

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kateřina Gryžboňová

Připravenost absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol
na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
v hlavním vzdělávacím proudu

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Olomouci dne 25. 2. 2020

.....
Kateřina Gryžboňová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat také Ing. Janu Gryžboňovi za pomoc se statistickým vyhodnocením výsledků výzkumného šetření.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Východiska inkluzivního vzdělávání.....	9
1.1 Inkluzivní vzdělávání - základní vymezení.....	9
1.1.1 Inkluze vs. integrace.....	10
1.1.2 Segregace.....	11
1.2 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech.....	11
1.3 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných zemích.....	13
1.3.1 One – track - approach.....	14
1.3.2 Multi – track - approach.....	14
1.3.3 Two – track - approach.....	15
2 Historie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice	16
2.1 Počátky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
2.2 Počátky integrovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	20
3 Současný model vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice	23
3.1 Novela školského zákona - zákon č. 82/2015 Sb.	23
3.1.1 Speciální vzdělávací potřeby.....	24
3.1.2 Podpůrná opatření.....	25
3.1.3 Školy podle odst. 9 §16 Školského zákona.....	32
4 Učitel v prostředí inkluzivního vzdělávání.....	33
4.1 Učitel v obecné rovině.....	33
4.2 Učitel v inkluzivním prostředí.....	35
4.2.1 Kompetence.....	35
4.2.2 Pedagogická diagnostika.....	37
4.2.3 Inkluzivní didaktika - vyučovací strategie.....	38
4.3 Vysokoškolská příprava učitelů na inkluzivní praxi.....	40
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	42
5 Přípravenost absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu	43
5.1 Cíle výzkumu.....	43
5.2 Výzkumné otázky a hypotézy.....	44
5.3 Metodologie výzkumného šetření.....	46

5.3.1	Metoda dotazníku	46
5.3.2	Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	47
5.3.3	Znaménkové schéma pro kontingenční tabulku	48
5.4	Výzkumný soubor	48
5.5	Analýza výzkumných dat	49
5.6	Verifikace hypotéz.....	58
5.7	Diskuze	67
5.7.1	Limity výzkumu	70
5.7.2	Doporučení pro praxi.....	70
	ZÁVĚR.....	71
	SEZNAM ZKRATEK	73
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	74
	PŘÍLOHY	87
	Příloha č. 1: Dotazník	88
	Příloha č. 2: seznam grafů	91
	Příloha č. 3: seznam tabulek	92

ÚVOD

Na základě humanistických idejí, hodnot dnešní společnosti, a také dlouhodobého tlaku ze strany skupin lidí zaměřujících se na lidská a sociální práva osob s postižením, vznikla společenská zakázka na inkluzivní edukaci (Pančocha, Vaňurová, 2013). Podle jejího konceptu mají vzdělávací systémy rozvíjet a posilovat občanské postoje a hodnoty, jež přijímají „jinakost“, ba co víc, chápou ji jako přirozenou součást společnosti. Inkluzivní vzdělávání se tak má stát východiskem pro inkluzi sociální. (Lazarová et al., 2013)

Díky tomu, se s pojmy jako *školní inkluze*, *integrace*, *společné vzdělávání*, *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále také jen *žák se SVP*) atd. setkáváme čím dál častěji. Tato problematika je řešena v kruzích odborníků z pohledu pedagogického, speciálně-pedagogického, psychologického a mnoha dalších. Je rovněž tématem politickým, a prostřednictvím médií si k němu vytváří postoje široká veřejnost. Avšak těmi, kteří uplatňují teoretická východiska v praxi, a kteří mají zásadní vliv na podobu a efektivitu inkluze, jsou hlavně její aktéři - pedagogové a žáci (Slepičková, Pančocha, 2013). V této, Vám předkládané práci, se zaměřím konkrétně na učitele, neboť problematika výkonu jejich profese v pozměněných podmínkách je mi, jako budoucímu učiteli 1. stupně základní školy, velice blízká.

Řada výzkumů se v této oblasti zabývá zvláště postoji pedagogů vůči vzdělávání žáků se SVP (Pinková et al., 2013). Ačkoli nemohu nesouhlasit s názorem, že tyto postoje učitelů jsou významnými a nezpochybnitelnými determinanty úspěšnosti inkluzivního vzdělávání, přikláním se spíše k tvrzení Bartoňové (2015). Podle ní jsou podstatnými faktory kvality školské inkluze odborná připravenost a profesionalita pedagogů. A navíc, dle mého názoru, mohou pak zpětně ovlivnit také ony postoje. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zabývat právě *připraveností pedagogů na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu*, přičemž ve výzkumu se pak zaměřím konkrétně na skupinu učitelů mi nejbližší, a to *absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy*.

Diplomová práce tedy sestává jak z části teoretické, tak praktické. Cílem první části je, na základě analýzy dostupné relevantní literatury, sestavit ucelený soubor informací popisujících koncepci inkluzivního vzdělávání v obecné rovině, jakožto v rovině její konkrétní aplikace na prostředí českého školství. Tím charakterizovat podmínky, v nichž učitelé 1. stupně vykonávají svou profesní činnost, a také vymezit požadavky na ně kladené. Zjištěné poznatky se stanou výchozími body pro výzkumnou část, jejímž cílem je zjistit, zda

se absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ cítili být po vstupu do praxe adekvátně připraveni na výuku žáků se SVP.

Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly, přičemž první se snaží popsat koncepci inkluzivního vzdělávání v obecné rovině. Je zde definován pojem inkluze, jakožto další přístupy ke vzdělávání žáků jakkoli se odlišujících od většiny, tedy *integrace* a *segregace*. S ohledem na fakt, že školní inkluze vychází z cílů národní vzdělávací politiky, která se ovšem váže na cíle politiky mezinárodní, jsou zde zmíněny také, pro inkluzivní edukci důležité a určující, dokumenty mající nadnárodní platnost. A v závěru jsou pro srovnání uvedeny přístupy jiných zemí k tomuto typu vzdělávání.

Druhá kapitola se již zaměřuje na vzdělávání žáků se SVP v podmínkách českého školství, a to konkrétně na jeho historický vývoj. Této problematice je zde věnován prostor zvláště proto, že v českém školství má segregované vzdělávání hluboké kořeny. Ty pak, podle mého názoru, velkou měrou ovlivňují jak názory široké veřejnosti, tak mnoha učitelů, jakožto mají bezesporu vliv na podobu pregraduální přípravy učitelů budoucích.

Předposlední kapitola teoretické části popisuje současné podmínky vzdělávání žáků se SVP v České republice. Text charakterizuje změny, které přinesla novela školského zákona č. 82/2015 Sb. a vymezuje pojem *speciální vzdělávací potřeby* z pohledu české legislativy. Zabývá se také podpůrnými opatřeními a školami, které byly původně označovány jako speciální.

Čtvrtá kapitola je věnována učitelům. Zvláště se pak snaží popsat na ně kladené požadavky a nároky, které pozměněné podmínky vzdělávání přináší. Kapitola se také pokouší o charakteristiku současné pregraduální přípravy pedagogů reflektující inkluzivní edukaci.

Text výzkumné části je prezentován pouze v rámci jedné kapitoly. Jsou zde uvedeny cíle, výzkumné otázky, hypotézy a metodologie výzkumu. Hlavní a podstatnou část však tvoří analýza dotazníkovým šetřením získaných dat a následná verifikace hypotéz. Výsledky výzkumu jsou poté rozebrány a začleněny do širšího kontextu v rámci diskuze.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHODISKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola si dává za úkol popsat koncepci inkluzivního (integrativního) vzdělávání, v rámci níž jsou do škol hlavního proudu zařazováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaží se přiblížit hlavní principy inkluze (integrace), ukotvit problematiku inkluze v mezinárodních dokumentech, a rovněž ukázat, jak je s touto koncepcí nakládáno v jiných zemích.

1.1 Inkluzivní vzdělávání - základní vymezení

Jedním z hlavních cílů současné pedagogiky a vzdělávací politiky je dosažení inkluzivního vzdělávání a využít jej jako východisko pro inkluzi sociální. Přestože se obsah pojmu „inkluzivní vzdělávání“ v různých zemích i v chápání odborníků či organizací liší (Vaňurová, 2009 in Květoňová, Prouzová, 2010), jeho základní myšlenka, z níž vychází, je u všech stejná - „*všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech*“ (Brandl, 2006 in Finková, Langer, 2014, s. 7) a heterogenita je chápána jako přirozená součást společnosti. Současná vzdělávací politika je tedy založena na principu, že by školy měly poskytovat vhodné vzdělání pro všechny, pokud možno v místě bydliště žáka (Takala et al., 2015). Tomuto odpovídá rovněž **vize inkluzivního vzdělávání** – uzpůsobit podmínky v běžných školách tak, aby se jej mohly účastnit všechny děti (Lazarová, et al., 2013), bez ohledu na „*pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení*“ (Lechta, 2010, s. 29). Hlavním přínosem takovýchto škol by mělo být kvalitní vzdělání pro všechny děti a odstranění diskriminujících postojů společnosti (The Salamanca Statement, 1994), která dlouho lpěla pouze na vymezení „jinakosti“, místo aby se zaměřila na rozvoj potenciálu lidí, kteří se jakkoli odlišují (Lazarová et al., 2013).

Jak Pančocha a Vaňurová (2013) poukazují, původně se pojem inkluze vztahoval zvláště na žáky s postižením či znevýhodněním, pak ale došlo k rozšíření a dnes se inkluze zajímá o úspěšné vzdělávání všech žáků. V této koncepci vzdělávání se žáci nedělí na skupiny dílčí, ale jsou chápáni jako jedna heterogenní skupina v níž každý má své individuální potřeby (Lechta, 2010). Škola se tak snaží uspokojit potřeby všech žáků (Havel, 2013), těch, kteří vyžadují speciální podporu, i těch, co ji nepotřebují. Z tohoto důvodu není hlavní pozornost věnována žákovi a jeho speciálním vzdělávacím potřebám, ale soustředí se na samotnou změnu školství v oblasti kurikula, hodnocení žáků, profesní přípravě pedagogů apod. (Lechta, 2010).

Někteří autoři také poukazují na fakt, že inkluze je proces, nikoli stav (Tannenbergerová, 2016). A proto rozlišují pojmy inkluze ve vzdělání a inkluzivní vzdělávání, přičemž jejich rozdílnost vymezují takto:

- **inkluze ve vzdělávání** – proces, během něhož dochází k přeměně vzdělávacích systémů; cílem je vytvořit takové podmínky v běžných školách, aby zde mohly být vyučovány všechny děti společně bez ohledu na jejich původ či zdravotní stav;
- **inkluzivní vzdělávání** – znak vzdělávání; cíle je dosaženo a všichni žáci se vzdělávají společně. (Lazarová et al., 2013)

1.1.1 Inkluze vs. integrace

S inkluzí úzce souvisí starší pojem/koncepce - integrace. Lechta (2010) uvádí, že pro integraci jsou charakteristická 80. léta 20. století, zatímco pro inkluzi to jsou až léta 90., přičemž tento trend nadále trvá.

Ačkoliv jsou oba termíny často zaměňovány, či používány pro pojmenování stejných skutečností, jejich koncepce mají řadu rozdílů. Například integrace, byť se jedná o přelomový přístup ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je stále ještě ovlivněna tzv. mýtem segregace, podle něhož tyto osoby potřebují k zajištění efektivní výuky zvláštní zacházení (Kivirauma et al., 2006). A tak zatímco inkluze zahrnuje všechny žáky bez výjimky a jejich vzdělávání by podle této ideje mělo probíhat od počátku společně, integrace se zabývá žákem, který má určité specifické potřeby a teprve se snaží o jeho začlenění do běžné školy (srov. Lechta, 2010; Havel, 2013; Tannenbergerová, 2016).

Proto také integrace stále počítá s fungováním speciálních škol, v nichž se vzdělávají žáci, jejichž speciální potřeby jim neumožňují začlenění do škol běžných. Lechta (2010, s. 27) uvádí, že „jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace“. Segregované vzdělávání probíhá v rámci škol speciálních a integrované ve školách běžných.

Integrované vzdělávání uvnitř škol běžných pak můžeme dále rozlišit na dva typy – individuální a skupinové. Přičemž při individuálním je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván v běžné třídě se žáky intaktními. A při integraci skupinové je pro tyto žáky v rámci běžné školy zřízeno oddělení, skupina či třída. (Tannenbergerová, 2016)

Obě koncepce se také liší v chápání, kdo se má komu přizpůsobit. U inkluze se škola přizpůsobuje žákům, a pokud dojde k potížím, selhání se připisuje právě vzdělávacímu systému. U integrace je tomu naopak, je to zvláště žák, který se musí podřídít podmínkám školy a případné selhání je prisuzováno jeho nedostatkům. (Miles, 2000)

1.1.2 Segregace

V textu výše jsme se rovněž zmínili o segregovaném vzdělávání. Jedná se o jednu z koncepcí edukace žáků postižených i těch, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišují od majoritní většiny.

Je však naprostým protipólem k inkluzi, neboť je postavena na vyčleňování a vylučování (Fischer, Škoda, 2008 in Jeřábková, 2013). To je uskutečňováno na základě předem daných kritérií, podle nichž jsou žáci rozdělováni do co nejhomogenizovanějších skupin. Segregované vzdělávání totiž vychází z názoru, že jen tak je možné poskytnout všem adekvátní podmínky edukace. (Lechta, 2010)

Na závěr výčtů jednotlivých edukačních přístupů ještě dodejme, že všechny tři koncepce – segregace, integrace i inkluze, mají společný cíl – „*sociální adaptaci člověka s postižením*“ (Lechta, 2010, s. 30). V řadách výzkumů se však ukázalo, že právě fungování oddělených vzdělávacích drah, nevytváří u žáků dostatečné schopnosti a dovednosti, jež by jim sloužily pro plné sociální začlenění a participaci na fungování společnosti (Lazarová et al., 2013). Z tohoto důvodu se postupně opouští koncepce segregace a skrze integraci se pozvolna přechází k inkluzi.

1.2 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Příprava na jakoukoli profesi by se měla odvíjet od požadavků, které jsou během pracovního výkonu na člověka kladeny. Požadavky na výkon učitelské profese vycházejí z cílů vzdělávací politiky.

Jelikož národní politika a od ní se odvíjející legislativa stojí na základech sestavených z mezinárodních dokumentů, v následujícím textu se zaměříme na ty z nich, jež jsou na cestě k inkluzi určující a významné.

Kořeny inkluzivního vzdělávání souvisí s vývojem základních lidských práv. Ta jsou postupně vymezována po druhé světové válce, v dokumentech nadnárodních organizací, jako je OSN, Rada Evropy či Evropská unie. (Lazarová et al., 2013)

V roce 1948 byla Valným shromážděním OSN přijata **Všeobecná deklarace lidských práv**. Základ myšlenky o inkluzi můžeme najít již v prvním článku deklarace: „*Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovni co do důstojnosti a práv*“ (Všeobecná, 1948, čl. 1). Pro zajímavost uvedme názor profesora Michalíka (2013), který „rovnost“ zpochybňuje jako utopickou myšlenku, jež nevylučuje diskriminaci, a spíše nežli o rovnosti by doporučoval hovořit o rovnoprávnosti. Vrátime-li se zpátky k deklaraci, tak o vzdělávání konkrétně hovoří článek 26, jenž přiznává všem právo na vzdělání. A rovněž dává vzdělání socializační roli,

neboť „*má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými...*“ (Všeobecná, 1948, čl. 26, b. 2)

V **Evropské úmluvě o ochraně lidských práv** z roku 1950 je opět definováno právo na vzdělání, zde však ve smyslu, že nikomu nesmí být odepřeno (Evropská úmluva, 1950). Dle Lazarové et al. (2013), tato formulace práva na vzdělání poukazuje na fakt, že někomu toto právo může být odpíráno, a tudíž v ní spatřuje východisko pro definování skupin těchto lidí.

Přířčení rovných příležitostí k vzdělávání všem dětem je zajištěno zásadou 7 v **Deklaraci práv dítěte** (1959).

Z důvodů vymezení práv tělesně a duševně postižených osob, je pro inkluzivní vzdělávání významná také **Revidovaná Evropská sociální charta** z roku 1996. Mimo jiné je zde osobám s postižením dáno právo na vzdělání a odbornou přípravu „*v rámci obecných systémů, nebo, kde to není možné, pomocí specializovaných veřejných nebo soukromých institucí,...*“ (Revidovaná, 1996, čl. 15, b. 1). Charta tedy lidem s postižením přiznává právo na vzdělávání ve školách hlavního proudu. Nežli o inkluzi, jedná se však zatím o integrační koncepci edukace.

Právo na vzdělání formuluje v článku 13 také **Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech** (1966). Vzdělání zde nemá za cíl jen osobní užitek, ale je mu přiřčen i sociální úkol – má se stát nástrojem pro zapojení člověka do života společnosti.(Lazarová et al., 2013)

Úmluva o právech dítěte přijatá v roce 1989 je pro inkluzivní vzdělávání důležitá, protože se v článku 23 vyjadřuje ke vzdělávání dětí duševně a tělesně postižených, jimž mimo jiné uznává zvláštní potřeby (Úmluva, 1989).

S vlastní vizí o inkluzivním vzdělávání přichází **Světová deklarace vzdělání pro všechny**, která v roce 1990 vznikla na konferenci v thajském Jomtienu (Hájková, Strnadová, 2010). V článku 3 se požaduje rovný přístup ke vzdělávání jednak pro ženy a dívky, jednak pro skupiny jako jsou –*„chudí; děti na ulicích a pracující děti; venkovské a na samotách žijící obyvatelstvo; kočovníci a přistěhovalci; domorodé obyvatelstvo; etnické, národnostní a jazykové menšiny; uprchlíci; lidé odsunutí kvůli válce a lidé v okupaci“* (Světová deklarace, 1990, čl. 3, b. 4), a v neposlední řadě také pro osoby s postižením. (Světová deklarace, 1990)

Avšak nejdůležitějším milníkem pro inkluzi je konání konference UNESCO v roce 1994 ve španělské Salamance (srov. Lechta, 2010; Tannenbergerová, 2016; Hájková, Strnadová, 2010; Lazarová et al., 2013), neboť zde byl přijat dokument **Prohlášení ze Salamanky**, jehož součástí je i **Akční rámec pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami**. Na rozdíl od starších dokumentů, které pouze deklarovaly právo na vzdělání, se v nich poprvé hovoří o právu na inkluzivní vzdělávání. (Hájková, Strnadová, 2010) V Prohlášení se konkrétně uvádí že, „*osoby se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol a ty, v rámci pedagogiky orientované na dítě, by jim měly být schopné jejich potřeby uspokojit*“¹ (The Salamanca Statement, 1994, čl. 2, b. 4). Akční rámec pak konkrétně vymezuje obsah pojmu „speciální vzdělávací potřeby“ jimiž rozumí takové potřeby, které vznikají na základě postižení či potíží v učení (The Salamanca Statement, 1994).

S ohledem na cíle této práce se ještě zastavme u Akčního rámce, který se zmiňuje o náboru a přípravě pedagogických pracovníků. Podle něj by se budoucím učitelům měl zaprvé zprostředkovat náhled na postižení, aby lépe pochopili, jak s jednotlivými žáky pracovat. A zadruhé u nich vytvářet takové znalosti a dovednosti, díky nimž budou schopni správně zhodnotit speciální potřeby, upravit osnovy a obsah učiva, využívat asistivní technologie či uměli vybírat vhodné didaktické metody, a také aby dokázali efektivně spolupracovat s odborníky. (The Salamanca Statement, 1994)

Na závěr výčtu dokumentů, jež ovlivňují směřování vzdělávací politiky směrem k inkluzi, uveďme **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením**. Ta byla schválena roku 2006 na Valném shromáždění OSN a dává si za cíl obhajovat rovný přístup osob se zdravotním postižením ve společnosti (Bláhová, Vítková, 2017). Vítková (2013) na jiném místě dodává, že vzdělávací politika zde hraje hlavní roli. Ratifikací této Úmluvy roku 2009 v České republice se inkluzivní vzdělávání u nás stalo povinné (Bláhová, Vítková, 2017).

1.3 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných zemích

V současné době všechny evropské země a většina zemí na celém světě postupně směřují k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě výzkumných šetření byly státy rozděleny do tří skupin, podle toho, jakou cestu směrem k inkluzi využívají. První skupinu tvoří státy s jednotným školským systémem, tzv. **one – track - approach** (např. Švédsko). Pro druhou skupinu je charakteristický kombinovaný systém, tzv. **multi – track - approach** (např. Velká

¹[those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs]

Británie). A do třetí skupiny se řadí státy s duálním systémem, tzv. **two – track – approach** (např. i Česká republika). (Vítková, 2016) V následující kapitole se zběžně podíváme, jak je s myšlenkou inkluze nakládáno v některých vybraných státech.

