenění žáka do běžné třídy formou individuální integrace vidí v korelaci s mírou závažnosti jeho postižení. Tento přístup bychom mohli interpretovat jako „**integrace ano, ale s mírou**“.

Krizový scénář představuje učitele základních škol, kteří vidí ve většině integrovaných žáků značné riziko pro vzdělávací systém a kteří by uvítali dříve uplatňovanou selekci v podobě vzdělávání žáků s hendikepy ve speciálních školách.

K rasantním výsledkům výzkumu patří jednak fakt, že by realizaci inkluzivního vzdělávání určitě napomohlo zřehlednění legislativy, především pak zpřesnění kategorizace stupňů SVP doprovázených specifikací příslušných opatření, jednak nepříliš překvapivé konstatování, že nastavené podmínky inkluzivního vzdělávání na základních školách, co se týká finančního, materiálního a personálního zázemí, jsou zatím spíše nedostatečné.

Dokument „Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze“, jenž rozpracovával úkoly pro inkluzivní strategii České republiky pro roky 2012–13 hovoří o stavu, kdy „o inkluzivitě českého školského systému jako celku i přístupnosti jednotlivých škol k žákům ze znevýhodněných skupin se doposud převážně jen hovořilo, ale realita zůstává v drtivé většině nezměněná“⁹⁹.

Máme pocit, že od té doby se mnohé změnilo k lepšímu, a na základě aktuálních statistických údajů můžeme tvrdit, že inkluzivita českého školství je v současné době na dobré úrovni (viz kap. 4.2.). Nicméně zadavatele inkluzivního trendu čeká určitě nelehký úkol: zajistit smysluplný a realistický rámec celého procesu.

⁹⁹ MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání - přípravná fáze* [online]. s. 2, [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. Dítě s mentálním postižením ve škole. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011, s. 43. ISBN 978-80-247-3854-3.

GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P.; STRAKOVÁ, J. et al. Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě se specifickými potřebami ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SKUTIL, Martin a kol. In: HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-0200-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Czech Republic. OECD. *Educations at a Glance: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing, 2015, s. 1 [cit. 2016-01-03]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-51-en>. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/czech-republic_eag-2015-51-en

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Struktura mezd zaměstnanců - 2014: A4 Podíly zaměstnanců, placený čas a hrubé měsíční mzdy podle vzdělání a pohlaví [online]. Praha: ČSÚ, 2015 [cit. 2016-01-10]. Kód: 110027-15. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/uplne-naklady-prace-2014>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD . Školy a školská zařízení v ČR ve školním roce – ve školním roce 2010/11 [online]. Praha: ČSÚ, 2011 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-11. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-v-cr-ve-skolnim-roce-ve-skolnim-roce-20102011-jfq3quwupp>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení – 2011/12 [online]. Praha: ČSÚ, 2012 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-12. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20112012-b1aw1v8hdy>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení – 2012/13 [online]. Praha : ČSÚ, 2013 [cit. 2016-02-09]. Kód: e-3301-13. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20122013-jmvwnduxeb>. Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení – 2013/14 [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2016-02-09]. Kód: 230042-14. Dostupné z:

[https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20132014-](https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-20132014-7e7y5p2ggw)

7e7y5p2ggw

Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z:

https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení v České republice: Školní rok 2014/15 [online]. Praha: ČSÚ, 2015 [cit. 2016-02-09]. Kód: 230042-15. Dostupné z

<https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015>

Podmínky pro využívání a další zveřejňování statistických údajů ČSÚ dostupné z:

https://www.czso.cz/csu/czso/podminky_pro_vyuzivani_a_dalsi_zverejnovani_statistic_kych_udaju_csu

FEŘTEK, Tomáš. V čem mají pravdu kritici inkluze [online]. 2015 [cit. 2016-02-15].

Dostupné z: <http://www.respekt.cz/vzdelani/v-čem-mají-pravdu-kritici-inkluze>

HRUDKOVÁ, Blanka. Hra na inkluzi. Učitelské noviny [online]. 2009, č. 6 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1925>

Kateřina Valachová: Musíme odstranit nespravedlnosti ve školství, jinak zkolabuje. *Deník Referendum Víkend* [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://denikreferendum.cz/clanek/22157-katerina-valachova-musime-odstranit-nespravedlnosti-ve-skolstvi-jinak-zkolabuje>

KLUSÁČEK, Jan, Daniel HRSTKA a Lenka FELCMANOVÁ. Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013: Údaje ze sběru dat do školské matriky, který proběhl v září 2013 [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni, o.p.s., 2015 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-07.pdf>

MPSV. Strategie sociálního začleňování 2014–2020 [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. Praha: UIV: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT. Statistická ročenka školství– výkonové ukazatele 2014/15 [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. Dokument schválen dne 9. července 2014 usnesením vlády č. 538.