1.3.1 One – track - approach

Švédsko je jedna ze zemí, jejíž vzdělávací systém nazýváme tzv. **one – track – approach** (Vítková, 2013). Toto uspořádání zde má dlouholetou tradici, a to již od roku 1962 (Lindensjo, Lundgren, 2000 in Takala et al., 2015). V praxi je jednotný školský systém uspořádán tak, že se všichni žáci vzdělávají v jediném typu školy, kde je jim poskytována široká nabídka speciálněpedagogické podpory a podpůrných služeb. To je uskutečňováno zaměstnáním asistentů pedagoga a speciálních pedagogů přímo ve škole. (Vítková, 2013) Ve švédských školách navíc můžeme rozlišit dva typy speciálních pedagogů. Kromě „klasických“, jaké známe i z českého prostředí, zde navíc působí rovněž tzv. koordinátoři speciálních vzdělávacích potřeb, neboli SENCO² (Pearson, 2010 in Takala et al., 2015). Žáci, kteří v důsledku svého postižení nebo omezení nejsou schopni sledovat běžnou výuku, jsou vyučováni ve speciálních skupinách či tzv. Rh. třídách, jež jsou součástí běžných škol (Vítková, 2013). Příprava učitelů základních škol probíhá na vysokých školách, kde si studenti učitelství mohou vybrat ze čtyř vzdělávacích programů. První až třetí program je určen pro běžné učitele, přičemž součástí těchto programů je rovněž výuka speciálněpedagogické podpory. (Váňová, 1986 in Formanová, 2011) Studenti si navíc mohou volit prohlubující kurzy (Vítková, 2016). Čtvrtý program je určen učitelům speciálních tříd. Absolventi tohoto programu musí ještě minimálně rok učit v běžných třídách při současném absolvování speciálního kurzu, nežli jsou připuštěni k výuce v třídách speciálních. (Váňová, 1986 in Formanová, 2011)

1.3.2 Multi – track - approach

Země s kombinovaným systémem mají přístup k inkluzi rozvinutých více. Například ve Velké Británii existují jak školy běžné, tak speciální, v jejichž rámci je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nabízena různá nabídka služeb. Uvedme například, že součástí běžných škol jsou tzv. poradenská centra (Leonhardt, 2010), mimo školy funguje široká speciálněpedagogická podpora (Vítková, 2013), či že samozřejmě součástí přípravy všech učitelů jsou základy ze speciální pedagogiky a možnost nadstavby v rámci dobrovolného studia (Vítková, 2016). Z pohledu britských učitelů je pro vzdělávání žáků

²Jedná se o zkratku Special Educational Needs Coordinator.

se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách důležitá přítomnost asistentů pedagoga (Rose, O'Neil, 2009). Cole (2005) zase jako důležitý nástroj inkluze uvádí koordinátory speciálních vzdělávacích potřeb tzv. SENCO - Special Educational Needs Coordinator, neboť mají zodpovědnost za každodenní provádění právních předpisů na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávací systém, který upřednostňuje vzdělávání v běžných školách, avšak v krajních případech nabízí také možnost vzdělávat se ve školách speciálních, najdeme rovněž ve Finsku (Potměšil, 2002). Počátky tohoto systému jsou kladeny do roku 1970 (Takala et al., 2015). Společná základní škola je zde devítiletá a všeobecná. To znamená, že je určena všem dětem dané věkové skupiny.³(Kansanen, 2003) Pokud ale u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami hrozí potíže se zapojením do vzdělávání, může takový žák zahájit školní docházku o rok dříve než je to běžné. Během klasické školní docházky je pak potřebným žákům věnována speciální podpora mimo dobu běžné školní práce. Žáci, kterým jejich speciální vzdělávací potřeby neumožňují vzdělávat se v běžných třídách, jsou zařazeni do speciálního vzdělávání. To se však nejčastěji uskutečňuje v rámci speciálních tříd zřízených ve školách běžných. A pouze žáci s těžkým nebo kombinovaným postižením jsou vzděláváni ve školách speciálních. (Potměšil, 2002) Příprava učitelů ve Finsku, ať už třídních nebo oborových, probíhá na vysokých školách, kde studenti po pěti letech studia získávají magisterský titul. Když poté ještě absolvují jeden rok nadstavbového studia, mohou se stát speciálními pedagogy. Samotné studium speciální pedagogiky trvá pět let. Ve Finsku je vzdělávání učitelů založeno na výzkumu, díky čemuž jsou učitelé schopni reflektovat vlastní práci a na základě výzkumných šetření měnit své pedagogické postupy. (Takala et al., 2015)

1.3.3 Two – track - approach

V Německu, stejně jako v České republice, zatím ještě funguje systém **two – track - approach**, pro nějž je příznačné fungování dvou oddělených školských systémů. Nutno však dodat, že obě země postupně směřují ke kombinovanému přístupu. Zatím ale Německo pokulhává také v přípravě pedagogů, kdy obsah vzdělávání běžných učitelů obsahuje jen minimum speciální pedagogiky. (Vítková, 2016)

³[The Finnish education system consists of comprehensive schooling (nine years for the whole age cohort starting at the age of 7).]

2 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE

Jak již bylo zmíněno, současný školský systém České republiky je duální, tzv. two – track - approach. To znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat buď ve školách hlavního proudu, nebo školách speciálních. (Vítková, 2016)

Nicméně nebylo tomu tak vždy. Do roku 1989 byly děti, jakkoli se odlišující od majoritní většiny, vzdělávány výhradně formou tzv. segregované výchovy. Ta se uskutečňovala ve školách speciálních, které byly také často internátní. Kořeny této institucionalizované péče sahají, a to nejen v České republice, přibližně až do 18. století. Její vývoj a fungování trvaly tedy přes 200 let. (Lechta, 2010) Je proto pravděpodobné, že současná transformace českého školského systému na inkluzivní vzdělávání, je a bude ovlivňována původní, segregační koncepcí. Shodně se v tomto směru vyjádřil Michalík (2014), podle něhož současný systém školské integrace má řadu nedostatků, jejichž kořeny můžeme hledat v minulosti. Z tohoto důvodu shledáváme užitečným se do této minulosti podívat a popsat, jak se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyvíjelo.

2.1 Počátky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dříve než vznikly první ústavy pro lidi zdravotně nebo sociálně znevýhodněné, na jejichž půdě se rodily speciálněpedagogické myšlenky, existoval i u nás neformální zájem některých pedagogů, právníků či lékařů o tuto skupinu lidí. Už Jan Amos Komenský (1592 – 1670) se na řadě míst svých děl zabýval problematikou vzdělávání všech dětí bez výjimky. Základem jeho myšlenek bylo přesvědčení, že všichni mají právo na výchovu a skrze výchovu se stát lepšími. (Titzl, 2000) Avšak tehdejší společnost nebyla na takovém ideovém ani ekonomickém stupni, aby jeho myšlenky byla schopna uplatnit (Renotierová, 2006).

Až v 18. století, vlivem průmyslové revoluce, která umožnila vyčlenit jistý kapitál, současně se sílícím osvícenstvím, se pomalu a postupně začala utvářet institucionální odborná péče o jedince s postižením (Lechta, 2010). Zájem byl směřován zvláště na léčbu těchto osob, o výchovu se začali odborníci zajímat o něco málo později (Renotierová, 2006). Z počátku bylo navíc při vzdělávání využíváno pouze principů obecné pedagogiky. Až z důvodu přetížení pedagogů, se začalo usilovat o vytvoření specifických metod vzdělávání. (Speck, 2008 in Lechta, 2010)

V prvopočátcích byli v centru zájmu na našem území zvláště lidé neslyšící a lidé s narušenou komunikační schopností. Například již v roce 1786 byl v Praze založen první

ústav pro hluchoněmé. Žáci zde byli vyučováni pojímům a základům řemesel pomocí prstové abecedy, umělých posunků a mimiky. (Černý, 1934 in Titzl, 2000) První ústav pro nevidomé byl založen rovněž v Praze, a to roku 1807 na Hradčanech (Historie vzdělávání nevidomých a slabozrakých, 2010). Avšak objevovaly se snahy vzdělávat také jedince s mentální retardací. Příkladem může být založení ústavu pro idioty⁴ v Praze roku 1871, tzv. Ernestinum. (Titzl, 1998) Do první světové války pak nejen v Praze, ale také na řadě dalších míst, vznikalo mnoho podobných ústavů pečujících jednak o výše zmíněné, jakožto i o opuštěné děti, delikventní mládež či jedince tělesně postižené. V těchto střediscích odborné péče, vznikaly také první české učebnice pro postižené. (Renotírová, 2006)

Období první republiky přineslo dle Titzla (2000) asi největší rozmach české nápravné pedagogiky, neboť byla vybudována síť speciálního, tehdy pomocného školství. Tyto školy pokrývaly ve své době všechny dílčí skupiny postižení. Přesto byla nejvíce rozvíjena oblast edukace dětí tělesně postižených. Při nemocnicích vznikaly školy, byla ustanovena léčebná tělesná výchova, a pro přípravu na povolání byla využívána pracovní výchova. Dodejme ještě, že stejný autor vzápětí uvádí „*edukace tehdejších zmrzačených však hlavně potvrdila, že sebestlepší metoda není samospasitelná. Ta může přinést úspěch jedině za předpokladu, že se propojí vůle a snaha postiženého s umem a obětavostí pedagoga.*“ (Titzl, 2000, s. 97) Nicméně musíme uznat, že byla v té době alespoň snaha poskytnout určitý stupeň vzdělání všem dětem. Což se nedá říci o letech pozdějších, konkrétně o období 1950-1990. (Michalík, 2006)

Po roce 1950 u nás totiž sice opět dochází k rozvoji péče a vzdělávání dětí s postižením, ale děje se tak hlavně po stránce institucionální. Východiskem této institucionalizace bylo přesvědčení tehdejších odborníků, že právě soustředění a kumulace dětí s jednotným postižením ve specializované instituci, za současného využití vhodných speciálně-pedagogických metod, je ta nejlepší cesta k jejich vzdělávání. (Michalík, 2001) Přesto tento systém neposkytoval vzdělávání všem, neboť na základě existence „osvobození od povinné školní docházky“ byli někteří jedinci označeni za nevzdělavatelné a následně zcela vyloučeni ze systému školství (Michalík, 2006). Tento směr, byť prvoplánově dobře zamýšlený, tak přinášel jako vedlejší produkt - segregaci (Lechta, 2010, s. 28). Tato segregace probíhala na více úrovních. Zaprvé byli lidé s postižením, či jiným znevýhodněním segregováni od majoritní společnosti. Zadruhé probíhala segregace mezi jednotlivými postiženími navzájem. A zatřetí se tento trend projevil také v organizaci státních resortů. Resorty

⁴ Původní označení pro těžší formy mentální retardace.

sociálních věcí, zdravotnictví a školství pracovaly odděleně a spolupráce mezi nimi téměř neexistovala. Jedinec tak mohl počítat s výhradním zařazením do jediného resortu bez jakéhokoli poskytování služeb z resortu dalšího. (Michalík, 2006) V rámci školství vznikly rovněž dva striktně oddělené proudy. Obecný pro děti „zdravé“ a proud speciální pro děti s postižením či znevýhodněním. (Michalík, 2001) Stalo se tak zavedením **zákona č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství**, podle něhož byly speciální školy zařazeny do školské soustavy. Byly navíc označeny novým názvem - školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. (srov. Čížinská, 2018; Burianová, 2016) Podle výše uvedeného zákona, byly tyto školy určeny pro „*mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách*“ (zákon č. 95/1948 Sb., v původním znění, §60, odst. 1). Ve zmiňovaném zákoně, konkrétně v §13, odstavci 4, se rovněž hovoří o osvobození od povinné školní docházky (zákon č. 95/1948 Sb., v původním znění). Jsou zde tak položeny základy úplného vyčleňování některých dětí ze vzdělávání. Zpravidla se jednalo o děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací a dětí s kombinovanými vadami. O prohlášení dítěte „nevzdělavatelným“ rozhodoval národní výbor, který většinou ale neměl dostatečné znalosti. Dítě, takto označené, pak mělo jen dvě možnosti. Buďto mohlo zůstat v péči rodiny, nebo bylo umístěno do ústavu sociální péče s celoročním provozem. Avšak rodina, která se rozhodla sama pečovat o takovéto dítě, pak čelila řadě nepříznivých ekonomických, sociálních jakožto i psychologických podmínek. Není proto divu, že se většina rodičů rozhodla pro odložení dítěte. Výsledkem byly tisíce občanů žijících v ústavech sociální péče, přičemž většina z nich zde strávila celý svůj život a navíc v nedůstojných podmínkách. Nejenže bylo těmto osobám upíráno právo na vzdělání, ale také o zachovávání základních lidských práv a potřeb by se zde dalo polemizovat. (Michalík, 2006)

Ani **zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů**, jimž byl výše zmiňovaný zákon č. 95/1953 Sb. zrušen, velké změny nepřinesl. (zákon č. 31/1953 Sb., v původním znění)

Až v roce 1960 vchází v platnost **zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání**, v němž se uvádí, že „*základní vzdělání je povinné pro veškerou mládež*“ (zákon č.186/1960 Sb., v původním znění, §5, odst. 2). Vzdělávání dětí s postižením bylo však stále realizováno výhradně školami pro mládež vyžadující zvláštní péči. (zákon č. 186/1960 Sb., v původním znění). Nicméně Michalík uvádí (2001), že v letech 1970 – 1989 existovaly případy, kdy se děti s lehčími druhy postižení vzdělávaly ve škole běžného proudu. Dělo se tak zvláště díky intervenci rodičů těchto žáků. Jelikož však takováto integrace nebyla

právně ošetřena, byli rodiče odkázáni na vůli ředitelů škol. (Michalík, 2001) Tento stav trval pouze do zavedení nové koncepce vzdělávání, poté byly děti opět přemísťovány do škol speciálních. Na základě vyhlášky ministerstva školství České socialistické republiky o základní škole č. 123/1984 Sb. se tak mohlo dít navíc i bez souhlasu zákonných zástupců dítěte. Rodičovská práva tak ve své době byla omezena na minimum. (Michalík, 2006)

Od roku 1985 vchází v účinnost **zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol**, který v jistých úpravách platil až do roku 2005, kdy jej nahradil současný školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Zákony pro lidi, 2019) V rámci zákona č. 29/1984 Sb. se opět objevuje osvobození od povinné školní docházky, a také se zde šířeji pojednává o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. V rámci základního vzdělávání jsou zde zmíněny:

- základní školy pro žáky sluchově postižené,
- základní školy pro žáky zrakově postižené,
- základní školy pro žáky s vadami řeči,
- základní školy pro žáky tělesně postižené,
- základní školy pro žáky s více vadami,
- základní školy pro žáky obtížně vychovatelné,
- základní školy pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních.

Pro žáky, kteří se na základě svých mentálních nedostatků, nebyli schopni vzdělávat ani ve výše uvedených školách, zákon zřizoval školy zvláštní a školy pomocné. (zákon č. 29/1984 Sb., v původním znění) Byly zde zařazovány zvláště děti s mentální retardací, děti s více vadami a děti obtížně vychovatelné (Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči v ČSSR, 1981).

Přestože mělo toto uspořádání silné segregáčnické tendence, Michalík (2006) poukazuje také na jeho klady. Například vyzdvihuje přítomnost odborníků ve speciálních školách a ústavech, jimž toto prostředí umožnilo vypracovat obecné didaktické zásady a metodické postupy. Dále také poukazuje na materiální zajištění, kterým speciální školy disponovaly, jako jsou kompenzační a rehabilitační pomůcky či studijních materiály, k nimž by se postižení jinak jen těžce dostávali. (Michalík, 2006)

2.2 Počátky integrovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Zlomovým obdobím pro koncepci vzdělávání žáků, jakkoli se odlišujících od majoritní společnosti, byl rok 1989 (Michalík et al., 2015) Zásadní společenské změny, které tento rok přinesl, včetně přístupu k informacím, způsobily, že se společnost začala více zajímat o tu část svých spoluobčanů, která byla doposud od většiny odlučována a izolována. Nutno podotknout, že ve středu zájmů byli v této době zvláště zdravotně postižení. O žácích zdravotně či sociálně znevýhodněných se začalo hovořit až později. (Michalík, 2006)

Díky uvolněnějším společenským poměrům vznikla řada spolků, nadací, jakožto i soukromých speciálních škol. Dělo se tak zvláště na základě silné intervence rodičů. Tyto nově vzniklé soukromé školy přijímaly děti se všemi druhy postižení a poskytovaly vzdělání i dětem, které byly doposud označovány jako nevzdělávatelné. (Michalík, 2006) Poprvé byla také legislativně ošetřena možná přítomnost žáků se zdravotním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Stalo se tak přijetím vyhlášky č. **291/1991 Sb., o základní škole**. (Michalík et al., 2015) Ta dávala pravomoc řediteli základní školy přijmout žáka s postižením smyslovým, tělesným či vadou řeči do běžné třídy příslušného ročníku, a to na základě předložené žádosti od rodičů (resp. zástupce) žáka, zprávy od odborného lékaře a vyjádření školského poradenského zařízení. Podle 1 odstavce §5 této vyhlášky, mohl ředitel při základní škole zřizovat také tzv. speciální třídy. V nich se měli vzdělávat opět žáci smyslově či tělesně postižení nebo žáci s vadami řeči. Navíc zde mohli být zařazeni také žáci s mentálním postižením. Pro žáky se specifickými poruchami učení mohl ředitel zřídit tzv. specializovanou třídu. (vyhláška č. 291/1991 Sb., v původním znění) Jak je z výše uvedeného patrné, vyhláška přinesla velkou změnu do vzdělávání žáků se zdravotním postižením, nicméně stále nepřipouštěla přítomnost žáku s mentálním postižením ve třídách hlavního vzdělávacího proudu. Až s přijetím novely této vyhlášky v roce 2004 bylo ředitelům základních škol umožněno přijímat do běžných tříd také žáky s mentálním postižením. (Michalík et al., 2015) Tato novela umožňovala rovněž zařazení žáků s autismem do speciálních tříd (vyhláška č.9/2004 Sb., v původním znění). Přijetím **Listiny základních práv a svobod** v roce 1993 bylo navíc právo na vzdělání přiřčeno všem občanům bez výjimky (usnesení č. 2/1993 Sb., v původním znění).

Současný model vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími podmínkami byl započat až v roce 2005. V té době se výše popsaný neúspěšný stav pokusila napravit nová legislativa, která ve vztahu k žákům, jakkoli odlišujícím se od majority, přinesla ve své době řadu

(alespoň částečně) pozitivních změn. (srov. Uzlová, 2010; Michalík et al., 2015) Mezi hlavní dokumenty, které se pokusily do této oblasti vnést řád, patřil **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (dále také jen **školský zákon**) a jeho dva provádějící předpisy, kterými byla vyhláška č. 72/2005 Sb., **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** a také vyhláška č. 73/2005 Sb., **o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. Částečně zde můžeme zařadit rovněž **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**. (Jeřábková, 2013)

Školský zákon svou účinností nahradil některé starší zákony. Zmíňme například zákon č. 29/1984 Sb., v němž se ještě v roce 2004 objevovaly termíny typu „*nemohou se vzdělávat ani ve zvláštní škole*“. (Michalík et al., 2015, s. 16) Uzlová (2010) tento fakt jen potvrzuje, když uvádí, že ještě v roce 2004 bylo možné osvobodit děti s těžkým zdravotním postižením od povinné školní docházky. A tak jednou z hlavních změn, které nový školský zákon přinesl, byla zásada rovného přístupu ke vzdělávání (Michalík et al., 2015), tudíž osvobození od povinné školní docházky zde již nenajdeme (Uzlová, 2010).

Problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se školský zákon věnoval zvláště v § 16 až 19. (Kendíková, Vosmik, 2013) V § 16 nacházíme další pozitivní úpravu, a to zavedení pojmu „*dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami*“⁵ (dále také jen žák se SVP). (Michalík et al., 2015) V následujících odstavcích bylo pak blíže určeno, co se tímto pojmem rozumí, jakožto i definice práv, která žákům se SVP náležela (Kendíková, 2018). Pozitivem tak byl přechod od zcela nejasného pojetí integrovaného vzdělávání k alespoň částečné specifikaci, koho se integrace týká, v čem spočívají jejich potřeby a přiřčení práv žákům se SVP „*na vzdělání pomocí specifických forem a metod a na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní*“ (Michalík et al., 2015, s. 16). Zjišťování a diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků spadala dle zákona do působnosti školských poradenských zařízení (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 5).

Za ovšem nejvýznamnější ustanovení, které školský zákon přinesl, můžeme ve vztahu k žákům se SVP považovat asi tzv. **spádovost škol** (Jeřábková, 2013). V § 36, odst. 7, školského zákona se konkrétně uvádí, že „*ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu*“ (zákon č. 561/2004

⁵ Legislativa operuje s pojmem dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně pro účely této práce nám postačí užívat pouze výraz žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Sb., v původním znění, § 36, odst. 7). To znamená, že škola musí přijmout žáka se SVP, patřili do spádové oblasti školy, a zákonní zástupci žáka jej do této školy přihlásí. Škola současně musí také zajistit jeho speciální vzdělávací potřeby. (Michalík et al., 2015) Dle Jeřábkové (2013) je to poprvé, kdy je právně ustanoveno vzdělávání žáků se SVP v tzv. hlavním vzdělávacím proudu.

Podrobněji se vzdělávání žáků se SVP věnovaly tzv. prováděcí předpisy školského zákona (Kendíková, Vosmik, 2013). Jednou z nich byla vyhláška č. 73/2005 Sb. Ta například blíže vymezila rozdíl mezi školami běžnými a školami speciálními. (Jeřábková, 2013) Školy běžné chápala jako ty, „*kteřé nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením*“ (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 1, odst. 1, v původním znění). A školy speciální jako školy „*samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením*“ (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3, odst. 1c, v původním znění). V §5 pak blíže popisovala typy speciálních škol, podle druhu postižení (vyhláška č. 73/2005 Sb., v původním znění). V původním znění této vyhlášky však bylo také ustanovení, které bylo v přímém rozporu s ustanovením ve školském zákoně. Jednalo se o oblast tzv. spádovosti škol. Ve vyhlášce se totiž uvádělo, že žák se zdravotním postižením se sice má vzdělávat přednostně v běžné škole, musí tomu ale odpovídat podmínky a možnosti školy. Této nešťastné formulace využilo nemalé množství ředitelů škol a žáky se SVP do školy nepřijalo, byť to bylo v rozporu se zákonem, neboť zákon je norma vyšší, nežli vyhláška. (Jeřábková, 2013)

Pozitivnějšími ustanoveními této vyhlášky bylo zavedení **institutu asistenta pedagoga** (Michalík et al., 2015) či v jejím novelizovaném znění rozdělení opatření na **podpůrná**, pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, a na **vyrovnávací**, pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (Kendíková, Vosmik, 2013).

3 SOUČASNÝ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE

Díky předešlé kapitole jsme se alespoň částečně mohli seznámit s hloubkou kořenů, kterou u nás segregované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má. Podle Uzlové (2010) je právě dlouhá tradice tohoto typu vzdělávání žáků se SVP jedním z významných faktorů, proč bylo a je pro řadu pedagogů, jakožto i laickou veřejnost, těžce přijatelné schéma integrovaného vzdělávání.

Současně jsme si však také mohli všimnout, že od devadesátých let 20. století se tato myšlenka začíná víc a více prosazovat. Dělo se tak vlivem řady faktorů, jako je rozvoj demokracie, kladením důrazu na dodržování lidských práv či celkovou proměnu společnosti a jejího životního stylu (Smyth et al., 2014 in Michalík, Langer, 2016). Nejednalo se tedy o proces vycházející primárně z centra školské zprávy. Naopak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) se naopak až sekundárně snažilo reagovat právními dokumenty a výše uvedený proces řídit a usměrňovat. (Michalík, Langer, 2016) Michalík (et al., 2015) na jiném místě hovoří o tom, že se jednalo o pozvolný vývoj, který po roce 1989 započal, a který byl od té doby provázen řadou prohlášení o podpoře této edukační struktury.

Jak ale stejný autor vzápětí dodává, tato prohlášení bohužel nedošla svého naplnění, tudíž pedagogové byli dlouhou dobu ve své podstatě ponecháni bez jakékoli metodické, personální či finanční podpory. A přestože výše uvedený školský zákon přijatý v roce 2005 byl významným pokrokem v oblasti vzdělávání žáků se SVP, následná praxe ukázala, že má mnoho nedostatků a bylo nutné stávající model přepracovat. (Michalík et al., 2015) Z tohoto důvodu vznikla novela školského zákona (**zákon č. 82/2015 Sb.**), která vstoupila v platnost v roce 2016.

3.1 Novela školského zákona - zákon č. 82/2015 Sb.

Úpravy se týkaly zvláště § 16, tedy vzdělávání žáků se SVP. V návaznosti na úpravu školského zákona byl přijat také nový prováděcí předpis, a to **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. (Kendíková, 2018)

Tyto nové právní dokumenty tvoří legislativní rámec současného vzdělávání, tedy právní i faktické prostředí, v němž se pohybuje každý pedagogický pracovník, a o němž by měl mít alespoň základní povědomí. S ohledem na téma této diplomové práce, se budeme v následujícím textu zabývat jednak změnami, které novela přinesla, ale také si již blíže

představíme například problematiku institutu asistenta pedagoga, pohovoříme o poradenských službách, či o novém pojetí podpůrných opatření. A to vše v závislosti na aktuálních právních normách. Neboť jak uvádí Hanák a Žampachová (2015), pedagog by měl mít takové znalosti a dovednosti, aby byl schopen co nejefektivněji vzdělávat a bezesporu také, aby si zachoval profesní čest, když jej dnes dobře informovaní rodiče zahltní množstvím dotazů.

3.1.1 Speciální vzdělávací potřeby

Asi největší kritice, původního znění školského zákona, podléhal pojem „speciální vzdělávací potřeby“. (Michalík et al., 2015) Jak jsme uvedli výše, v legislativě se zmiňovaný termín poprvé objevil ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (Michalík et al., 2015). Podle této právní normy se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami chápala „*osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., v původním znění, §16, odst. 1)

Zmíněné kategorie pak zákon blíže specifikoval v odstavcích 2 až 4. Za *zdravotně postiženého* žáka bylo považováno dítě s diagnózou mentálního, tělesného, zrakového nebo sluchového postižení. Patřili zde také žáci s vadami řeči, souběžnými postiženími více vadami, děti s autismem a těžkými vývojovými poruchami učení nebo chování.

Další kategorií byli žáci se *zdravotním znevýhodněním*. Zákon pod tímto chápal děti zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné, či děti s lehčími zdravotními poruchami, které však vedou k poruchám učení a chování.

Poslední skupinu tvořili žáci se *sociálním znevýhodněním*. Zde se řadily děti pocházející ze sociálně-kulturně nízkého rodinného prostředí, děti ohrožené sociálně patologickými jevy nebo děti, jimž byla nařízena ústavní či ochranná výchova. Norma v této kategorii myslela také na žáky se statutem azylanta či žadatele o udělení azylu v České republice (zákon č. 561/2004 Sb., v původním znění).

Přestože Školský zákon svou definicí žáka se SVP přinesl ve své době velkou a zajisté pozitivní změnu, bylo toto legislativní vymezení žáka se SVP považováno za nešťastné. (Michalík et al., 2015) Například Valenta a Michalík (2012) upozorňovali na pouhé přejetí pojmu „speciální vzdělávací potřeby“ z angličtiny bez potřebné a žádoucí odborné diskuze. Michalík (2014, s. 15) na jiném místě v této souvislosti poukazuje také na to, že „*používané spojení speciální vzdělávací potřeby nevyovídá o míře potřebné podpory, která je nezbytná pro překonání znevýhodnění.*“ S tím souvisí další oblast kritiky, konkrétně horizontální dělení žáků se SVP dle diagnózy. V praxi se totiž ukázalo, že zařazení dítěte do určité kategorie postižení není tak důležité, jako stanovení potřebné míry podpory. Například dva žáci

s totožným druhem postižení či znevýhodnění mohou vyžadovat různou míru podpory (Hájková, Strnadová, 2010). Na tomto místě je potřeba také uvést, že ne vždy se podaří určit přesnou kategorii, do které žák spadá a následné zařazení takového dítěte pak nemusí korespondovat s jeho potřebami (Michalík et al., 2015), nemluvě o zdoluhavém procesu diagnostiky, které dítě musí podstoupit (Kendíková, Vosmik, 2013). V neposlední řadě byla negativně vnímána rovněž kategorie sociálního znevýhodnění, jelikož zařazení do této skupiny mohlo působit jako stigma, a navíc kromě školského zákona, nebyl tento termín nikde jinde uveden. (Michalík, 2015)

Jak z výše zmíněného vyplývá, legislativní vymezení žáka se SVP mělo řadu omezení a žádalo si úpravu. Potvrzovaly to zkušenosti ze škol, školských poradenských zařízení či ohlasy rodičů dětí se SVP. Praxe ukázala, že stanovení diagnózy je omezujícím faktorem, a že mnohem účinnější by byla kategorizace dle hloubky potřebné podpory (Michalík et al., 2015). Na základě těchto postřehů z praxe a zmíněných negativ provedlo MŠMT úpravu a v novelizovaném znění školského zákona je žák se SVP chápán jako osoba, která k naplnění svých práv na vzdělávání potřebuje určitou míru podpory (Kendíková, 2018). To znamená, že novela přišla se systémem vertikální kategorizace dle míry potřebné podpory, a jako zásadní již nevidí stanovení diagnózy, nýbrž určení konkrétních podpůrných opatření. (Michalík et al., 2015) Vzhledem k tomu, že zde není uvedena přesná kategorizace, se pojem žák se SVP navíc stává mnohem obsáhlejší. V návaznosti na to, může na poskytnutí podpůrných opatření (konkrétní podpory dle potřeb žáka) dosáhnout mnohem více jedinců.

3.1.2 Podpůrná opatření

Poprvé, v právní rovině, se termín „podpůrná opatření“ objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., která blíže upravovala vzdělávání žáků se SVP. V této vyhlášce se pak ještě rozlišovalo mezi podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními. (Michalík et al., 2015)

S novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. došlo ke změnám i v této oblasti. Nově se používá pouze termín podpůrná opatření, který je navíc uveden a blíže specifikován již v tomto právním předpisu. (Kendíková, 2018) Michalík a Felcmanová (2015) dokonce hovoří o podpůrných opatřeních, jako o novém legislativním termínu. Přímo v novelizovaném znění školského zákona jsou podpůrná opatření definována jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 1). Zmíněné nezbytné úpravy pak zákon vidí v:

- *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*

- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb., §16, odst. 2).*

Jelikož se postižení či znevýhodnění neliší pouze druhově, ale také odlišnou intenzitou dopadů na vzdělávací schopnosti žáka, a to i v rámci jednoho druhu postižení (znevýhodnění), je potřebné podpůrná opatření rozlišit také podle intenzity jejich podpory. Z tohoto důvodu jsou zmiňovaná opatření členěna do pěti stupňů. (Baslerová et al., 2015) Jednotlivé stupně se liší v organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Současně je však možné stupně i druhy podpůrných opatření kombinovat. (Kendíková, 2018) Zákon dále uvádí, že zatímco první stupeň podpůrných opatření může škola (školské zařízení) poskytovat bez předešlého vyjádření školského poradenského zařízení, u druhého až pátého stupně je toto doporučení nezbytné. Rovněž přeražení žáka do vyššího stupně, než v jakém se aktuálně nachází, je podmíněno vyjádřením školského poradenského zařízení. Další nezbytnou podmínkou poskytování druhého až pátého stupně je písemný souhlas zákonného zástupce či samotného zletilého žáka. (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb) Podle vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných však škola může zákonným zástupcům (resp. zletilému žákovi) pouze doporučit, aby školské poradenské zařízení navštívili (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění).

Tato zmíněná vyhláška, přináší kromě základních ustanovení také důležité přílohy. Konkrétně příloha č. 1 širěji popisuje podpůrná opatření a jejich členění do stupňů. Můžeme

zde nalézt rovněž přehled pomůcek rozdělených, jak podle stupňů, tak podle diagnóz. (Kendíková, 2018)

Podpůrná opatření 1. stupně mají být poskytnuta žákovi, který má mírné obtíže ve vzdělávání, jako je například „*pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha 1, v aktuálním znění). Diagnostiku provádějí přímo pedagogové školy, a to na základě hluboké informovanosti o žákovi. Vycházejí při tom z pozorování jeho chování, analýzy prací či znalosti zdravotního stavu a sociálního zázemí žáka. Podporou v tomto stupni se rozumí například změna zasedacího pořádku, úprava délky vyučovací jednotky nebo určení individuálních časových limitů pro práci. Učitelé využívají klasické učebnice, avšak vhodně doplněné o materiály k procvičování, či o pomůcky sloužící k vizualizaci učiva. (Baslerová et al., 2015) Neopomeňme, že se také může jednat o žáky s jistým stupněm nadání. Pro takovéto žáky by učitel měl naopak učivo obohacovat nad rámec požadovaných základních vědomostí. (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění) Podporu poskytují samotní vyučující ve třídě, kteří své postupy konzultují se školním poradenským pracovištěm. (Baslerová et al., 2015) K prvnímu stupni podpůrných opatření se váže plán pedagogické podpory (dále také jen PLPP), který ovšem škola není povinna zpracovávat pro každého žáka, kterému poskytuje podpůrná opatření 1. stupně. Rovněž není nutné, aby zákonný zástupce byl s tímto plánem seznámen (i když je to vhodné). (Kendíková, 2018) Na závěr uvedme, že v tomto stupni jsou veškerá opatření hrazena výhradně školou (Baslerová et al., 2015).

Mezi žáky, jimž jsou přiřčena **podpůrná opatření 2. stupně** patří například ti, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou ovlivněny dočasně zhoršeným zdravotním stavem, nebo se vyznačují opožděným vývojem či naopak vyšší mírou nadání. Můžou zde být žáci s mírnými řečovými vadami, mírným oslabením funkcí sluchových nebo zrakových apod. (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění) Patří zde tedy žáci, jejichž kvalitní výuka již vyžaduje speciálněpedagogické metody a formy práce, avšak takové, které nemají žádný závažnější dopad na celkovou edukaci ve třídě. (Baslerová et al., 2015) Žák zařazený do druhého stupně již má nárok na speciální učební pomůcky, kompenzační pomůcky, speciální učebnice či vypracování individuálního vzdělávacího plánu (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění). Veškerá opatření druhého stupně, jakožto všech stupňů vyšších, vycházejí z doporučení školského poradenského zařízení a škola by měla získat na jejich hrazení finance ze státního rozpočtu (Baslerová et al., 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně získávají většinou žáci s lehkým mentálním postižením, žáci slabozrací nebo nedoslýchaví. Spadají zde také žáci, kteří neznají český jazyk (resp. vyučovací jazyk) nebo žáci se syndromem CAN (tzn. týrané, zanedbávané, zneužívané dítě) a další. (Michalík et al., 2015) Mezi podpůrnými opatřeními tohoto stupně se již objevují takové speciálněpedagogické úpravy, které výrazněji zasahují do chodu práce ve třídě. Například může být školským poradenským zařízením doporučeno snížení počtu žáků. Také téměř všem žákům v tomto stupni je vypracován individuální vzdělávací plán nebo jsou již zařazeni do systému speciálního vzdělávání. (Baslerová et al., 2015) Ve třetím stupni se objevuje rovněž nárok na asistenta pedagoga, který je na základě míry potřebné podpory žáka/ žáků přidělen buď jednomu žákovi, nebo skupině žáků. Maximální počet žáků v této skupině je 4 a jejich speciální vzdělávací potřeby nemusí být stejného druhu. (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění)

Podpůrná opatření 4. stupně jsou určena zvláště žákům se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, žákům nevidomým či hluchým, s hlubokým tělesným postižením, s poruchou autistického spektra a žákům s neschopností komunikovat, ať už mluveným nebo psaným slovem (Michalík et al., 2015). Dle Baslerové et al., (2015) jsou tito žáci zpravidla zařazeni do systému speciálního vzdělávání, pokud ale jejich edukace probíhá na základě individuální integrace, je jim vždy vypracován individuální vzdělávací plán. Z dalších podpůrných opatření jmenujme kompenzační a rehabilitační pomůcky, náhradní formy komunikace, úpravu pracovního místa a snížení počtu žáků ve třídě, asistenta pedagoga či tlumočnicka českého znakového jazyka, výuku předmětů speciálněpedagogické péče a další. (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění)

Podpůrná opatření 5. stupně se týkají žáků s hlubokou mentální retardací nebo žáků s více vadami apod. (Michalík et al., 2015). Učivo je těmto žákům vždy upraveno a často také zkráceno. Při vzdělávání se využívají všechna efektivní podpůrná opatření 1. až 4. stupně. A při výuce předmětů speciálněpedagogické péče je navíc využíváno terapeutických metod. (Baslerová et al., 2015)

3.1.2.1 Katalog podpůrných opatření

Ačkoli je již samotné rozdělení podpůrných opatření do pěti kategorií s jejich důkladnou charakteristikou jistě významným krokem v před, stále nepodává pedagogům jasný návod, jak s integrovanými žáky pracovat. Z tohoto důvodu podpořilo MŠMT vznik tzv. **Katalogu podpůrných opatření** (Michalík, 2015). Katalog se skládá z několika částí. První část je obecná a uvádí základní charakteristiku podpůrných opatření. Další části jsou

vždy věnovány určitému druhu znevýhodnění (např. mentálnímu postižení, sociálnímu znevýhodnění apod.). (Michalík et al., 2015) V jednotlivých „specializovaných“ částech pak pedagog může nalézt souhrn základních informací o daném postižení (znevýhodnění), dopady, které toto postižení má, kapitolu o diagnostice a tzv. karty podpůrných opatření. Tyto karty popisují určité situace ve škole a dávají učitelům jasné náměty, jak během nich postupovat.

Bezesporu důležitou kapitolou je také část odkazující na specializované instituce, zdravotnická zařízení a neziskové organizace. Katalog podpůrných opatření se tak stal dalším pozitivním opatřením pro zkvalitnění podmínek inkluze. (Hanák, Žampachová, 2015)

3.1.2.2 Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních

Jedním z podpůrných opatření je podle zákona také poradenská pomoc školy či školských poradenských zařízení (dále také jen ŠPZ). (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb.) Jak uvádí Kendíková a Vosmik (2013), školská poradenská zařízení dělíme na pedagogicko-psychologické poradny (dále také jen PPP) a speciálněpedagogická centra (dále také jen SPC).

Pedagogicko-psychologické poradny se zpravidla zabývají diagnostikou připravenosti žáků na povinnou školní docházku nebo zjišťují speciální vzdělávací potřeby apod. (Valenta, Michalík, 2012). Můžeme říct, že PPP jsou zaměřeny více na žáky bez postižení resp. znevýhodnění (Kendíková, Vosmik, 2013). Také síť jejich pracovišť je mnohem více rozvinutá (Michalík et al., 2015).

Naproti tomu speciálněpedagogická centra jsou určena zejména žákům se zdravotním postižením, kdy jednotlivá pracoviště se zaměřují pouze na některé druhy postižení (Kendíková, Vosmik, 2013). Mezi činnosti SPC řadíme diagnostiku připravenosti žáků na povinnou školní docházku, zkoumání jejich speciálních vzdělávacích potřeb, zajišťování speciálně pedagogické péče žáků integrovaných či poskytování metodické podpory škole (Valenta, Michalík, 2012).

Ve znění školského zákona dle novely č. 82/2015 Sb. se k činnostem těchto zařízení vyjadřují dvě nová ustanovení. V § 16a je pracovištěm SPC a PPP uložena povinnost vypracovat žákovi, který využije jejich služeb, dva dokumenty – zprávu a doporučení. (Kendíková, 2018) Zatímco zpráva je určena pouze zákonnému zástupci žáka (resp. žákovi), doporučení, které obsahuje výsledky šetření a doporučená podpůrná opatření, musí školní poradenské zařízení poskytnout také škole (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb.). Dalším novým ustanovením je § 16b, který hovoří o možné revizi, o níž mohou žáci,

zákonní zástupci žáků nebo škola požádat do 30 dnů od přijetí některého z výše uvedených dokumentů (Kendíková, 2018).

Jak uvádí Vojtová (2004) poradenské služby jsou poskytovány rovněž samotnou školou. Na její půdě je poradenská činnost zajišťována zvláště činností výchovného poradce a metodika prevence. Na některých školách pak může působit také školní speciální pedagog a/ nebo školní psycholog.

V rámci inkluze žáků se SVP má asi nejdůležitější roli výchovný poradce. Zaprvé je tato pozice na škole obsazená vždy, zadruhé je to právě on, kdo zajišťuje spolupráci školy se SPC, PPP, lékaři, ale také s rodiči žáků se SVP apod. V jeho kompetencích je výběr asistenta pedagoga, metodické vedení učitelů (např. při tvorbě IVP) či další vzdělávání pedagogických pracovníků školy s ohledem na výuku žáků se SVP. (Kendíková, Vosmik, 2013)

3.1.2.3 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

Plán pedagogické podpory (dále také jen PLPP) je jedním z podpůrných opatření, které může škola poskytovat samostatně, bez předešlého vyjádření školského poradenského zařízení (Kendíková, 2018). Spadá mezi podpůrná opatření 1. stupně, ale může být vypracován také pro žáky ve stupni druhém. (Baslerová, 2015) Je ovšem důležité uvést, že PLPP není podmínkou poskytování podpůrných opatření prvního stupně, tudíž nemusí být poskytnut všem žákům zařazeným do této skupiny. Učitelé by měli tvorbu tohoto dokumentu zvážit pouze u těch, u nichž pravděpodobně nebudou stačit opatření poskytovaná školou. (Kendíková, 2018) PLPP totiž může později pomoci školskému poradenskému zařízení kvalitněji určit žákovy potíže a přiřadit mu adekvátní podporu, neboť je jakýmsi souhrnem podpůrných opatření, která byla žákovi v prvním stupni poskytována. (Baslerová, 2015) Současně však neplatí, že by PLPP byl podmínkou pro vyšetření žáka poradenským zařízením. (Kendíková, 2018)

Jiné parametry jsou nastaveny pro individuální vzdělávací plán (dále také jen IVP). Ten již spadá mezi podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Přičemž ale opět není dáno, že by žák zařazený v druhém stupni a výše musel IVP mít. (Kendíková, 2018) Toto podpůrné opatření zpracovává škola na základě vyjádření školského poradenského zařízení a na požádání zákonného zástupce žáka. (Čadilová, Žampachová, 2016) Do roku 2020 za zpracování odpovídal sám ředitel školy (srov. Čadilová, Žampachová, 2016). S účinností vyhlášky č. 248/2019 Sb., která upravuje znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jež je účinná od 1. 1. 2020, však

za zpracování odpovídá škola obecně (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění novely č. 248/2019 Sb.).

Při zpracování IVP se vychází ze školního vzdělávacího programu (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění) a legislativně daného vzoru, jenž je přiložen k vyhlášce č. 27/2016 Sb. (Čadilová, Žampachová, 2016). IVP je také tvořen na základě doporučení, daných školským poradenským zařízením (Kendíková, 2018). Škola jej musí vypracovat do 1 měsíce od doby, kdy obdržela doporučení a žádost zákonných zástupců, nicméně obsah může být v průběhu doplňován a pozměňován. Úkolem školského poradenského zařízení je pak alespoň jednorůčně vyhodnocovat naplňování cílů tohoto plánu. (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění) Škola by toto hodnocení měla provádět dokonce každé čtvrtletí (Čadilová, Žampachová, 2016).

3.1.2.4 Asistent pedagoga vs. osobní asistent

Dalším, velmi častým podpůrným opatřením je asistent pedagoga. Jak uvádí Michalík et al. (2015), tato pozice se ve školství objevila až po zavedení školského zákona v roce 2005. Od té doby chápeme asistenta pedagoga jako jednoho z pedagogických pracovníků, jehož zaměstnavatelem je škola, a jenž působí přímo ve třídě (Uzlová, 2010). Hlavní náplní asistentovy práce je podpora učitele při výuce žáka/ žáků se SVP. Konkrétní činnosti pak stanovuje ředitel, který tak činí na základě doporučení školského poradenského zařízení. (Kendíková, 2018) Asistent pedagoga je podpůrným opatřením třetího až pátého stupně (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění), je tedy samozřejmé, že pro jeho zřízení je nutné doporučení ŠPZ (Michalík et al., 2015; Kendíková, 2018). Kromě této podmínky však škola musí ještě získat povolení krajského úřadu, od něhož také získává finanční prostředky na hrazení asistentovy mzdy (Kendíková, 2018). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění, může být asistent pedagoga přiřčen i více žákům současně, přičemž nově není určen maximální počet těchto žáků. Hovoříme pak o tzv. sdíleném asistentovi pedagoga.