MŠMT. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech. Praha: MSMT 2014,. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/33944/>

MŠMT. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014: Vzdělávání v roce 2014 v datech [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-02-09]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>

MŠMT. Výklad vyhlášky č. 147/2011 sb. In: <http://www.msmt.cz/> [online]. [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasiky-c-147-2011-sb?highlightWords=v%C3%BDklad+vyhl%C3%A1%C5%A1ky>

Úmluva o právech dítěte [online]. [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: Sběrka zákonů České republiky. 2008, částka 103, 561/2004, s. 4826–4904. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní/inkluzivní nebo segregativní vzdělávání žáků s tělesným postižením [online]. [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=552>

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe [online]. Brno: MSD, spol. s r. o., Skorkovského 70a, 615 00 B, 2004 [cit. 2016-02-09]. ISBN80-86633-22-5. Dostupné z: <http://www.equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>

Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sběrka zákonů České republiky. 2005, částka 20, číslo 73, s. 5003–5008. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška ze dne 25. května 2011, 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: Sběrka zákonů České republiky. 2011, částka 56, číslo 147, s. 1499–1501. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>

World Health Organization. *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1.1.2013* [online]. Ženeva: World Health Organization, 2008, aktualizovaná verze k 1.4. 2014, s. 250 [cit. 2016-02-20]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

SEZNAM ZKRATEK

ČSÚ – Český statistický úřad

DO – dotazníková otázka

H – hypotéza

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

P – parametr

SVP – speciální vzdělávací potřeby

VO – výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkumná rizika	45
Tabulka 2: Přehled výzkumných otázek, hypotéz a cílů	49
Tabulka 3: Parametry základního výzkumného souboru	52
Tabulka 4: Souvztažnost výzkumných otázek s hypotézami	56

Seznam grafů

Graf 1: Míra nezaměstnanosti v ČR v závislosti na dosaženém stupni vzdělání	11
Graf 2: Mzdové rozdíly v závislosti na dosaženém stupni vzdělání	12
Graf 3: Podíl individuálně integrovaných žáků na souboru žáků se zdravotním postižením	37
Graf 4: Podíl individuálně integrovaných žáků zapsaných k nástupu do 1. ročníku ZŠ na souboru dětí se zdravotním postižením zapsaných k nástupu do 1. ročníku ZŠ	38
Graf 5: Genderové rozložení výzkumného vzorku	53
Graf 6: Věková struktura výzkumného vzorku	54
Graf 7: Struktura výzkumného vzorku podle typu ZŠ	54
Graf 8: Struktura výzkumného vzorku podle délky praxe	55
Graf 9: Ztotožnění se s konceptem „totální inkluze“	57
Graf 10: Zjištění kontraproduktivity integrace alespoň u jednoho žáka	58
Graf 11: Reflexe positivity dopadů integrace na edukační proces a prostředí	58

Graf 12: Reflexe pozitivy trendu rušení speciálních tříd a škol	59
Graf 13: Reflexe dostatečného logistického zajištění inkluze	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

DOTAZNÍK PRO UČITELE ZŠ

REFLEXE PROBLEMATIKY ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO ZŠ

Vážený učitelé,

jsem studentkou se zaměřením na speciální pedagogiku a v rámci své bakalářské práce realizuji výzkum zaměřený na **ověření mých hypotéz** z oblasti začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud se rozhodnete dotazník vyplnit, Vaše odpovědi budou **vyhodnoceny, zpracovány a použity jako součást mé bakalářské práce.**

Tento dotazník je **anonymní**, vaše identita ani identita vaší školy nebudou v mé práci jakkoli prezentovány. Jako zkoumaný soubor bude uveden soubor základních škol.

Zodpovězení dotazníku a jeho odevzdání (odeslání) osobě, která Vám jej předala (zaslala) bude považováno za Váš **souhlas s použitím** Vašich odpovědí v rámci výše uvedeného výzkumu za výše uvedených podmínek.

Mnohokrát Vám děkuji za čas, který jste se vyplnění dotazníku rozhodli věnovat.

Vanda Brázdová

studentka

1. Jsem:

- muž
- žena

2. Spadám do věkové kategorie (let):

- 20–30
- 31–40
- 41–50
- více než 50

3. Vyučuji převážně na:

- 1. stupni
- 2. stupni

4. Délka mé praxe se pohybuje v rozmezí (let):

- 1–5
- 6–10
- 11–20
- více než 20

5. Kterí žáci spadají podle Vás na základě níže uvedených charakteristik do kategorie „integrování žáci“? (Zvolte jednu možnost.)

- žáci zdravotně znevýhodnění
- žáci zdravotně postižení
- žáci sociálně znevýhodnění
- všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

6. Vyjádřete svou míru souhlasu s následujícím tvrzením:

„Všichni žáci bez hendikepu i s hendikepem (bez ohledu na jeho typ a stupeň) by měli být vzdělávání společně, v rámci běžné, nespécializované školy (třídy).“

- ANO
- SPÍŠE ANO
- NEUMÍM POSOUDIT
- SPÍŠE NE
- NE

7. Setkal/a jste se ve Vaší praxi z běžné třídy s žákem, pro kterého by dle Vašeho mínění bylo prospěšnější navštěvovat speciální školu?

- ANO
- NE

8. Vyjádřete svou míru souhlasu s následujícím tvrzením: *„Na základě mých praktických zkušeností má v převážné míře přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě pozitivní vliv na naplňování výukových cílů a celkové klima třídy.“*

- ANO
- SPÍŠE ANO
- NEVÍM
- SPÍŠE NE
- NE

9. Souhlasíte se současným trendem ubývání speciálních škol?

- ANO
- NE
- NEUMÍM POSOUDIT

10. Jakou míru zajištění podmínek pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (finanční motivace, pomůcky, dostupnost asistentů, ...) v rámci Vaší učitelské praxe pocítujete? Ohodnot'te známkou jako ve škole (1-výborná; 5-nedostatečná).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. Které tvrzení nejspíše odpovídá Vašemu vhledu do problematiky a praktickým zkušenostem? „Cíle a vymezení obsahu pojmů „integrace“ a „inkluzie“ chápu jako:

- identické
- v něčem rozdílné
- úplně rozdílné“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Brázdová, Vanda

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Názory pedagogů základní školy na inkluzivní a selektivní vzdělávání, především pak na trend individuální integrace žáků

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 58

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 7

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 25

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, PhD.