Od asistenta pedagoga musíme odlišovat osobního asistenta. Zásadních rozdílů je zde hned několik. Zaprvé, osobní asistent není zaměstnancem školy ani pedagogickým pracovníkem. Jeho služby spadají do oblasti sociální péče, a tudíž jsou zpravidla hrazeny z příspěvku na péči. (Jeřábková, 2013) Zadruhé, liší se v náplni práce. Dle Uzlové (2010) se osobní asistent věnuje výhradně žákovi a snaží se mu být nápomocný ve všech činnostech každodenního života, které, z důvodu svého postižení, není schopen zvládnout sám.

3.1.3 Školy podle odst. 9 §16 Školského zákona

Ačkoli se tato práce soustředí na vzdělávání žáků prvního stupně na školách hlavního vzdělávacího proudu, v rámci inkluzivní tematiky sledujeme podstatným se rovněž krátce zmínit o školách proudu speciálního, neboť jejich existence/neexistence významně ovlivňuje skladbu žáků na školách běžných - tedy podmínky výkonu práce pedagogů.

Jako první uvedme, že současná legislativa již nezná pojem „speciální škola“. Od přijetí novely školského zákona č. 82/2015 Sb. je tento název nahrazen souslovím „školy zřízené podle § 16 odst. 9. (srov. zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb., v aktuálním znění; Kendíková, 2018; Votavová, 2018) Ve společnosti se proto rozšířila mylná informace o hromadném rušení tohoto typu škol (Kendíková, 2018). Ve skutečnosti tomu však tak není. Vzdělávací politika se sice ubírá směrem inkluzivního vzdělávání, to ale není v rozporu se současným fungováním škol původně označovaných jako speciální (Votavová, 2018). Jejich existence je zajištěna právě § 16, konkrétně odstavcem 9 novelizovaného školského zákona (Kendíková, 2018).

Zákon dále uvádí, že do tohoto typu vzdělávání mohou být žáci zařazeni pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce žáka, či samotného žáka, je-li zletilý. (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 82/2015 Sb.)

4 UČITEL V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost.“

Vašutová Jaroslava

Současný trend ve vzdělávání směřuje stále více od homogenity školního prostředí k diverzně (Leathermanl, Niemeyer, 2005). Jak se ale shoduje většina odborníků, úspěšná implementace tohoto typu edukace velkou měrou závisí na učitelích (srov. Pančocha, Slepíčková, 2013; Winter, 2006). Stará (2015) je dokonce označuje aktéry klíčovými.

Jako zásadní podmínky úspěšné inkluze jsou pak často zmiňovány jejich ochota a pozitivní postoje (Stará, 2015; Havel 2013). Nicméně řada výzkumů ukázala, že být pouze „ochotný“ nestačí, a že k vytvoření plně inkluzivního prostředí, které maximálně podporuje potenciál všech žáků, včetně těch se SVP, je zapotřebí, aby učitelé měli znalosti, dovednosti a kompetence nezbytné pro fungování tohoto systému (Winter, 2006). A i když výzkumné šetření Vaďurové a Pančochy (2010 in Michalík et al., 2015) nepotvrdilo závislost proinkluzivních postojů učitelů na jejich informovanosti, již Müller (et al., 2001) uvádí, že má-li být inkluzivní vzdělávání rozvíjeno na odborném základě, nemůžeme spoléhat pouze na kladné lidské vlastnosti pedagogů.

Nejen z tohoto důvodu jsme si v předešlé kapitole vymezili inkluzivní „legislativní prostředí“ v němž se v současné době každý pedagog pohybuje a měl by jej tudíž znát. Cílem následující kapitoly je zmapovat další oblasti vědomostí, dovedností a kompetencí týkajících se činností učitele v inkluzivním prostředí.

4.1 Učitel v obecné rovině

Podle pedagogického slovníku je učitel profesně kvalifikovaná osoba, která iniciuje a vede učení jiných osob. Učitelské povolání je pak zde chápáno, jako „*sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“ (Průcha et al., 2009, s. 328)

Jak Průcha (2009) na jiném místě uvádí, učitelská profese se vyvíjí v závislosti na společnosti. Ta jednak neustále zvyšuje své požadavky na hloubku jedincova poznání, což se bezesporu odráží v nárocích na odbornou kvalifikaci učitelů. A zadruhé, současné společenské podmínky si vyžádaly změnu chápání učitelské role - v dnešní době by již pedagog neměl být tím, kdo předává informace, ale tím, kdo vytváří vhodné edukační prostředí a klima pro samostatnou učební činnost žáků. (Průcha et al., 2009) Učitel již tedy

není mentorem, ale stává se tzv. facilitátorem - někým, kdo napomáhá a usnadňuje žákovi samostatně získávat informace (Dyrtová, Krhutová, 2009).

Obecně platí, že učitel by měl disponovat všeobecnými znalostmi se širokým společenskovědním, humanitním, přírodovědným a technickým rozhledem. Dále by měl ovládat předmětové znalosti, a v neposlední řadě by měl také mít vzdělání pedagogicko-psychologické, týkající se cílů, prostředků, principů či metod vzdělávacího procesu apod. (srov. Holoušová, 2008; Vašutová, 2004) Horák (et al., 2001) rovněž připomíná osobnostní kvality, jako významný faktor ovlivňující učitelovu činnost. Konkrétně pak vyzdvihuje pedagogický takt, tvořivost a racionální intuici.

Je zřejmé, že tento výčet ani zdaleka nepostihuje celou šíři profesionální kvalifikace učitele. Průcha (2009) uvádí, že v dnešní době existuje velké množství prací, pokoušejících se uvést co možná nejpodrobnější výčet požadovaných pedagogických vědomostí, dovedností a schopností. Například Houloušová (2008) do profesionální kvalifikace učitele řadí dovednosti diagnostické a didaktické, schopnost dalšího vzdělávání, schopnosti empatie a expresivnosti, organizační schopnosti, dovednost získat si autoritu a komunikativní schopnosti, ať už verbální či nonverbální. Vašutová (2004, s. 40) se ve vztahu k pedagogické kvalifikaci zaměřuje spíše na profesní znalosti, mezi které řadí:

- *„znalosti měnícího se sociálního a kulturního kontextu vzdělávání;*
- *znalosti současných přístupů k vyučování a učení reflektujících výsledky aktuálních výzkumů;*
- *znalosti školního kurikula a jeho tvorby;*
- *znalosti hodnocení a jeho interpretace;*
- *znalosti osobnosti žáka potencialit jeho rozvoje;*
- *znalosti principů a praxe sociální spravedlnosti, inkluze, rovnosti a demokracie ve vzdělávání;*
- *znalosti ICT a jeho využití ve vyučování a učení žáků;*
- *znalosti posilování zdraví, sociálního rozvoje žáků a jejich pozitivního vztahu k životnímu prostředí;*
- *znalosti rozvoje oborů vztahujících se k vyučovacím předmětům;*
- *znalosti sebereflexe a seberozvoje.“*

V odborné literatuře se ale čím dál častěji upouští od tradičního pojetí znalostí a dovedností učitele a užívá se spíše koncepce kompetencí (Holoušová, 2008). Kompetence jsou chápány jako soubor obecných předpokladů pedagoga, který zahrnuje jeho znalosti,

zkušenosti, dovednosti a postoje (Zilcher, Svoboda, 2019). Zpravidla se dále dělí na osobnostní (zodpovědnost, tvořivost, zvládání problémových situací, týmová spolupráce, sociální vnímavost) a profesní, ve kterých se v dnešní době klade důraz zvláště na komunikaci, diagnostiku a řízení (Průcha et al., 2009).

4.2 Učitel v inkluzivním prostředí

Jak se ale shoduje řada odborníků, v rámci inkluzivního vzdělávání jsou nároky na pedagoga přinejmenším zvýšené (srov. Pastieriková, Regec, 2017; Stará, 2015; Havel, 2013). Potměšil (2010) hovoří dokonce o rozšíření nároků do nebývalých rozměrů. Podle výzkumu Hájkové (2010 in Havel, 2013) se to týká zvláště naplnění vzdělávacího času, přípravy na vyučování, učitelské spolupráce, organizace žákovské spolupráce a individualizace výuky.

Učitel tedy v inkluzivním prostředí musí provádět jednak diagnostická šetření a na jejich základě upravovat výuku (Stará, 2015). Můžeme sice namítnout, že tato povinnost zde byla vždy (viz výše). Nicméně v kontextu nového pojetí vzdělávání musí učitel diagnostikovat široké spektrum specifických potřeb žáků. (Kratochvílová et al., 2015) Pedagogická diagnostika nabývá na významu také díky novelizovanému znění školského zákona, které školám přiřklo úkol zajišťovat podpůrná opatření prvního stupně⁶ (Zezulková, Kaleja, 2016).

Učitel dále musí upravovat vzdělávací materiály a učební úlohy pro jednotlivé žáky a diferencovat učivo. Požaduje se také, aby se orientoval v různých typech hodnocení a ve zpracování individuálního vzdělávacího plánu, uměl reagovat na rušivé chování, spolupracoval s rodiči a odborníky, staral se o příznivé klima třídy. (Stará, 2015)

Při volbě výukových strategií (metod, forem, prostředků a podmínek práce) musí navíc počítat s individuálními potřebami, handicapem nebo naopak mimořádnými předpoklady jednotlivých žáků (Kratochvílová et al., 2015).

4.2.1 Kompetence

Výše uvedené zapříčinilo nejednu diskuzi v odborných kruzích. Debaty se vedou o znalostech, dovednostech a kompetencích učitelů, nezbytných pro efektivní výuku v inkluzivním prostředí. (Winter, 2006) Asi nejčastěji zmiňovaným bodem jsou speciálněpedagogické znalosti (srov. Müller et al., 2001; Winter, 2006; Havel, 2013; Michalík et al., 2015), které by učitel měl mít z oblasti diagnostiky, prevence a intervence žáků se SVP

⁶ Viz kapitola 2.2.1.2 Podpůrná opatření

(Lechta, 2016). Další významnou oblastí jsou znalosti, pro heterogenní třídu efektivních, vyučovacích strategií a schopnosti jejich využití v praxi (Winter, 2006). Tato kompetence by dle Kratochvílové (et al., 2015) měla zasahovat, jak do plánování pedagogické činnosti, tak do realizované výuky, a neměla by chybět ani ve vyhodnocování výsledků vzdělávání. Havel (2013) pak přidává znalosti vývojové psychologie a psychologie učení. Někteří autoři rovněž zdůrazňují schopnost učitele vytvářet třídní kolektiv postavený na respektu, rovnosti a čestnosti (Ballard, 2003 in Hájková, Strnadová, 2010).

Budeme-li chtít ucelený soubor inkluzivních kompetencí, můžeme si jej představit například na klasifikaci vytvořené Zafijou (et al., 2013 in Zilcher, Svoboda, 2019). Kompetence jsou zde rozděleny na tři základní skupiny – vědomostní, motivačně-orientační a provozní. Do kategorie potřebných vědomostí jsou zařazeny:

- *„teoretické znalosti: učitelé znají legislativní předpisy, psychologická a vývojová specifika žáků;*
- *metodické znalosti: učitelé znají metody a formy vzdělávání, podmínky efektivního vzdělávání v inkluzivním nastavení;*
- *aplikační dovednosti: učitelé vědí, jak nastavit inkluzivní prostředí, umí předvídat a vědí, jak dosáhnout vysoké efektivity.“*

V rovině motivačně-orientační by učitelé měli splňovat:

- *„mají pozitivní motivaci pro implementaci inkluzivního vzdělávání;*
- *mají souhrn pozitivních personálních předpokladů a inkluzivních hodnot učitele;*
- *mají příznačné osobnostní inkluzivní rysy: tolerance, absence předsudků, dostatečné komunikační schopnosti;*
- *jsou schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání.“*

A v poslední skupině provozních kompetencí jsou zařazeny:

- *„projektové schopnosti: jsou schopni nastavit a vytvářet kooperativní výuku, ze které budou těžit žáci s potřebou podpůrných opatření i žáci intaktní;*
- *komunikační dovednosti: mají dovednost vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu, ze kterého budou opět prosperovat všichni;*
- *tvořivost: jsou schopni vytvářet dostatečně nerestriktivní prostředí, které bude saturovat potřeby všech žáků, ..., a budou schopni využívat všechny možné zdroje*

ke zlepšení podpory žákům.“ (Zafija et al., 2013 in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 139 - 140).

Podle Hájkové a Strnadové (2010) se kompetence učitele pro vyučování v inkluzivním prostředí utvářejí postupně, přičemž na jejich formování má vliv jak kvalita pregraduálního vzdělávání a následné vzdělávání další, tak také zkušenosti z praxe, působení ostatních pedagogických pracovníků, schopnost samotného učitele reagovat na změny ve školském systému a v neposlední řadě také učitelova sebereflexe.

V následujícím textu se zastavíme u dvou oblastí působení učitele, které na základě rozboru výše uvedeného textu, shledáváme důležitými pro efektivní inkluzivní vzdělávání. Jedná se o pedagogickou diagnostiku a vyučovací strategie.

4.2.2 Pedagogická diagnostika

Má-li být edukační proces zaměřen na žákovy potřeby a možnosti, jeho nedílnou komponentou je pedagogická diagnostika (Zezulková, Kaleja, 2016). Podle Dittricha (1992 in Křováčková, 2014) se jedná o pedagogickou disciplínu, jejímž úkolem je pozorování, zaznamenávání a hodnocení aktuálního výkonu žáka se současným vyhodnocováním vnějších i vnitřních podmínek, které žákův výkon ovlivňují. Jinými slovy řečeno, diagnostika se musí zabývat obsahovou stránkou edukace – na jaké úrovni si žák osvojil vědomosti a dovednosti, a stránkou procesuální – jak na žáka působí výchovně vzdělávací proces. Opomenuta by neměla být ani emocionální stránka dítěte. Pozoruje-li navíc učitel u žáka větší míru neúspěchů, měl by svou diagnostickou činnost rozšířit také na psychickou stránku žákovy osobnosti a na širší žákovo okolí - rodinu a další instituce, které žák navštěvuje. Mezi základní metody pedagogické diagnostiky se řadí pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, psychologické testy, testy ověřující vědomosti, dovednosti a ústní zkoušení, hodnocení a klasifikace apod. (Zelinková, 2007) Důležité je také zmínit, že podstatou pedagogické diagnostiky není vyslovení diagnózy žáka, nýbrž určení konkrétních postupů, efektivních pro odstranění nebo alespoň redukcii potíží (Křováčková, 2014).

Jednou z užitečných metod pedagogické diagnostiky, neméně v inkluzivním prostředí, kde učitel musí pracovat s individuálními předpoklady a potřebami žáků, je formativní hodnocení (Hájková, Strnadová, 2010). Tento typ hodnocení se totiž zaměřuje na pokrok a porozumění učivu u každého jednotlivého žáka. (Novotná, Krabsová, 2013). Učitel dává žákovi zpětnou vazbu o úrovni jeho současných vědomostí a dovedností, o tom, co se naopak ještě musí doučit, a také rady, jak scházející dovednosti a vědomosti získat (Hájková, Strnadová, 2010). Důležité je rovněž zmínit, že se tak děje v průběhu edukačního procesu

(Laufková, 2016), a nikoli na konci, jak je tomu u sumativního hodnocení (Hájková, Strnadová, 2010). To se naopak soustředí na výkon, na jehož základě řadí žáky do určitých, předem daných kategorií (Novotná, Krabsová, 2013). Typickým příkladem sumativního hodnocení je klasifikace (Hájková, Strnadová, 2010).

V kontextu současně nastaveného systému inkluzivního vzdělávání se však rozsah pedagogické diagnostiky rozšiřuje ještě více. Pedagogičtí pracovníci školy mají totiž povinnost identifikovat žáky, jejichž edukace vyžaduje zvýšenou podporu. V návaznosti na zjištěná data jim pak poskytují adekvátní podpůrná opatření prvního stupně. Z tohoto důvodu se od učitelů očekává vysoká kompetentnost v diagnostice pedagogické, a případně také speciálněpedagogické. (Zezulková, Kaleja, 2016)

Diagnostika prováděná učiteli ve třídě se od diagnostiky ve školských poradenských zařízeních liší svou dlouhodobostí a přítomností v běžných, přesto různorodých školních situacích (Zelinková, 2007). Hlavním cílem této diagnostiky je identifikovat ve vzdělávání nebo chování žáka případné obtíže. Na základě tohoto zjištění pak učitel v prvotní fázi poskytuje tzv. přímou podporu. Ta je zpravidla realizovaná formou drobných úprav ve výuce a domácí přípravě. Pokud však žákovy potíže přesto přetrvávají, měl by se učitel obrátit na pedagogické pracovníky školního poradenského pracoviště. Ti již provádějí detailnější diagnostiku, často speciálněpedagogickou, případně psychologickou. Po dohodě s učitelem ji dokonce mohou provádět přímo ve třídě. Na základě získaných dat je pak zpravidla vytvářen plán pedagogické podpory, k jehož uplatnění je potřeba součinnosti také se zákonnými zástupci žáka. (Zezulková, Kaleja, 2016)

4.2.3 Inkluzivní didaktika - vyučovací strategie

Kvalitně provedená pedagogická diagnostika má své opodstatnění také z toho důvodu, že je jedním z výchozích bodů pro plánování vyučovacího procesu (Žovinec, 2016). Na základě zjištěných informací o žácích učitel připravuje výuku, přičemž v rámci inkluzivního prostředí uplatňuje poznatky jak z obecné didaktiky, tak didaktiky speciální (Havel, 2013). Podle řady autorů díky tomu vzniká dokonce nová disciplína – inkluzivní didaktika (srov. Havel, 2013; Matuška, 2010; Žovinec, 2016). Ta poznatky obecné i speciální didaktiky navzájem kombinuje a propojuje takovým způsobem, aby edukační proces byl efektivní pro všechny žáky (Havel, 2013). Podle Matušky (2010) má inkluzivní didaktika dva charakteristické znaky. Zaprvé se ztotožňuje s edukačními koncepty reformní pedagogiky, jež kladou do centra veškerého pedagogického zájmu dítě a počítají s heterogenními skupinami (Havel, 2013) - v tomto smyslu by se inkluzivní vzdělávání

nemělo nijak zvlášť odlišovat od dosavadního, zreformovaného edukačního procesu na běžných školách. A zadruhé, inkluzivní didaktika již od prvopočátku počítá se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. (Matuška, 2010) Proto její nedílnou součástí je trénink oslabených dílčích schopností žáka, díky němuž má docházet k reedukaci/ terapii a výukové pomoci (Lechta, 2016). Poznatky k těmto činnostem přebírá inkluzivní didaktika z pole působnosti didaktiky speciální (Havel, 2013).

Bohužel, v současné době zatím neexistuje žádná ustálená a ucelená koncepce této didaktiky (Wilhelm, Binting, Eichelberger, 2002 in Havel, 2013). Řada autorů se však shoduje, že klíčovými principy, na nichž by inkluzivní edukace měla být postavena, jsou individualizace a diferenciací (srov. Havel, 2013; Lechta, 2010; Žovinec, 2016). Tyto principy by se měly promítat do širokého spektra výukových strategií (Havel, 2013), jež Kratochvílová (2015) chápe jako metody, formy a podmínky, které jsou promyšleně užívány a kombinovány. Například princip diferenciací se doporučuje využívat již při výběru učiva. Schumm, Vaughn a Leavell (1994 in Žovinec, 2016) vytvořili tzv. Plánovací pyramidu, podle níž by učitel měl rozdělit učivo na tři části. Základnu pyramidy má tvořit učivo, které zvládnou všichni žáci, poté následuje učivo pro většinu žáků, a vrchol pyramidy pak tvoří učivo určené jen některým žákům.

Mezi organizační formy, které jsou vhodné v inkluzivním prostředí, se řadí přítomnost speciálního pedagoga, tutora či dokonce spolužáka, který sedí vedle žáka se SVP a pomáhá mu během výuky. Speciální pedagog se také může přesunout se žákem či skupinou žáků do speciální učebny, kde na základě požadavků od učitele dochází k individuálnímu procvičování za použití speciálních pomůcek. (Matuška, 2010)

Z vyučovacích metod by se měly volit ty, jež podporují spolupráci mezi žáky navzájem a staví na žákově vlastní aktivitě. Řadí se zde zvláště kooperativní učení, tzv. peer tutoring (vrstevnické vyučování), brainstorming, či hraní rolí. (Havel, 2013) Hlavní myšlenkou kooperativního učení je spolupráce při řešení úkolů, která má vést k rozvoji kritického myšlení a sociálních dovedností, osvojení si schopnosti učit se, a vytvoření třídního klimatu postaveného na sociální podpoře (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Při vrstevnickém vyučování je učivo vysvětlováno jedním ze žáků. Tato metoda staví na faktu, že vrstevníci si mnohdy umějí lépe přiblížit učivo mezi sebou, než když jim jej vysvětluje učitel. (Havel, 2013)

4.3 Vysokoškolská příprava učitelů na inkluzivní praxi

Na předešlých řádcích jsme si nastínili, jakým způsobem inkluzivní vzdělávání změnilo nároky na výkon učitelské profese. Otázkou zůstává, jak se tento fenomén promítl do přípravy budoucích pedagogů. Podle odborníků i samotných učitelů jsou vzdělání a informovanost pedagogů jedněmi z klíčových faktorů nezbytných pro efektivní realizaci inkluzivní edukace (srov. Winter, 2006; Vaňurová, Pančocha, 2010; Hřebeňarová a Mandzáková, 2007 in Stará, 2015; Zilcher, Svoboda, 2019). Z toho vyplývá, že proměnu, nastalou v základních školách hlavního proudu, by měly provázet také změny v programech učitelské přípravy (Vaňurová, Pančocha, 2010).

Dle Wintera (2006) a dalších (srov. Müller et al., 2001; Havel, 2013) by jejich nedílnou součástí měla být výuka speciální pedagogiky. Tuto skutečnost částečně potvrzuje také výzkum, který provedl profesor Potměšil (2010). Z výsledků jeho šetření vyplývá, že učitelé, po absolvování studia speciální pedagogiky, se cítí být kompetentnější pro výuku v inkluzivním prostředí.

V minulosti se studenti, jež studovali jakýkoli jiný obor nežli Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči, s touto disciplínou setkávali jen ojediněle (Michalík, 2004). Tendence vmístit do pregraduální přípravy všech pedagogů alespoň základní speciálněpedagogické informace se objevují až od 90. let minulého století (Michalík et al., 2015). Výsledkem těchto snah je v současné době jedno- až dvousemestrální předmět (Lechta, 2010), jehož náplní je zvláště představení skupin žáků se SVP, včetně těch s mimořádným nadáním. Dále bývají studenti seznamováni s filozofickými východisky inkluze a jejím legislativním vymezením, jakožto s ukotvením problematiky v rámcovém kurikulu. (Havel, 2016) Jak ale uvádí Michalík (et al., 2015), časová dotace zdaleka neposkytuje prostor pro adekvátní přípravu učitelů. A tak smutnou skutečností zůstává, že většina pedagogů základních škol nemá dostatečné vědomosti a dovednosti pro práci v inkluzivním prostředí. To se nemění ani s příchodem mladých učitelů, tedy čerstvých absolventů pedagogických fakult. (Havel et al., 2016)

Na základě těchto skutečností vyvstává otázka, co a jak pozměnit v přípravě pedagogů, aby jejich práce s heterogenními skupinami žáků v prostředí dnešních základních škol byla co možná nejefektivnější. Podle některých autorů by se proměna měla dotknout jak teoretické složky studia, tak složky praktické. V teoretické rovině je doporučován odklon od dosavadního, striktního zaměření jen na speciálněpedagogické hledisko, a místo toho by učitelé měli být připravováni obecně na práci s jinakostí. Jako argument pro toto tvrzení

je uváděna povinnost učitelů uspokojovat vzdělávací potřeby všech žáků. (Havel, 2016) Dále se odborníci shodují také v tom, že problematika inkluzivního vzdělávání by neměla být studentům učitelství předávána jen v ohraničeném souboru jediného předmětu, ale měla by se stát jakýmsi průřezovým tématem (Lukas, 2016), které bude systematicky aplikováno ve všech studijních disciplínách (Havel, 2016). Obzvláště by pak měly být zdůrazňovány ty části, které se vztahují k práci s diverzitou (Lukas, 2016).

Jinakost a práce s ní by měly být rovněž stěžejním tématem studijních praxí (Havel et al., 2016). Studenti by měli být posíláni do škol, kde je inkluze kladně přijímána a podporována. Mohli by tak nahlédnout do fungující spolupráce mezi učiteli, například jakým způsobem si pedagogové sdílejí poznatky a výukové postupy. Získali by konkrétní dovednosti pro diferenciaci učiva podle potřeb jednotlivých žáků, stejně jako kompetence pro diferenciované hodnocení (Hájková, Strnadová, 2010 in Stará, 2015). Tuzemské i zahraniční výzkumy navíc ukazují, že učitelé, kteří mají zkušenosti s žáky se SVP, a kteří si na základě práce s nimi vytvořili určité dovednosti pro práci v inkluzivním prostředí, mají pozitivnější postoje pro tento typ edukace (srov. Pančocha, Balátová, 2011; Villa et al., 1996 in Avramidis, Norwich, 2002)

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 PŘIPRAVENOST ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SVP V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, vzdělání a informovanost učitelů je jedním z významných činitelů ovlivňujících úspěšnost inkluzivní edukace (srov. Müller et al., 2001; Winter, 2006). Podle některých autorů je ale stávající pregraduální příprava pedagogů nedostačující (srov. Havel et al., 2016).

Vyvstává proto otázka, jak vnímají svou připravenost na výuku žáků se SVP v běžných třídách samotní učitelé. Ve výzkumu profesora Potměšila (2010), který se zaměřil na pedagogické pracovníky obecně, 50% respondentů uvedlo, že nemá za sebou žádnou odbornou přípravu pro práci se žáky se SVP a 21,9% dotazovaných pak označilo svou přípravu za nedostatečnou. Konkrétně na učitele 1. stupně, avšak pouze z Olomouckého kraje, bylo mířeno šetření Kozákové a Matelové (2016). Tyto autorky zjišťovaly jejich připravenost na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením. Z výsledků jejich šetření vyplývá, že 73,31% dotázaných pedagogů se v té době necítilo být po odborné stránce připraveno.

Ve výzkumné části této práce nás bude proto zajímat, jak pocíťovaná míra připravenosti pedagogů na vzdělávání všech žáků se SVP vypadá dnes - čtyři roky od šetření Kozákové a Matelové, téměř deset let od výzkumu provedeného profesorem Potměšilem, a dokonce patnáct let od počátku zavádění současného modelu společného vzdělávání. Výzkum bude zaměřen konkrétně na absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dále také jen U1ST ZŠ), neboť autorka sama je studentkou daného oboru.

V první fázi si stanovíme cíle výzkumu, na jejichž základě budou formulovány otázky a k nim adekvátní hypotézy.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda se absolventi oboru U1ST ZŠ cítili být po vstupu do praxe adekvátně připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

Prvním dílčím cílem pak je zjistit, došlo-li k posunu v pocíťované míře připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu při srovnání pocitů učitelů, jež absolvovali obor U1ST ZŠ v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání, a učitelů, kteří stejný obor absolvovali v nedávné době.

Druhým dílčím cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká byla po ukončení studia a nástupu do praxe jejich informovanost o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

Třetím dílčím cílem je zjistit, zda se absolventi oboru U1ST ZŠ cítili být v té době vybaveni adekvátními znalostmi o vyučovacích metodách vhodných pro vyučování v inkluzivních třídách.

A posledním, čtvrtým dílčím cílem výzkumného šetření pak je zjistit, má-li větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky vliv na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě výše uvedených cílů byly stanoveny výzkumné otázky, přičemž **obecná výzkumná otázka (výzkumný problém)** zní: Cítili se absolventi oboru U1ST ZŠ po vstupu do praxe dostatečně připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

Dílčí výzkumné otázky jsou formulovány pak takto:

- VO 1** Došlo k posunu v pocíťované míře připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu při srovnání pocitů učitelů, jež absolvovali obor U1ST ZŠ v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání, a učitelů, kteří stejný obor absolvovali v nedávné době?
- VO 2** Cítili se absolventi oboru U1ST ZŠ po vstupu do praxe vybaveni dostatečnými znalostmi o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?
- VO 3** Cítili se absolventi oboru U1ST ZŠ po vstupu do praxe vybaveni dostatečnými znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání?
- VO 4** Má větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky, během pregraduální přípravy učitelů 1. stupně, vliv na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

K výše uvedeným výzkumným otázkám byly rovněž sestaveny **4 věcné hypotézy**:

- H 1** Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, **se necítí být lépe připraveni** na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, než učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

H 2 Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, **se necítí být lépe vybaveni znalostmi** o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP, jak učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

H 3 Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, **se necítí být lépe vybaveni znalostmi** o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání, jak učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

- Hypotézy H1, H2 a H3 byly stanoveny na základě analýzy odporné literatury. Podle názoru Michalíka (et al., 2016) totiž současná příprava většiny budoucích pedagogů, která obsahuje pouze jedno- až dvousemestrální výuku speciální nebo inkluzivní pedagogiky, zdaleka neposkytuje dostatečný prostor pro adekvátní odbornou přípravu pro vzdělávání žáků se SVP. A tak, jak uvádí Havel (et al., 2016), většina pedagogů základních škol nemá dostatečné vědomosti a dovednosti pro práci v inkluzivním prostředí, což se nemění ani s příchodem čerstvých absolventů pedagogických fakult.

H 4 Větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky, během pregraduální přípravy učitelů 1. stupně, **má pozitivní vliv** na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

- Hypotéza H4 byla stanovena opět na základě tvrzení Michalíka, uvedeného výše, a také s ohledem na výsledky výzkumu profesora Potměšila (2010), podle nichž se učitelé po absolvování studia speciální pedagogiky cítí být kompetentnější pro výuku v inkluzivním prostředí. Určitý podklad pro tuto hypotézu můžeme také nalézt ve výsledcích již zmiňovaného výzkumu Kozákové a Matelové (2016). Podle něj učitelé, kteří absolvovali prohlubující seminář, či workshop týkající se mentálního postižení, se cítili být více připraveni na vzdělávání těchto žáků, než učitelé, kteří žádné prohlubující studium neabsolvovali. Z tohoto důvodu usuzujeme, že jakékoli studium navíc, v oblasti inkluzivní či speciální pedagogiky, zvyšuje pocíťovanou míru připravenosti učitelů.

5.3 Metodologie výzkumného šetření

Pro dosažení stanovených cílů byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie, kterou Chráska (2016, s. 11) chápe jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Jednou z výhod tohoto typu pedagogického výzkumu je výzkumníkova nestrannost, jež je zajištěna jeho odstupem od zkoumaných jevů (Gavora, 2010).

V centru kvantitativního výzkumu stojí zmíněné hypotézy, jejichž ověřování probíhá na základě práce s velkým množstvím dat. Tato data výzkumník získává tzv. empirickými metodami, mezi něž řadíme mimo jiné **metodu dotazníku**, využitou rovněž pro účely tohoto výzkumu. (Chráska, 2016)

Sesbíraná data bývají pak dále zpracovávána a vyhodnocována pomocí matematické statistiky. Ve výzkumu bude použita jak tzv. deskriptivní statistika sloužící k popisu získaných dat, tak statistika tzv. induktivní, jež se využívá při testování vztahů mezi zkoumanými jevy. (Chráska, 2016)

Zda mezi proměnnými je souvislost, či není, rozhodujeme konkrétně pomocí statistických testů významnosti. S ohledem na charakteristiku získaných dat a stanovené hypotézy byl pro účely tohoto výzkumu vybrán tzv. **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku** a k němu se vztahující tzv. **znaménkové schéma kontingenční tabulky**. (Chráska, 2003)

5.3.1 Metoda dotazníku

Dotazníkovou metodu Chráska (2016, s. 158) definuje jako soubor „*předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Přestože je dotazník často kritizován, patří v současné době mezi nejpoužívanější způsoby shromažďování dat v pedagogickém výzkumu. Jeho oblíbenost bezesporu tkví ve výhodách, které přináší. Gavora (2010) zde například řadí časovou ekonomičnost, anonymitu dotazovaných, možnost respondentů si odpověď promyslet či jednodušší vyhodnocování dat.

Ve výzkumu je použit dotazník vlastní konstrukce, který byl pro možnost snadnější distribuce vytvořen jako online/web dotazník ve formuláři od společnosti Google. Z důvodu eliminace chyb, zjištění zda jsou otázky položeny srozumitelně, jakožto ověření funkčnosti online/web dotazníku, byl proveden také předvýzkum. Pracovní verze dotazníku byla

poskytnuta 5 osobám. Na základě odpovědí a připomínek těchto respondentů byl pak původní dotazník částečně upraven⁷.

Finální verze byla sestavena jako anonymní polostrukturovaný dotazník čítající 10 položek, přičemž osm otázek je uzavřených, jedna polouzavřená a jedna otevřená. Těchto deset otázek bylo rozděleno na dvě části. První část obsahuje jak kontaktní položku zjišťující pohlaví, tak položku zjišťující délku doby uplynulé od ukončení studia na vysoké škole (dále také jen VŠ) a položky vztahující se k předmětu speciální pedagogiky. Na začátku druhé části jsou respondenti upozorněni na skutečnost, že následující otázky se budou vztahovat pouze na období, kdy ukončili studium na VŠ a poprvé nastoupili do praxe. Poté jsou dotazováni ohledně tehdejších znalostí legislativy vztahující se k vyučování žáků se SVP či znalostí vyučovacích metod a pomůcek. Otázky směřují také na jejich pocit připravenosti vzdělávat žáky se SVP. Poslední otázka je nepovinná a dává respondentům možnost vyjádřit vlastními slovy své případné připomínky, postřehy apod. Celá verze dotazníku je uvedena v příloze č. 1.

Samotná realizace výzkumného šetření probíhala od 15. prosince 2019 do 20. ledna 2020. K šíření dotazníku byla využita sociální síť Facebook, přičemž respondenti byli vybíráni tzv. metodou sněhové koule (srov. Miovský, 2003). V první fázi byli jednotlivě osloveni autorčini známí učitelé 1. stupně. Tito učitelé byli současně požádáni o další šíření dotazníku. V druhé fázi byl odkaz na dotazník umístěn také na skupinách sdružující učitele. Jelikož není možné ověřit, kolika dalším učitelům byl odkaz na dotazník přeposlán, jakožto není možné určit, kolik učitelů prvního stupně se vyskytuje ve skupinách sociální sítě Facebook, návratnost dotazníku nebyla určena.

5.3.2 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Tento statistický test významnosti se využívá v případech, kdy pracujeme se dvěma pedagogickými jevy, u nichž testujeme existenci mezi nimi panující závislosti. Současně musí být splněna podmínka, že získaná data o daných pedagogických jevech jsou nominálního (popř. ordinálního) charakteru.

Kontingenční tabulkou se pak rozumí tabulka, do níž jsou zapsány výsledky dotazníkového šetření. Jelikož obsahuje data získaná ze dvou různých otázek dotazníku, bývá také označována jako tabulka se dvěma vstupy. (Chráska, 2003)

⁷ Data získaná v rámci předvýzkumu nebyla použita při vyhodnocování dotazníkového šetření.

5.3.3 Znaménkové schéma pro kontingenční tabulku

Protože nám test nezávislosti chí-kvadrát pomůže pouze určit, zda mezi pedagogickými jevy vztah je či není, ale blíže tento vztah neinterpretuje, bývá využíváno tzv. znaménkové schéma (Chráska, 2016). Tato metoda nám poskytuje „*názornou informaci o tom, ve kterém poli kontingenční tabulky je porušen předpoklad nezávislosti obou srovnávaných znaků*“, a umožňuje nám tak vztah popsát více výroky (Chráska, 2003, s. 95).

5.4 Výzkumný soubor

V rámci realizace dotazníkového šetření byl použit záměrný výběr respondentů, konkrétně výběr anketní, kdy se „*jedinci dostávají do výběru sami na základě svého rozhodnutí*“ (Chráska, 2016, s. 19).

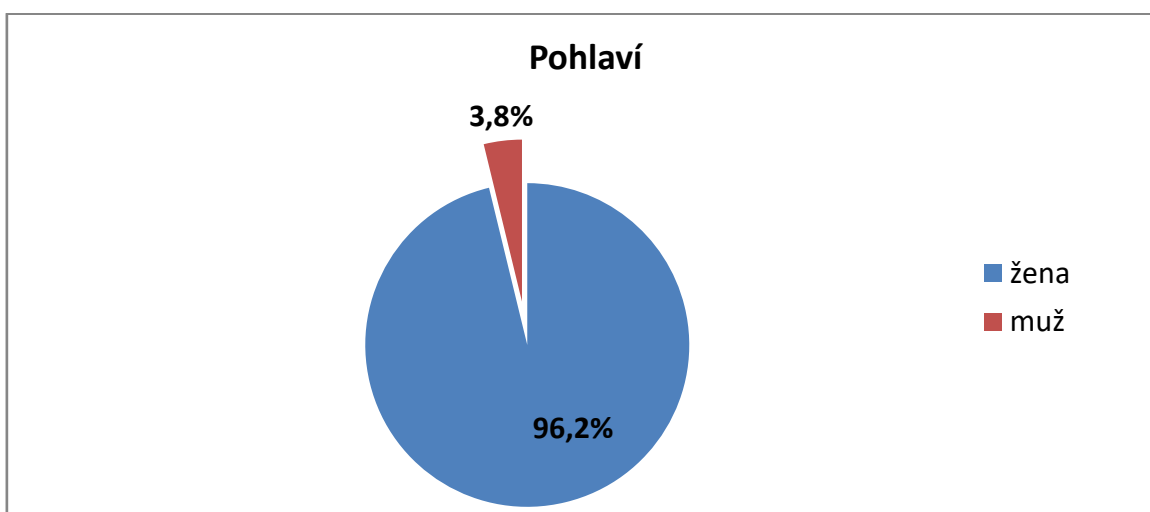
Výzkumný vzorek je tvořen učiteli prvního stupně, kteří však současně splňují podmínku, že jsou absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Skupina těchto pedagogů byla vybrána záměrně, jelikož autorka je sama studentkou daného oboru.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 291 respondentů. Protože však jedna respondentka uvedla, že je ještě stále studentkou, a další dvě respondentky nebyly absolventy požadovaného oboru, byly jejich odpovědi vyřazeny. Do vyhodnocování nebyly zahrnuty ani odpovědi respondentů, kteří absolvovali obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, či se v této problematice jakkoli dále vzdělávali. Hrozilo totiž riziko, že jejich informace nabyté mimo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ by mohly ovlivnit celkové výsledky. Avšak největší skupinou respondentů, která musela být vyřazena, se stali učitelé, kteří své studium ukončili před více jak 15 lety. Data od těchto respondentů nemohla být zahrnuta do vyhodnocování, protože výzkum je výhradně zaměřen na pregraduální přípravu pedagogů, jež probíhala v době právně ukotveného integrovaného (inkluzivního) vzdělávání. S ohledem na tyto skutečnosti bylo pro vyhodnocování použito pouze 208 dotazníků.

5.5 Analýza výzkumných dat

Otázka č. 1: Jste žena nebo muž?

První položka dotazníku se zabývala charakteristikou výzkumného souboru z hlediska pohlaví. S ohledem na současné složení učitelských sborů, získaná data nebyla nijak překvapivá. Z celkového počtu 208 respondentů bylo 200 žen (96,2%) a pouze 8 mužů (3,8%).



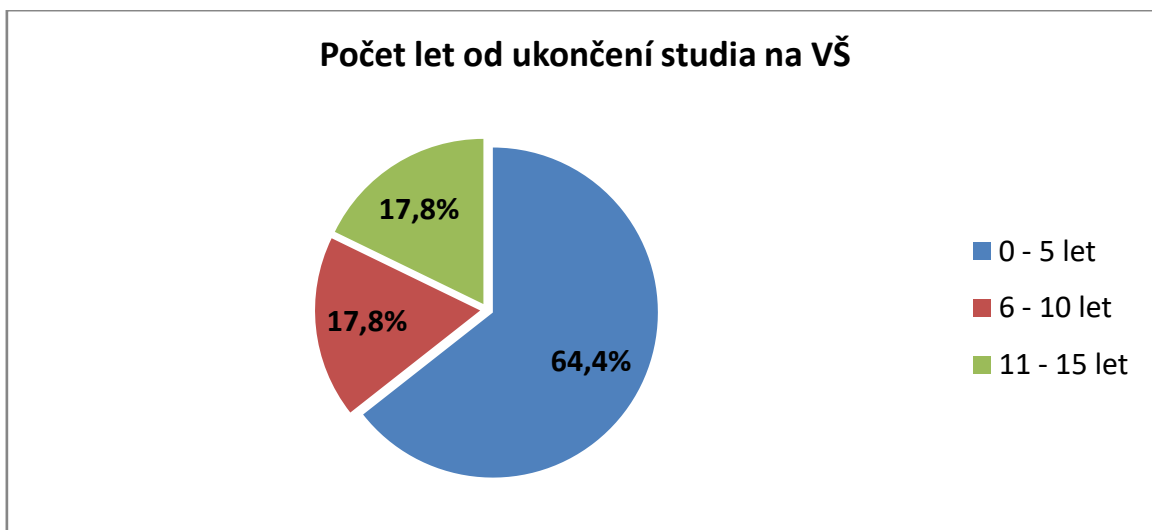
Graf č. 1: Pohlaví

Tato čísla se bohužel blíží skutečnému zastoupení mužů na prvním stupni základních škol. Podle statistické ročenky roku 2018/2019 vydané MŠMT, na prvním stupni ZŠ učilo 3 293 mužů, tedy pouze 8,4% z celkového počtu učitelů (Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2019).

Otázka č. 2: Kolik let Vás dělí od ukončení studia na VŠ (konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)?

Druhá položka zjišťovala období, ve kterém respondenti absolvovali obor U1ST ZŠ. Tato informace je pro výzkum velice důležitá, neboť umožňuje výzkumnou skupinu rozdělit na ty učitele, kteří studovali v období prvotního zavádění integrovaného vzdělávání, až po ty, kteří vystudovali v nedávné době.

Nejpočetnější skupinou, čítající 134 respondentů, byli učitelé, které od ukončení studia nedělí více jak 5 let, což z celkového množství představovalo 64,4%. Skupina učitelů, jež obor U1ST ZŠ absolvovala před 6 – 10 lety, byla v dotazníkovém šetření zastoupena 37 respondenty (17,8%). Stejný počet respondentů uvedl, že je od ukončení studia dělí 11 – 15 let.



Graf č. 2: Počet let od ukončení studia na VŠ

Otázka č. 3: Setkal/a jste se během studia s předmětem, který se týkal speciální pedagogiky?

U této položky 201 (96,6%) respondentů uvedlo, že se v rámci své pregraduální přípravy setkali se speciální pedagogikou. Tato problematika nebyla zahrnuta pouze do přípravy 7 (3,4%) dotazovaných.

Získaná data proto působí velice pozitivně, a to zvláště ve srovnání s výzkumem provedeným v roce 2000, kdy celých 42 % z dotázaných učitelů uvedlo, že se během studia se speciální pedagogikou vůbec neseťkali (Kocurová, 2000).

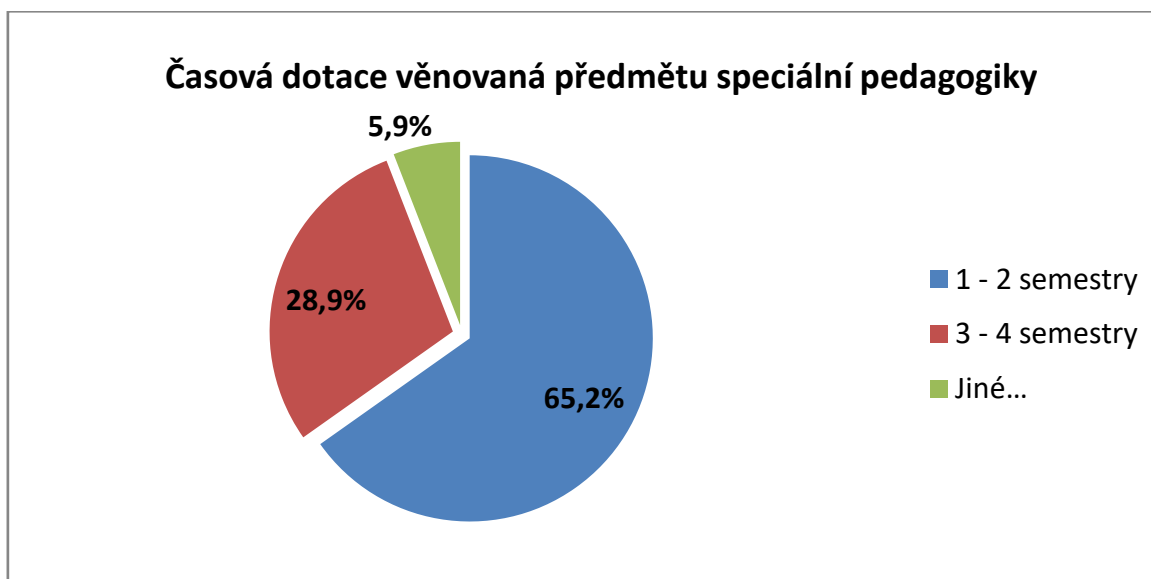


Graf č. 3: Absolvování předmětu týkajícího se speciální pedagogiky

Otázka č. 4: Pokud Vaše odpověď na předešlou otázku zní ANO, jaká časová dotace byla tomuto předmětu věnována?

Položka číslo čtyři byla polouzavřená a zaměřovala se pouze na respondenty, kteří během studia absolvovali předmět speciální pedagogiky, tedy na 201 dotázaných učitelů.

U těchto pedagogů se pak snažila zjistit, jaká časová dotace byla zmíněnému předmětu věnována.



Graf č. 4: Časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky

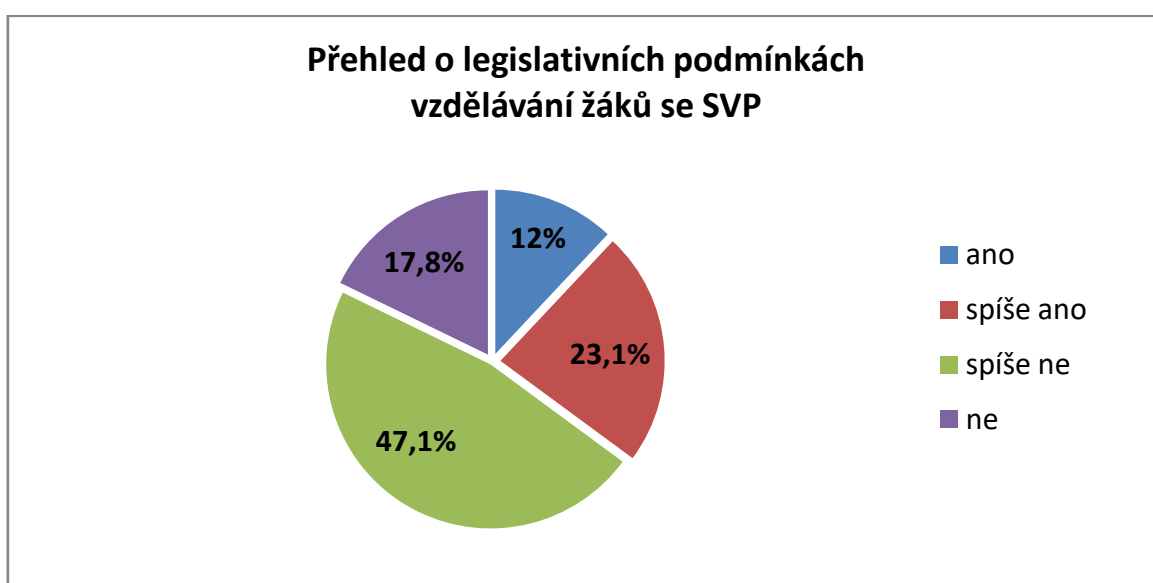
Ze zmíněné skupiny nadpoloviční většina respondentů uvedla, že jimi navštěvovaný předmět speciální pedagogiky byl v rozsahu *1 – 2 semestrů*. Z celkového počtu 201 učitelů se tak jednalo o 66,2%. Tento výsledek koresponduje s tvrzením profesora Lechty (2010), který uvádí, že součástí přípravy většiny učitelů je jedno- až dvousemestrální předmět speciální pedagogiky. O něco déle se speciální pedagogice věnovalo 58 (28,9%) respondentů, ti vybrali odpověď *3 – 4 semestry*.

Jak již bylo zmíněno výše, pokud respondentům nabízené odpovědi nevyhovovaly, umožňovala položka také vlastní vyjádření. Pro tuto možnost se rozhodlo 12 respondentů. A ačkoli dva z nich uvedli, že si danou informaci *již nepamatují*, odpovědi dalších přinášejí zajímavé informace. Například jeden respondent uvedl, že absolvoval předmět speciální pedagogiky v rozsahu *5 semestrů*. Na časové dotaci *8 semestrů* se pak shodli dva respondenti. Pět z dotázaných učitelů se během svého studia setkávalo se speciálně pedagogickým předmětem dokonce *každý semestr (tzn. 10 semestrů)*. Objevila se také jedna odpověď, že se respondent se speciálně pedagogickou problematikou setkával *v samostatném předmětu 2 semestry, jinak jako součást všech předmětů*. Překvapivá je ovšem poslední odpověď, podle níž se respondent setkal se speciální pedagogikou jen během blokové výuky *1 odpoledne*.

Otázka č. 5: Měl/a jste přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

Ve výzkumu provedeném v roce 2010 vysoký počet dotázaných učitelů (76,1%) označil své znalosti o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP za průměrné a horší (Potměšil, 2010). Nutno ale podotknout, že se nejednalo pouze o absolventy oboru U1ST ZŠ.

V současné době by budoucí učitelé měli být, v rámci předmětu speciální pedagogiky, s touto problematikou seznamováni (Havel, 2016). Přesto, ve srovnání s výše uvedeným výzkumem, data tohoto dotazníkového šetření nepřicházejí s o mnoho uspokojivějšími výsledky.



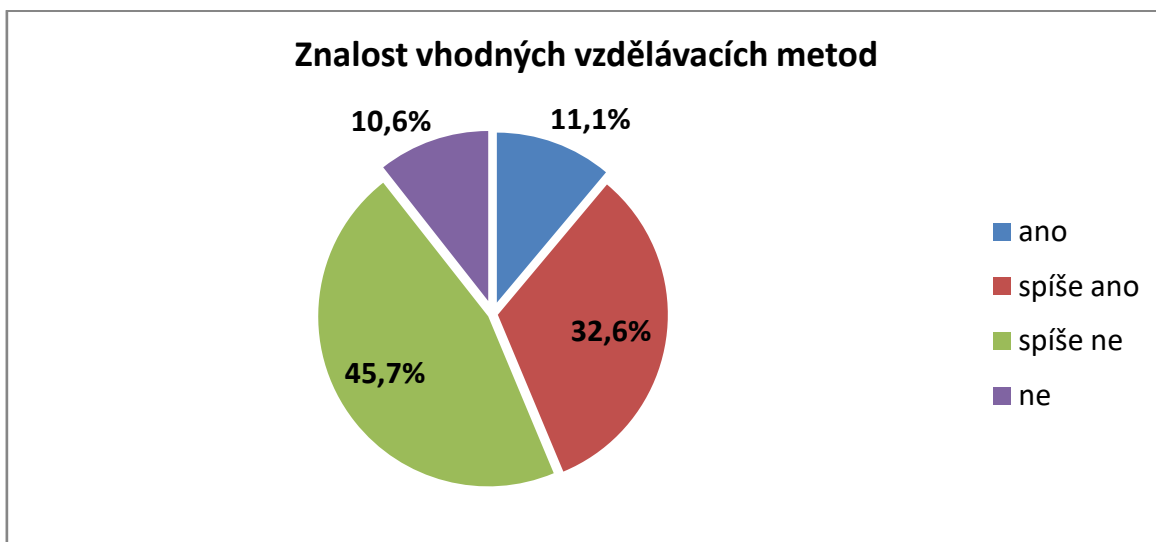
Graf č. 5: Přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP

Pouze 25 (12%) respondentů uvedlo, že se cítilo po vstupu do praxe dobře obeznámeno s legislativními podmínkami vzdělávání žáků se SVP, a 48 (23,1%) respondentů se k tomuto názoru přiklánělo. Naproti tomu vysoký počet, celkem 98 (47,1%) dotázaných učitelů, zvolil odpověď *spíše ne*. Pokud k tomuto navíc přičteme ještě odpovědi 37 (17,8%) respondentů, kteří označili odpověď *ne*, dostaneme se na 64,9%. Přestože je toto procento o něco nižší než u výzkumu provedeného v roce 2010, poukazuje na fakt, že velké množství učitelů se po vstupu do praxe stále necítí být zcela, ba vůbec obeznámeno s právními podmínkami inkluzivního vzdělávání.

Otázka č. 6: Věděl/a jste, které vzdělávací metody jsou vhodné pro edukaci ve třídě, v níž jsou přítomni žáci se SVP?

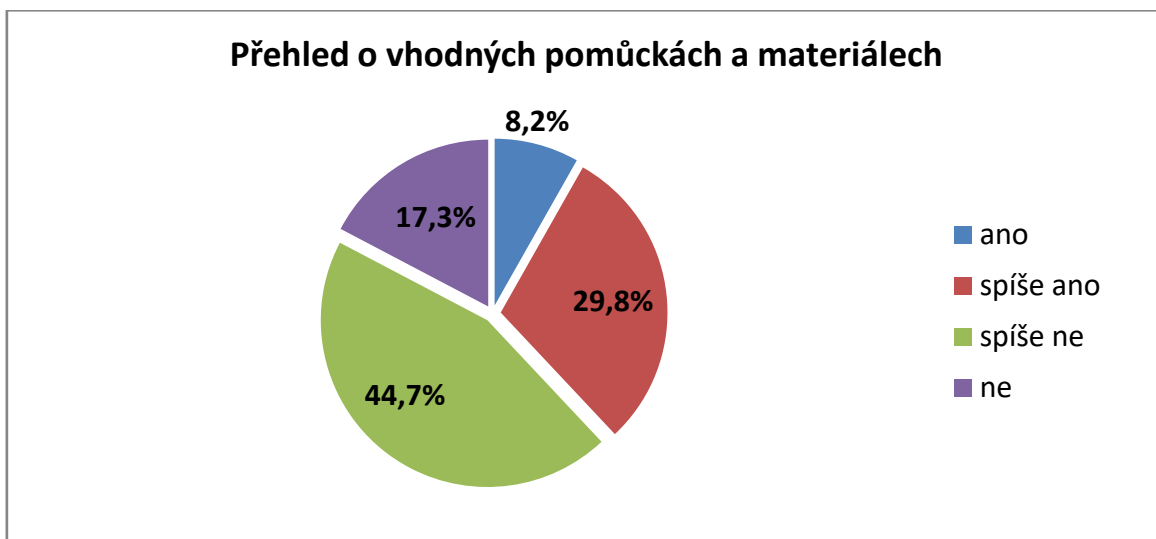
Z grafu uvedeného níže můžeme vyčíst, že opět velká skupina dotázaných učitelů (celkem 95; to je 45,7% z celku) se po vstupu do praxe necítila být vybavena dostatečnými

znalostmi o vhodných metodách pro inkluzivní vzdělávání. Dvacet dva (10,6%) respondentů dokonce označilo své znalosti za nulové. Přesně opačný názor mělo pouze 23 (11,1%) dotázaných, kteří zvolili odpověď *ano*. Jisté znalosti dané problematiky pak mělo 68 (32,6%) učitelů, neboť označili odpověď *spíše ano*.



Graf č. 6: Znalost vhodných vzdělávacích metod

Otázka č. 7: Měl/a jste přehled o pomůckách a materiálech vhodných pro edukaci dětí se SVP?



Graf č. 7: Přehled o vhodných pomůckách a materiálech

Sedmá položka dotazníku se zabývala znalostmi pedagogů o pomůckách a materiálech vhodných pro vzdělávání žáků se SVP. Ze získaných dat vyplývá, že o této problematice bylo nedostatečně, či nebylo vůbec informováno ještě více učitelů, než u výše zmiňovaných vyučovacích metod.

Z celkového počtu 208 respondentů jen 17 (8,2%) uvedlo, že po vstupu do praxe měli přehled o vhodných pomůckách a materiálech. Ještě poměrně dobré povědomí mělo také 62 (29,8%) respondentů, kteří označili odpověď *spíše ano*. Minimální znalosti pomůcek a metod pak mělo celých 93 (44,7%) učitelů a zcela žádné 36 (17,3%).

Otázka č. 8: Cítil/a jste se být připraven/a na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

V teoretické části jsme se zmiňovali o tom, že řada odborníků vnímá znalosti, dovednosti a kompetence pedagogů za jedny z velmi podstatných faktorů úspěšnosti inkluze (srov. Pančocha, Slepíčková, 2013; Winter, 2006). Navzdory tomu, podle výzkumů provedených v České republice, se učitelé necítí být dostatečně připraveni na pozměněné podmínky edukace. Například ve výzkumu provedeném v roce 2005 celých 73,23% pedagogů základních škol uvedlo, že nemá adekvátní speciálněpedagogické vzdělání potřebné pro práci se žákem se zdravotním postižením (Michalík, 2005). Z výsledků rozsáhlého výzkumu z roku 2010 zase vyčteme, že 58,9% respondentů nepovažovalo své kompetence pro inkluzivní vzdělávání za dostatečné (Potměšil, 2010).



Graf č. 8: Pocit připravenosti na výuku žáků se SVP

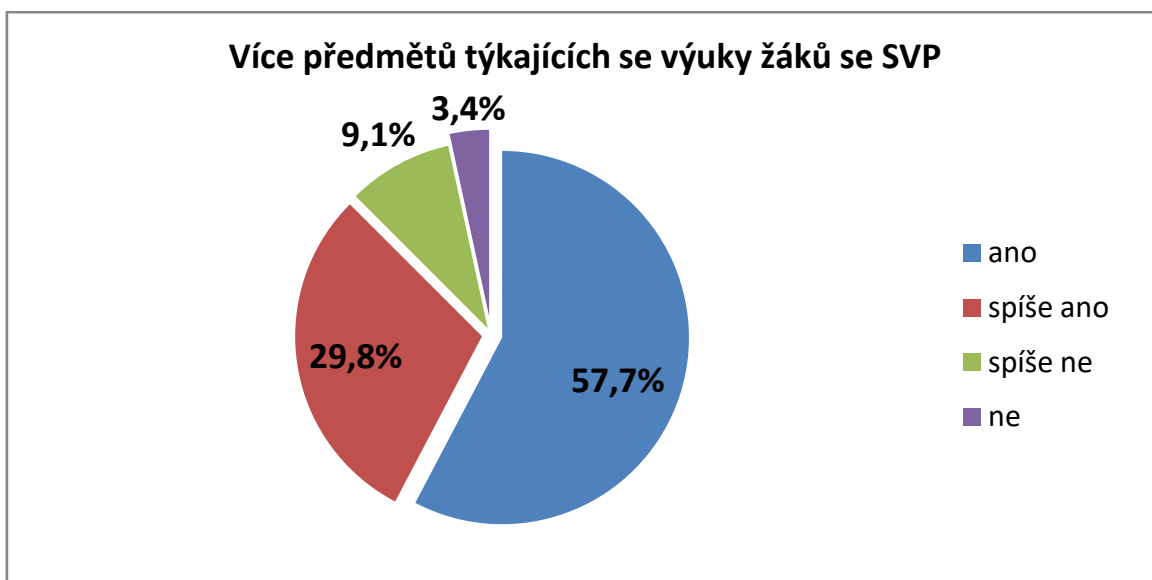
Ani výsledky tohoto dotazníkového šetření nemluví v kladnějších číslech. Po vstupu do praxe se zcela připraveno cítilo jen 9 respondentů (4,3%). Spíše připraveno se pak cítilo celkem 42 (20,2%) dotázaných učitelů. Za nedostatečně připravené se označila největší skupina respondentů, a to 85 učitelů, tedy 40,9% z celku. Avšak ani skupina 72 pedagogů (34,6%), která se považovala za zcela nepřipravené, není zanedbatelná.

Získaná data tímto výzkumem i výzkumy výše zmíněnými nás tak nutí přemýšlet nad kvalitou přípravy budoucích pedagogů, jakožto vzdělávání obecně.

Otázka č. 9: Uvítal/a byste zpětně, po zkušenostech nabytých praxí, na VŠ více předmětů zabývajících se touto problematikou?

Devátá položka zjišťovala, zda by učitelé zpětně přivítali během své pregraduální přípravy více předmětů, které by se hlouběji zabývaly problematikou vzdělávání žáků se SVP v běžných školách. Vzhledem k výsledkům předešlých položek, zjištěná data u této otázky nejsou nijak zarážející.

Více předmětů by rozhodně přivítala nadpoloviční většina, celých 120 (57,7%) respondentů. Této možnosti by se nebránilo ani dalších 62 (29,8) dotázaných učitelů, kteří zvolili odpověď *spíše ano*. V menšině jsou pak pedagogové, jež by další předměty nechtěli. Možnost *spíše ne* zvolilo 19 (9,1%) respondentů a zcela proti bylo jen 7 (3,4%) dotázaných.



Graf č. 9: Více předmětů týkajících se výuky žáků se SVP

Otázka č. 10: Zde je prostor pro Vaše případné připomínky, postřehy apod. (nepovinné):

Jak je z názvu patrné, poslední, nepovinná položka byla otevřená a dávala respondentům prostor se k dané problematice vyjádřit. Jelikož někteří dotázaní učitelé této možnosti využili a jejich postřehy jsou mnohdy zajímavé, uvádíme je zde. Jedná se o jejich doslovný přepis. Pouze v případech, kdy učitelé uváděli pro výzkum nepodstatná fakta (např. přání k úspěšnému dokončení studia či k úspěchům v budoucím povolání), byly tyto odpovědi zkráceny.

Výčet odpovědí:

ID 16 „*Jelikož ze současné praxe vnímám, že je již v každé třídě minimálně jedno dítě se SVP, které potřebuje péči ze strany školy, ale i rodičů, tak by měl být na toto téma již na VŠ brán velký důraz. Učitel by měl umět diagnostikovat a pracovat s těmito žáky. PPP nestihají a většinou ani neporadí, co konkrétního se má či nemá se žákem dělat. Očekává se, že i začínající učitel dokáže rozpoznat veškeré obtíže žáka ve výuce, dále bude umět používat případné specifické pomůcky a dokáže toto dítě začlenit do běžné výuky, aniž by upozorňoval na SVP konkrétního dítěte. Dále je tu i případná práce asistenta. I od začínajícího učitele se vyžaduje, aby uměl řídit práci asistenta. Na co nikoho škola nepřipraví, je komunikace s rodiči žáků. Někteří chtějí pro své dítě úlevy, ale doma s dítětem nepracují, někteří nechtějí a brání se, aby jeho dítě mělo nálepkou SVP. Bohužel teorie na VŠ a praxe na ZŠ je něco naprosto odlišného a případ každého žáka je taky jiný...*“

ID 27 „*Znala jsem příčiny, druhy, definice. Co s tím dělat nám nikdo nikdy neřekl.*“

ID 32 „*Upřímně, studovala jsem Učitelství pro 1. stupeň. Kdybych chtěla pracovat s "inkluzivními" dětmi, tak půjdu studovat Speciální pedagogiku. Navíc, v praxi vidím, jak to brzdí běžné žáky. Prakticky dochází k pozitivní diskriminaci - abychom nediskriminovali jednoho "inkludovaného" žák, tak diskriminujeme a znemožňujeme kvalitní vzdělání ostatním.*“

ID 34 „*Teorie je jistě fajn, ale nejvíce stejně pomůže praxe a osobní kontakt s těmito dětmi.*“

ID 47 „*Z mého pohledu byla na VŠ příprava na práci s žáky se SVP nejvíce opomíjenou oblastí. V současné době inkluze je to klíčová záležitost. V praxi vidím, že pokud se nedokážu v první řadě "popasovat" s žáky se SVP, pak nemohu vůbec učit.*“

ID 53 „*Veškeré informace a znalosti spojené s tematikou žáků se SVP jsem získala praxí a vyhledáváním informací nebo konzultacemi se speciálním pedagogem na naší škole.*“

ID 79 „*Největší kámen úrazu byl v tom, že předměty týkající se speciální pedagogiky se hodně zaměřovaly na různá tělesná postižení, nicméně jsme téměř nenarazili na postupy s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáky obtížněji zvladatelné a žáky s různými dysporuchami. Celkově bych více uvítala spíše tuto oblast, kde se zaměřujeme na práci s takovými žáky, protože přece jen se s nimi potkáme na běžných ZŠ více.*“

ID 90 „Nejdůležitější je praxe. Teorie je jedna věc, ale přímá zkušenost je nenahraditelná. Bylo by přínosné, kdyby bylo více praxí během studia VŠ.“

ID 96 „Promovala jsem 2005, říkali nám, že na každé škole nám pomůže „speckař“, který tam je, příp. školní psycholog. Působila jsem již na 3 školách, nebyli ani jeden na žádné. Teď se to začíná lepší, ale je to pouze akce některých ředitelů. Přitom by byla potřeba na každé škole, poradny nestíhají.“

ID 113 „Spíše bych uvítala propojení teorie s praxí. Mnoho věcí by pak bylo snazších.“

ID 128 „Příprava na VŠ byla pro mne ve výsledku celkově nedostatečná. Studium zkrátka nikoho nemůže připravit na realitu (každé dítě je jiné a rodiče jsou zvláštní kategorie...) Takže spíše bych zpětně uvítala víc praxe a klidně na nějaké speciální škole.“

ID 155 „Spíše než více předmětů na VŠ by podle mého názoru bylo lepší nějaké školení či kurz přímo zaměřený na tuto problematiku. Případně návštěva speciální školy se všemi pomůckami, které děti potřebují. Z vlastní zkušenosti vím, že z celé VŠ mi nejvíce dala průběžná praxe. A teoretické předměty navíc na tom nic nezmění.“

ID 156 „Nic vás na to nepřipraví, je to o zkušenostech, každé dítě je jiné a každý den s ním je také jiný. Speciální pedagog pouze ví, co může nastat, ale jak z toho ven je vždy nesnadná otázka, na kterou nelze nikdy jednoznačně odpovědět.“

ID 164 „Více předmětů by bylo přínosem, ale nesmělo by jít o teorii, ale o praxi - jak pracovat, co skutečně funguje (nikoli co si přednášející nepolibený praxí přečetl, že funguje), ověřené pomůcky, metody, způsoby práce.“

ID 189 „Po studiu na VŠ jsem se v praxi setkala s "integrovanými žáky". Práce s nimi za tehdejších podmínek byla smysluplnější než teď, za "inkluze". VŠ (UPOL) mě připravila do praxe komplexně dobře. Problém je v současné legislativě.“

ID 218 „Děti se SVP se v běžné ZŠ vyskytuje stále více a slavná inkluze nic nevyřeší. Učitel musí věnovat spoustu času administrativě a "papírování“.“

ID 254 „Zpětně si vzpomínám, že jsme měli moc teorie a historie, ale praktického nebylo nic. V práci jsem pak měla pocit, že jediná nevím, o co jde.“

Z těchto vyjádření plyne, že řada respondentů by pro zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů doporučovala více praxe zaměřené na výuku žáků se SVP. Tím potvrzují

vyjádření Havla (et. al., 2016), podle kterého by se proměna pedagogické přípravy na povolání měla dotknout praktické složky pregraduální přípravy, obzvláště pak studijních praxí.

5.6 Verifikace hypotéz

Jak již bylo zmíněno, pro ověření hypotéz byl použit statistický test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. Dále bylo zamýšleno použít také znaménkové schéma. Avšak tuto metodu využíváme pouze v případě, je-li mezi proměnnými závislost (Hebák, 2007). Z tohoto důvodu bylo znaménkové schéma sestaveno jen u hypotézy H4.

Samotná verifikace probíhala postupem, který uvádí Chráska (2003). V prvním kroku byly u každé hypotézy sestaveny kontingenční tabulky zahrnující **pozorované četnosti (P)**. Dále byly formulovány **nulové H_0** a **alternativní H_A hypotézy**, přičemž nulová hypotéza je předpoklad, že mezi proměnnými vztah není, a naopak alternativní hypotéza říká, že tento vztah existuje.

Po stanovení hypotéz došlo k výpočtu **očekávaných četností (O)**. Z důvodu vyššího počtu řádků a sloupců v kontingenčních tabulkách, byly tyto četnosti zapsány do zvláštních tabulek. K očekávaným četnostem se váže také podmínka, podle níž „*testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je čekávaná četnost menší než 1*“ (Chráska, 2003, s. 94). Proto musely být u hypotézy H4 odpovědi respondentů, týkající se časové dotace věnované předmětu speciální pedagogiky, sdruženy pouze do dvou kategorií.

Součtem vypočítaných hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ ve všech polích kontingenční tabulky bylo stanoveno testové **kritérium χ^2** , a pomocí vztahu $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r představuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky, byl určen **stupeň volnosti**.

Ověřování hypotéz proběhlo na **hladině významnosti 0,05**. To znamená, že získané výsledky přijímáme s 5 % rizikem omylu.

Testování hypotézy č. 1

H1: Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se necítí být lépe připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, než učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H1 jsou položky č. 2 a č. 8 dotazníku:

- *Kolik let Vás dělí od ukončení studia na VŠ (konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)?*
- *Cítil/a jste se být připraven/a na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?*

H1 (P)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 -15 let	<i>Celkem:</i>
ano	4	1	4	9
spíše ano	26	9	7	42
spíše ne	52	18	15	85
ne	52	9	11	72
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 1: Kontingenční tabulka 1 (pozorované četnosti)

H1 (O)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 -15 let	<i>Celkem:</i>
ano	5,8	1,6	1,6	9
spíše ano	27,06	7,47	7,47	42
spíše ne	54,76	15,12	15,12	85
ne	46,38	12,81	12,81	72
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 2: Kontingenční tabulka 1 (očekávané četnosti)

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se pocitu připravenosti a počtem let od ukončení studia na VŠ není závislost.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se pocitu připravenosti a počtem let od ukončení studia na VŠ je závislost.

Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 1:

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
4	5,8	-1,8	3,24	0,559
1	1,6	-0,6	0,36	0,225
4	1,6	2,4	5,76	3,6
26	27,06	-1,06	1,1236	0,042
9	7,47	1,53	2,3409	0,313
7	7,47	-0,47	0,2209	0,03
52	54,76	-2,76	7,6176	0,139
18	15,12	2,88	8,2944	0,549
15	15,12	-0,12	0,0144	0,001
52	46,38	5,62	31,5844	0,681
9	12,81	-3,81	14,5161	1,133
11	12,81	-1,81	3,2761	0,256
				Σ 7,528

Tabulka č. 3: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 1

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2/O = 7,528$$

$$f = (4 - 1) \cdot (3 - 1) = 6$$

$$\chi^2_{0,05} (6) = 12,592 > 7,528 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu H_0 , a naopak hypotézu alternativní H_A odmítáme. Statisticky významná souvislost tedy nebyla prokázána a výsledkem tudíž je, že **učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se cítí být připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu na stejné úrovni, jako učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.**

Hypotéza H1 byla potvrzena.

Testování hypotézy č. 2

H2: Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se necítí být lépe vybaveni znalostmi o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP, jak učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H2 jsou položky č. 2 a č. 5 dotazníku:

- *Kolik let Vás dělí od ukončení studia na VŠ (konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)?*
- *Měl/a jste přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?*

H2 (P)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 - 15 let	<i>Celkem:</i>
ano	16	4	5	25
spíše ano	33	10	5	48
spíše ne	66	14	18	98
ne	19	9	9	37
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka 2 (pozorované četnosti)

H2 (O)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 - 15 let	<i>Celkem:</i>
ano	16,1	4,5	4,4	25
spíše ano	30,9	8,5	8,6	48
spíše ne	63,2	17,4	17,4	98
ne	23,8	6,6	6,6	37
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 5: Kontingenční tabulka 2 (očekávané četnosti)

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se znalostí legislativy a počtem let od ukončení studia na VŠ není závislost.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se znalostí legislativy a počtem let od ukončení studia na VŠ je závislost.

Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 2:

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
16	16,1	-0,1	0,01	0,001
4	4,5	-0,5	0,25	0,056
5	4,4	0,6	0,36	0,082
33	30,9	2,1	4,41	0,143
10	8,5	1,5	2,25	0,265
5	8,6	-3,6	12,96	1,507
66	63,2	2,8	7,84	0,124
14	17,4	-3,4	11,56	0,664
18	17,4	0,6	0,36	0,021
19	23,8	-4,8	23,04	0,968
9	6,6	2,4	5,76	0,873
9	6,6	2,4	5,76	0,873
				Σ 5,577

Tabulka č. 6: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 2

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2/O = 5,577$$

$$f = (4 - 1) \cdot (3 - 1) = 6$$

$$\chi^2_{0,05} (6) = 12,592 > 5,577 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu H_0 , a naopak hypotézu alternativní H_A odmítáme. Jelikož mezi odpověďmi nebyla prokázána statisticky významná souvislost, musíme konstatovat, že **učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se cítí být vybaveni znalostmi o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP na stejné úrovni, jako učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.**

Hypotéza H2 byla potvrzena.

Testování hypotézy č. 3

H3: Učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se necítí být lépe vybaveni znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání, jak učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H3 jsou položky č. 2 a č. 6 dotazníku:

- *Kolik let Vás dělí od ukončení studia na VŠ (konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)?*
- *Věděl/a jste, které vzdělávací metody jsou vhodné pro edukaci ve třídě, v níž jsou přítomni žáci se SVP?*

H3 (P)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 - 15 let	<i>Celkem:</i>
ano	16	3	4	23
spíše ano	43	14	11	68
spíše ne	61	17	17	95
ne	14	3	5	22
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 7: Kontingenční tabulka 3 (pozorované četnosti)

H3 (O)	0 - 5 let	6 - 10 let	11 -15 let	<i>Celkem:</i>
ano	14,8	4,1	4,1	23
spíše ano	43,8	12,1	12,1	68
spíše ne	61,2	16,9	16,9	95
ne	14,2	3,9	3,9	22
<i>Celkem:</i>	134	37	37	208

Tabulka č. 8: Kontingenční tabulka 3 (očekávané četnosti)

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se znalostí metod a počtem let od ukončení studia na VŠ není závislost.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se znalostí metod a počtem let od ukončení studia na VŠ je závislost.

Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 3:

P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
16	14,8	1,2	1,44	0,097
3	4,1	-1,1	1,21	0,295
4	4,1	-0,1	0,01	0,002
43	43,8	-0,8	0,64	0,015
14	12,1	1,9	3,61	0,298
11	12,1	-1,1	1,21	0,1
61	61,2	-0,2	0,04	0,001
17	16,9	0,1	0,01	0,001
17	16,9	0,1	0,01	0,001
14	14,2	-0,2	0,04	0,003
3	3,9	-0,9	0,81	0,208
5	3,9	1,1	1,21	0,31
				Σ 1,331

Tabulka č. 9: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 3

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2/O = 1,331$$

$$f = (4 - 1) \cdot (3 - 1) = 6$$

$$\chi^2_{0,05} (6) = 12,592 > 1,331 = \text{platí } H_0$$

Na základě získaných výsledků přijímáme nulovou hypotézu H_0 , a alternativní hypotézu H_A naopak odmítáme. Ani v tomto případě nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Výsledkem tedy je, že **učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se cítí být vybaveni znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání na stejné úrovni, jako učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.**

Hypotéza H3 byla potvrzena.

Testování hypotézy č. 4

H4: Větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky, během pregraduální přípravy učitelů 1. stupně, má pozitivní vliv na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H4 jsou položky č. 4 a č. 8 dotazníku:

- *Pokud Vaše odpověď na předešlou otázku zní ANO, jaká časová dotace byla tomuto předmětu věnována?*
- *Cítil/a jste se být připraven/a na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?*

H4 (P)	1 - 2 semestry	3 a více	<i>Celkem:</i>
ano	3	6	9
spíše ano	20	21	41
spíše ne	57	24	81
ne	51	16	67
<i>Celkem:</i>	131	67	198

Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka 4 (pozorované četnosti)

H4 (O)	1 - 2 semestry	3 a více	<i>Celkem:</i>
ano	5,95	3,05	9
spíše ano	27,13	13,87	41
spíše ne	53,59	27,41	81
ne	44,33	22,67	67
<i>Celkem:</i>	131	67	198

Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka 4 (očekávané četnosti)

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se pocitu připravenosti a časovou dotací věnovanou předmětu speciální pedagogiky není závislost.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí na otázku týkající se pocitu připravenosti a časovou dotací věnovanou předmětu speciální pedagogiky je závislost.

Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 4:

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
3	5,95	-2,95	8,7025	1,463
6	3,05	2,95	8,7025	2,853
20	27,13	-7,13	50,8369	1,874
21	13,87	7,13	50,8369	3,665
57	53,59	3,41	11,6281	0,217
24	27,41	-3,41	11,6281	0,424
51	44,33	6,67	44,4889	1,004
16	22,67	-6,67	44,4889	1,962
				Σ 13,462

Tabulka č. 12: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 4

$$\chi^2 = \Sigma (P-O)^2/O = 13,462$$

$$f = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$$

$$\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 < 19,32 = \text{platí } H_A$$

Sestavení znaménkového schématu pro kontingenční tabulku 3:

H4	1 - 2 semestry	3 a více
ano	-1,228	1,702
spíše ano	-1,474	1,985
spíše ne	0,545	-0,702
ne	1,137	-1,489

Tabulka č. 13: Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku 4

H4	1 - 2 semestry	3 a více	<i>Celkem:</i>
ano	0	0	9
spíše ano	0	+	41
spíše ne	0	0	81
ne	0	0	67
<i>Celkem:</i>	131	67	198

Tabulka č. 14: Znaménkové schéma kontingenční tabulky 4

Na základě výsledků výpočtů byla zamítnuta nulová hypotéza H_0 a přijata hypotéza alternativní H_A . Mezi odpověďmi byla prokázána statisticky významná souvislost. Ta se nejvíce projevila u učitelů, kteří během své pregraduální přípravy absolvovali předmět speciální pedagogiky v rozsahu minimálně 3 semestrů. Jelikož tato skupina pedagogů současně označila svou připravenost za poměrně dobrou, můžeme konstatovat, že **větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky, během pregraduální přípravy**

učitelů 1. stupně, má pozitivní vliv na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.

Hypotéza H4 byla potvrzena.

5.7 Diskuze

Od roku 2005, kdy vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb., mají žáci se SVP možnost vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu (srov. Uzlová, 2010; Michalík et al., 2015). V současné době je to tedy již patnáct let, co na území České republiky započal současný model společného vzdělávání, který značně pozměnil podmínky ve školství. Na tuto skutečnost by měly bezesporu reagovat instituce, mající na starosti přípravu pedagogů. Noví učitelé by měli být vzdělávání tak, aby v těchto pozměněných podmínkách obstáli.

Ve výzkumné části jsme se proto zabývali otázkou, na jaké úrovni je současná pregraduální příprava, a to z pohledu samotných učitelů. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se absolventi oboru U1ST ZŠ cítili být po vstupu do praxe adekvátně připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Výsledky dotazníkového šetření bohužel nehovoří v kladných číslech, neboť celých 75,5% z dotázaných učitelů uvedlo, že se po vstupu do praxe necítilo dostatečně připraveno. Někteří z nich se dokonce označili za zcela nepřipravené. Odpovědí na obecnou výzkumnou otázku a současně splněním hlavního výzkumného cíle je proto tvrzení, že **absolventi oboru U1ST ZŠ se po nástupu do praxe cítili spíše nepřipraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.**

Vyhodnocením hypotézy H1 jsme navíc zjistili, že pocit nepřipravenosti přetrvává také u „mladších“ absolventů daného oboru, u jejichž přípravy by se dalo očekávat, že bude více zahrnovat inkluzivní problematiku. Přesto výsledky našeho výzkumu hovoří v tom smyslu, že **učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se necítí být připraveni lépe na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, než učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.** Tím současně odpovídáme na první dílčí výzkumnou otázku a plníme první dílčí cíl.

Uvedené výsledky tak korespondují s tvrzením Havla (et al., 2016), podle něhož je současná pregraduální příprava nedostačující. Česká republika ale není jedinou zemí, ve které připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání pokulhává. Například podle výzkumu provedeného Hrebeňárovou a Mandzákovou (2007 in Stará, 2015) se ukázalo, že také slovenští učitelé 1. stupně ZŠ se necítí zcela kompetentní pro inkluzivní vzdělávání. Podobných výsledků dosáhlo rovněž rozsáhlé šetření v Severním Irsku, kde dokonce 89%

respondentů označilo svou připravenost na výuku žáků se SVP za nedostatečnou (Winter, 2006). Zde však nešlo jen o učitele 1. stupně základní školy.

Ačkoli jsme zjistili, že velké procento učitelů se v obecné rovině být připraveno necítí, inkluzivní kompetence se skládá z vícera částí (srov. Zafija et al., 2013 in Zilcher, Svoboda, 2019). S ohledem na prostudovanou literaturu nás proto v druhém a třetím dílčím cíli zajímala zvláště pocíťovaná připravenost v oblasti teoretických znalostí legislativy a vyučovacích metod.

Bohužel výsledky výzkumu nepřinesly pozitivní data ani pro druhý dílčí cíl. Podle dotazníkového šetření nadpoloviční většina (64,9%) dotázaných učitelů uvedla, že po absolvování pregraduální přípravy spíše neměla, až neměla vůbec, přehled o legislativě upravující vzdělávání žáků se SVP. A přestože je toto procento nižší než u obecně pocíťované připravenosti, stále je vysoké s ohledem na skutečnost, že dle Havla (2016) je problematika legislativy jedním ze stěžejních témat probíraných v předmětu speciální pedagogiky na vysoké škole. Pozitivně zní alespoň fakt, že srovnáme-li námi sesbíraná data s daty získanými ve výzkumu profesora Potměšila (2010), vidíme mírné zlepšení. Neboť v jeho výzkumu označilo své znalosti o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP za průměrné a horší 76,1% dotázaných pedagogů. To však nemění nic na tom, že odpovědí na druhou dílčí výzkumnou otázku a splněním druhého dílčího cíle je tvrzení, že **absolventi oboru U1ST ZŠ se po vstupu do praxe necítí být vybaveni dostatečnými znalostmi o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu.**

Verifikací hypotézy H2 se navíc ukázalo, že stejně jako u obecně pocíťované připravenosti se ani zde „mladší“ absolventi oboru U1ST ZŠ necítí být připraveni lépe, než učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání. Může být sice vznesena námitka, že v porovnání tohoto výzkumu a výzkumu profesora Potměšila z roku 2010 jistý posun k lepšímu zaznamenán byl, tak jak je uvedeno výše. Uvedený rozkol ale vysvětlíme tak, že námi provedený výzkum byl zaměřen výhradně na absolventy oboru U1ST ZŠ, a kritériem také bylo, že tyto absolventy nesmělo dělit od ukončení studia více jak 15 let.

V rámci třetího dílčího cíle jsme se zabývali znalostmi vyučovacích metod, adekvátních pro vyučování v inkluzivních třídách. Tento okruh vědomostí jsme vybrali záměrně, jelikož inkluzivní učitel musí upravovat výuku takovým způsobem, aby vyhovovala všem žákům se všemi jejich individuálními potřebami, handicapu nebo naopak mimořádnými předpoklady. Právě proto potřebuje znát ony vhodné a efektivní vyučovací metody pro inkluzivní vzdělávání (srov. Stará, 2015; Kratochvílová et al., 2015). Vzhledem k uvedené důležitosti

tohoto okruhu vědomostí, nám alespoň zde získaná data přinesla docela dobrou zprávu. Téměř polovina respondentů uvedla (43,7%), že po ukončení studia spíše byli, až byli, vybaveni znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání. Přestože je toto procento v celku stále nízké, při srovnání s celkovou připraveností a znalostmi legislativy, jsou učitelé v oblasti metod připravování nejlépe. Nicméně odpovědi na třetí dílčí výzkumnou otázku a splněním druhého dílčího cíle je tvrzení, že **absolventi oboru U1ST ZŠ se po vstupu do praxe spíše necítily vybaveni dostatečnými znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání**. A současně vyhodnocení hypotézy H3 nám říká, že ani zde nedochází k posunu v přípravě, neboť učitelé, kteří absolvovali obor U1ST ZŠ v nedávné době, se necítí být lépe vybaveni znalostmi o metodách potřebných při inkluzivním vzdělávání, než učitelé, kteří stejný obor absolvovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání.

V posledním dílčím cíli jsme se zabývali tím, je-li připravenost učitelů ovlivněna délkou absolvovaného předmětu speciální pedagogiky. K této otázce nás přivedly názory některých autorů, podle nichž je speciálněpedagogická disciplína důležitým prvkem zkvalitnění přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání (srov. Müller et al., 2001; Winter, 2006; Havel, 2013). Impulzem byl také již zmiňovaný názor Michalíka (et al., 2016), který současnou jedno- až dvousemestrální dotaci tohoto předmětu shledává nedostatečnou.

Na základě verifikace hypotézy H3 můžeme výše uvedené výroky potvrdit, neboť jejím výsledkem je, že **větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky, během pregraduální přípravy učitelů 1. stupně, má pozitivní vliv na jejich pocíťovanou míru připravenosti na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu**.

Shrneme-li výše uvedené, tak výsledkem výzkumné části je zjištění, že učitelé 1. stupně, konkrétně absolventi oboru U1ST ZŠ, se po ukončení studia necítily být dobře připraveni na inkluzivní praxi. A to jak v obecné rovině, tak v oblasti teoretických znalostí legislativy. O něco lépe se cítili být připraveni jen v okruhu znalostí vyučovacích metod.

Dále jsme zjistili, že v období od roku 2005 do současnosti nedošlo k výraznému posunu v pregraduální přípravě budoucích učitelů, neboť pocit připravenosti je u učitelů, kteří dokončili studium na vysoké škole v nedávné době, a těch, kteří studium ukončili mnohem dříve, srovnatelný.

Třetím a posledním zjištěním je fakt, že větší časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky kladně působí na tolikrát již zmiňovanou pocíťovanou připravenost pedagogů.

5.7.1 Limity výzkumu

Nutno však podotknout, že výsledky tohoto výzkumu mohou být ovlivněny řadou faktorů. Jedním z limitů může být nízký počet respondentů. Vezmeme-li v potaz, že v současné době na 1. stupni základních škol vyučuje přibližně 39 434 pedagogů (Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2019), tak našeho dotazníkového šetření se z uvedeného množství zúčastnilo pouze 0,53%. Dalším limitujícím faktorem je samotná metoda sběru dat, kdy v našem případě byl zvolen online/web dotazník, umístěný navíc na sociální síti. S ohledem na tuto skutečnost si nemůžeme být jisti, že všichni respondenti byli skutečně absolventy požadovaného oboru. Na závěr uvedme, že výzkum byl zaměřen pouze na pocíťovanou míru připravenosti, navíc z pohledu samotných učitelů. Tudíž nemůže být brán jako směrodatný ukazatel skutečné připravenosti současných pedagogů.

5.7.2 Doporučení pro praxi

Výsledky výzkumu ukázaly, že by ke zkvalitnění kvalifikace pedagogů přispělo zvýšení časové dotace speciálněpedagogické disciplíny. Studenti by zde však nesměli být seznamováni pouze s teorií. Podle řady dotázaných učitelů by mnohem přínosnější bylo propojení teoretických poznatků s praktickými náměty, jak se žáky se SVP pracovat. Jako vhodné se také jeví větší zaměření na takové speciální vzdělávací potřeby, se kterými se učitelé setkávají nejčastěji. Přičemž učiteli byli zmíněni hlavně žáci se specifickými poruchami učení a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Přínosné by rovněž bylo zařazení problematiky inkluze do studijních praxí, což potvrzují nejen odborníci, ale také samotní učitelé.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala *přípravou pedagogů na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu*. Výzkum se pak zaměřil na skupinu učitelů 1. stupně ZŠ, konkrétně na *absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy*.

K volbě této problematiky mne vedla zvláště skutečnost, že sama jsem studentkou výše zmíněného oboru a v brzké době mne čeká nástup do praxe. Ta však v posledních letech dostala řady změn, přičemž jednou z nich je zavedení inkluzivního vzdělávání, v jehož rámci jsou ve školách hlavního vzdělávacího proudu vyučováni také žáci se SVP. Široká odborná i laická veřejnost se zabývá vhodností tohoto modelu edukace, avšak učitelé a žáci jsou těmi, kdo jsou již každý den vystaveni podmínkám, které inkluze přináší. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ve své kvalifikační práci prozkoumat problematiku společného vzdělávání z vícera úhlů a pomocí dotazníkového šetření si udělat alespoň částečnou představu o připravenosti učitelů.

Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Cílem teoretické části bylo provést analýzu odborné literatury a na jejím základě vytvořit soubor informací o inkluzivním vzdělávání, zvláště o jeho aplikaci na prostředí českého školství. Tím měly být charakterizovány podmínky, v nichž učitelé 1. stupně vykonávají svou profesní činnost, a tak vymezeny požadavky na ně kladené.

V návaznosti na uvedený cíl byla teoretická část rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola obecně popisuje východiska inkluzivního vzdělávání, definuje pojem inkluze, integrace, segregace, uvádí základní a podstatné mezinárodní dokumenty a charakterizuje různé přístupy k inkluzi v jiných evropských zemích. Druhá kapitola popisuje vývoj vzdělávání žáků se SVP na území České republiky od prvopočátků až po zavádění současného modelu tzv. společného vzdělávání. O současné úpravě vzdělávání žáků se SVP hovoří kapitola třetí. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na učitele, na jejich inkluzivní kompetence a současnou pregraduální přípravu reflektující pozměněné podmínky výkonu jejich profese. Tato kapitola nám však ukazuje, že ačkoli je inkluzivní vzdělávání v plném proudu, příprava pedagogů za touto skutečností mírně pokulhává. Což potvrdily také výsledky výzkumu.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda se absolventi oboru U1ST ZŠ cítili být po vstupu do praxe adekvátně připraveni na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Pro jeho naplnění byla využita kvantitativní metoda dotazníku, analýza získaných dat a verifikace hypotéz. Na základě těchto kroků bylo zjištěno, že absolventi oboru U1ST ZŠ

se necítili dostatečně připraveni. Bohužel ani při srovnání pocitů učitelů, kteří obor studovali v počátcích zavádění integrovaného vzdělávání, a učitelů, kteří obor absolvovali v nedávné době, posun v pocíťované míře připravenosti zaznamenán nebyl. Proto byla v závěru uvedena také určitá doporučení, která vyplývala z výzkumu, a mohla by současnou situaci zlepšit.

Je samozřejmé, že tato práce nebyla schopna pojmut celou šíři dané problematiky. Může být ale podnětem pro další výzkumy. Zajímavé by bylo například zjistit, jak se absolventi cítili být připraveni v oblasti diagnostiky, či které další oblasti speciální pedagogiky by zpětně uvítali během studia hlouběji probrat.

SEZNAM ZKRATEK

ICT – Informační a komunikační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – Organizace spojených národů

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SESCO – Special Education Needs Coordinator

SPC – Speciálněpedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

U1ST ZŠ – Učitelství pro 1. stupeň základní školy

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2015. Cesta k inkluzivní škole. In ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe: Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice*. Brno: Masarykova univerzita, 367 s. ISBN 978-80-210-8098-0.

BASLEROVÁ, Pavlína, 2015. Individuální vzdělávací plán. In MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221s. ISBN 978-80-244-4654-7.

BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK, Jan a Jindřich MONČEK, 2015. Komu jsou podpůrná opatření určena. In MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221s. ISBN 978-80-244-4654-7.

BLÁHOVÁ, Jana a Marie VÍTKOVÁ, 2017. In HORÁKOVÁ, Radka a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí: Education and support for children, pupils and students with special educational needs in the inclusive environment*. Brno: Masarykova univerzita, 311 s. ISBN 978-80-210-8915-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 112s. ISBN 978-80-88163-39-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 121s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER, 2014. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 208 s. ISBN 978-80-244-4303-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 217s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Myšlenka inkluzivního vzdělávání: pouhá teorie? In KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 155 s. ISBN 978-80-7290-472-3.

HANÁK, Petr a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2015. Metodika práce s katalogem podpůrných opatření. In MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221s. ISBN 978-80-244-4654-7.

HAVEL, Jiří, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 150 s. ISBN 978-80-210-6395-2.

HAVEL, Jiří, 2016. Budoucnost přípravy studentů učitelských oborů na práci s diverzitou v podmínkách škol hlavního vzdělávacího proudu. In HAVEL, Jiří, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, KUSÁ, Olga, LUKAS, Josef a Marie NAJMONOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Liga lidských práv, 63 s. ISBN 978-80-87414-30-9.

HAVEL, Jiří, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, KUSÁ, Olga, LUKAS, Josef a Marie NAJMONOVÁ, 2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Liga lidských práv, 63 s. ISBN 978-80-87414-30-9.

HEBÁK, Petr, 2007. *Vícerozměrné statistické metody*. 2., přeprac. vyd. Praha: Informatorium, 255s. ISBN 978-80-7333-056-9.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2008. Osobnost učitele. In KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 246s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

HORÁK, Josef, Vlastimil PAŘÍZEK a Milan KRATOCHVÍL, 2001. *Základy pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita, 85s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-534-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2003. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 198s. ISBN 80-244-0765-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 254s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol., 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 129 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3730-9.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 107s. ISBN 978-80-88163-90-9.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka a Zuzana MATELOVÁ, 2016. Přípravenost pedagogů 1. stupně základních škol v Olomouckém kraji na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením. In LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 197s. ISBN 978-80-244-5119-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, TANNENBERGEROVÁ, Monika, KUSÁ Olga a Jiří HAVEL, 2015. *Inkluze v teorii a praxi*. Brno. Studijní opora. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, 2014. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 84s. ISBN 978-80-7435-498-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra et al., 2013. Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a*

ohrožením ve škole. Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

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

LEONHARDT, Annette, 2010. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUKAS, Josef, 2016. Návrh inkluzivního pojetí vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách. In HAVEL, Jiří, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, KUSÁ, Olga, LUKAS, Josef a Marie NAJMONOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Liga lidských práv, 63 s. ISBN 978-80-87414-30-9.

MATUŠKA, Ondrej, 2010. Inkluzivní didaktika – základní vymezení. In LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan a Jiří LANGER, 2016. Postoje a očekávání pedagogů vůči vzdělávání žáků s mentálním postižením před účinností novely školského zákona. In LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 195s. ISBN 978-80-244-5119-0.

MICHALÍK, Jan, 2001. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

MICHALÍK, Jan, 2004. Proces transformace ve speciální pedagogice. In RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 313s. ISBN 80-244-1475-9.

MICHALÍK, Jan, 2005. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého, 297s. ISBN 80-244-1045-1.

MICHALÍK, Jan, 2006. Proces transformace ve speciální pedagogice. In RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého

v Olomouci, 313s. ISBN 80-244-1475-9.

MICHALÍK, Jan, 2013. Postižení a právo. In JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol. *Teoretické základy speciální pedagogiky pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 112 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3734-7.

MICHALÍK, Jan, 2014. Hmotně právní a procedurální aspekty rozvoje integrovaného (inkluzivního) vzdělávání v ČR. In FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 208 s. ISBN 978-80-244-4303-4.

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a Jindřich MONČEK, 2015. Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221s. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal, ed., 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 108 s. Metodika (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-08-0.

MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 289s. ISBN 80-244-0231-9.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ, 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 254s. ISBN 80-244-1236-5.

PANČOCHA, Karel a Helena VAĐUROVÁ, 2013. Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání. In SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.

PANČOCHA, Karel a Kristýna BALÁTOVÁ, 2011. Postoje budoucích učitelů k jedincům se zdravotním postižením jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 386s. ISBN 978-80-210-5731-9.

- PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtech REGEC, 2017. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 196s. ISBN 978-80-244-4911-1.
- PINKOVÁ, Pavlína et al., 2013. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 321s. ISBN 978-80-7315-202-4.
- PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 936s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 400s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RENOTIÉROVÁ, Marie, 2006. Speciální pedagogika – teoretická východiska. In RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 313s. ISBN 80-244-1475-9.
- SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA, 2013. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TITZL, Boris, 1998. Předmluva. In AMERLING, Karel. *Ernestinum: Ústav idiotů Jednoty paní sv. Anny v Praze: stav po 12 letech trvání (1871-1883)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Studia paedagogica (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta), 131 s. ISBN 80-86039-44-7.
- UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 136s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VAĎUROVÁ, Helena a Karel PANČOCHA, 2010. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 409s. ISBN 978-80-210-5383-0.

VALENTA, Milan a Jan MICHALÍK, 2012. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 95s. ISBN 978-80-244-3161-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190s. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, Marie, 2013. Současná vzdělávací politika vedoucí k inkluzi ve Švédsku, Velké Británii, v Německu a v České republice. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 257 s. ISBN 978-80-210-6646-5.

VÍTKOVÁ, Marie, 2016. Vzdělávací politika vedoucí k inkluzi v zahraničí a v České republice. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.

VOJTOVÁ, Věra, 2004. Poradenství v rámci školy. In VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Brno: MSD, 261s. ISBN 80-86633-23-3.

WARNOCK, Mary a Brahm NORWICH, 2005. *Special Educational Needs: A New Look*. Great Britain: Bloomsbury Publishing, 184s. ISBN 9781441156501

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 207s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZEZULKOVÁ, Eva a Martin KALEJA, 2016. Heterogenita žáků základních škol ve speciálněpedagogické diagnostice. In FRANIOK, Petr, ed. *Pedagogická diagnostika a*

evaluace 2016: speciálněpedagogická diagnostika v inkluzivním vzdělávání: sborník příspěvků z XII. ročníku mezinárodní konference v sekci Speciálněpedagogická diagnostika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 130s. ISBN 978-80-7464-862-5.

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

ŽOVINEC, Erik, 2016. Inkluzivní didaktika. In: LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál, 600s. ISBN 978-80-262-1123-5.

Seznam elektronických zdrojů

AVRAMIDIS, Elias and Brahm NORWICH, 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education.* [online]. **2(17)**, 129 - 147. [cit. 2019-11-25]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>

COLE, Barbara Ann, 2005. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education.* [online]. **20(3)**, 287-307. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856250500156020?scroll=top&needAccess=true>

GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, [cit. 2020-01-24]. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>

Historie vzdělávání nevidomých a slabozrakých. *Tyflonet: informační portál nejen pro zrakově postižené* [online]. QCM, s.r.o.: © 2010 [cit. 2019-03-5]. Dostupné z: <http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>

KANSANEN, Pertti, 2003. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In BARROWS, Leland Conley et al. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* [online]. Bucharest: UNESCO, 333 s. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.2075&rep=rep1&type=pdf>

KIVIRAUMA, Joel, KLEMELÄ, Kirsi and Risto RINNE, 2006. Segregation, integration, inclusion - the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. [online]. **21**(2), 117-133. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250600600729>

KOCUROVÁ, Marie, 2000. Postoje studentů PedF ZČU v Plzni a učitelů západočeského regionu ke speciálněpedagogické přípravě. *Speciální pedagogika*. [online]. **10**(2), 114 – 122. [cit. 2020-1-25]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/563>

LEATHERMANL, Jane and Judith NIEMEYER, 2005. Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. [online]. **26**(1), 23-36. [cit. 2019-11-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>

MILES, Susie, 2000. *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. [online]. [cit. 2019-4-2]. Dostupné z: www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml

NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ, 2013. Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. **2013**(3), 355-371 [cit. 2018-01-16]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_05_Formativn%c3%ad_355_371.pdf

POTMĚŠIL, Miloň, 2002. *Komparativní studie o možnostech vzdělání postižených žáků v Itálii a Finsku*. [online]. [cit. 2020-14-1]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/692/64-39.pdf?sequence=1>

PRŮCHA, Jan, 2013. Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. **2013**(2), 242-251 [cit. 2018-10-12]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=550&lang=cs>

ROSE, Richard and Áine O'NEILL, 2009. Classroom Support for Inclusion in England and Ireland: an evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Education*. [online]. **4**(3), 250-261. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2009.4.3.250>

STARÁ, Jana, 2015. Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě. *e-PEDAGOGIUM*. [online]. **2015**(1), 21-33. [cit. 2018-11-7]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Jana_Stara/publication/281632660_Priprava_studentu_ucitelstvi_na_praci_v_inkluzivni_tride/links/55fc048708aeafc8ac41e216/Priprava-studentu-ucitelstvi-na-praci-v-inkluzivni-tride.pdf#page=23

Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele [online]. MŠMT: © 2019 [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

TAKALA, Marjatta, WICKMAN, Kim, UUSITALO-MALMIVAARA, Lotta and Agneta LUNDSTRÖM, 2015. Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry* [online]. **6**(1), 25 – 51. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v6.24329>

TITZL, Boris, 2000. Tradice, kořeny a vznik české speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*. [online]. **10**(2), 92-102. [cit. 2019-03-4]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/559>

WINTER, Eileen, 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*. [online]. **21**(2), 85-91. [cit. 2019-11-01]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>

Zákony pro lidi, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29/souvislosti#Top>

Seznam legislativních dokumentů

ČESKO. Usnesení č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2/zneni-19990101>

ČESKO. Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2020, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20181101>

ČESKO. Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291/zneni-0>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20181101>

ČESKO. Vyhláška č. 9/1991 Sb., o základní škole. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-9/zneni-20040105>

ČESKO. Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol. In: *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, 2019, [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=29&r=1984>

ČESKO. Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů. In: *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, 2019, [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z:

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82/zneni-20160901>

ČESKO. Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství. In: *Zákony pro lidi*, 2010-2019, [online]. © AION CS, s.r.o. [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

Deklarace práv dítěte. [online]. New York: OSN, 1959 [cit. 2019-5-2]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

Evropská sociální charta. [online]. Turín: Rada Evropy, 1961 [cit. 2019-5-2]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/1218/esch.pdf>

Evropská úmluva o ochraně lidských práv. [online]. Štrasburk: Evropský soud pro lidská práva, nedatováno [cit. 2019-5-2].

Dostupné z: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf

<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=31&r=1953>

Revidovaná Evropská sociální charta. [online]. Štrasburk: Rada Evropy, 1966 [cit. 2019-5-2]. Dostupné z: http://www.sds.cz/docs/prectete/ezakon/r_esch.htm

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. [online]. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science Spain, 1994 [cit. 2019-5-2]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Úmluva o právech dítěte. [online]. New York: OSN, nedatováno [cit. 2019-5-2]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Všeobecná deklarace lidských práv. [online]. New York: OSN, 1948 [cit. 2019-4-2]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDH R-.pdf

Kvalifikační práce

BURIANOVÁ, Eva, 2016. *Vývoj nejdůležitějších právních norem ve školství na našem území od roku 1774.* Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra společenských věd.

ČIŽINSKÁ, Eva, 2018. *Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením.* Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky.

FORMANOVÁ, Barbora. 2011. *Vzdělávání učitelů ve Švédsku a v České republice.* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Diplomová práce. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/10569/mgr_19386.pdf?sequence=1.

LAUFKOVÁ, Veronika, 2016. *Formativní hodnocení*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

VOTAVOVÁ, Renata, 2018. *Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona*. Praha. Rigorózní práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: dotazník

Příloha č. 2: seznam grafů

Příloha č. 3: seznam tabulek

Příloha č. 1: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UP v Olomouci. Já i mí spolužáci se často zabýváme otázkou, zda jsme dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato problematika mne zaujala natolik, že jsem se jí rozhodla zabývat také ve své diplomové práci. Nyní se obracím na Vás, absolventy stejného oboru, s prosbou o pomoc při výzkumném šetření, které bude provedeno dotazníkovou metodou.

Předložený dotazník se zabývá tím, zda jste se cítili, po ukončení studia a nástupu do praxe, dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Získaná data budou zpracována a použita v praktické části mé diplomové práce.

Na závěr uvádím, že dotazník je zcela **anonymní** a nezabere Vám více jak **5 – 7 minut**.

Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Kateřina Gryžboňová

V dotazníku se můžete setkat s těmito zkratkami:

SVP - speciální vzdělávací potřeby

VŠ - vysoká škola

1) Jste žena nebo muž?

- žena
- muž

2) Kolik let Vás dělí od ukončení studia na VŠ (konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)?

- 0 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- více

3) Setkal/a jste se během studia s předmětem, který se týkal speciální pedagogiky?

- ano
- ne

4) Pokud Vaše odpověď na předešlou otázku zní ANO, jaká časová dotace byla tomuto předmětu věnována?

- 1 – 2 semestry
- 3 – 4 semestry
- jiné _____

Následující otázky se budou týkat výhradně období, kdy jste ukončil/a studium na VŠ a poprvé nastoupil/a do praxe.

5) Měl/a jste přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6) Věděl/a jste, které vzdělávací metody jsou vhodné pro edukaci ve třídě, v níž jsou přítomni žáci se SVP?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

7) Měl/a jste přehled o pomůckách a materiálech vhodných pro edukaci dětí se SVP?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

8) Cítil/a jste se být připraven/a na výuku žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

9) Uvítal/a byste zpětně, po zkušenostech nabytých praxí, na VŠ více předmětů zabývajících se touto problematikou?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

10) Zde je prostor pro Vaše případné připomínky, postřehy apod. (nepovinné):

Příloha č. 2: seznam grafů

<i>Graf č. 1: Pohlaví</i>	49
<i>Graf č. 2: Počet let od ukončení studia na VŠ</i>	50
<i>Graf č. 3: Absolvování předmětu týkajícího se speciální pedagogiky</i>	50
<i>Graf č. 4: Časová dotace věnovaná předmětu speciální pedagogiky</i>	51
<i>Graf č. 5: Přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP</i>	52
<i>Graf č. 6: Znalost vhodných vzdělávacích metod</i>	53
<i>Graf č. 7: Přehled o vhodných pomůckách a materiálech</i>	53
<i>Graf č. 8: Pocit připravenosti na výuku žáků se SVP</i>	54
<i>Graf č. 9: Více předmětů týkajících se výuky žáků se SVP</i>	55

Příloha č. 3: seznam tabulek

<i>Tabulka č. 1: Kontingenční tabulka 1 (pozorované četnosti)</i>	59
<i>Tabulka č. 2: Kontingenční tabulka 1 (očekávané četnosti)</i>	59
<i>Tabulka č. 3: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 1</i>	60
<i>Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka 2 (pozorované četnosti)</i>	61
<i>Tabulka č. 5: Kontingenční tabulka 2 (očekávané četnosti)</i>	61
<i>Tabulka č. 6: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 2</i>	62
<i>Tabulka č. 7: Kontingenční tabulka 3 (pozorované četnosti)</i>	63
<i>Tabulka č. 8: Kontingenční tabulka 3 (očekávané četnosti)</i>	63
<i>Tabulka č. 9: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 3</i>	64
<i>Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka 4 (pozorované četnosti)</i>	65
<i>Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka 4 (očekávané četnosti)</i>	65
<i>Tabulka č. 12: Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku 4</i>	66
<i>Tabulka č. 13: Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku 4</i>	66
<i>Tabulka č. 14: Znaménkové schéma kontingenční tabulky 4</i>	66

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Gryžboňová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Připravenost absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu
Název v angličtině:	Individually perceived Readiness of primary schools teachers for education of pupils with SEN in mainstream classes
Anotace práce:	<p>Ústředním tématem diplomové práce je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na území České republiky. Inkluzi - nynější model jejich edukace, popisuje jak v obecné rovině, tak v její konkrétní aplikaci na české školství. Součástí teoretické části je také analýza nových požadavků, které jsou na učitele v rámci inkluze kladeny.</p> <p>Výzkumná část se pak snaží zjistit, jak se pedagogové 1. stupně základních škol cítí být připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách. Pro potřeby výzkumu byla použita metoda dotazníků a následná analýza dat. Výsledkem je zjištění, že se učitelé, po ukončení studia a nástupu do praxe spíše cítili být nepřipraveni.</p>
Klíčová slova:	Vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, připravenost pedagogů
Anotace v angličtině:	<p>The main theme of the diploma thesis is education of pupils with SEN in the Czech Republic. Inclusion, which is current model of theirs education, is described there.</p> <p>The main focus is on its implementation on Czech</p>

	<p>conditions. There is also analysis of requirements, which inclusion puts on teachers.</p> <p>The research part tries to answer on question: Did primary schools teachers feel they are ready for education of pupils with SEN in mainstream classes?</p> <p>Research method of questionnaire was used to answer the question. Research found out the teachers of primary schools didn't feel ready for education of pupils with SEN in the time when they finished their study and started to work.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Education, pupil with SEN, inclusion, readiness of teachers
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: dotazník</p> <p>Příloha č. 2: seznam grafů</p> <p>Příloha č. 3: seznam tabulek</p>
Rozsah práce:	86 s. (164 060)
Jazyk práce:	český