

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů  
z praxe**

Diplomová práce

Autor: Aneta Kočová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Hradec Králové

2019



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Aneta Kočová

Studium: P131050

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe**

Název diplomové práce AJ: The integration process is the inclusion through the teachers eyes from practice in the Czech Republic.

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zjistit názor učitelů základní školy na integrační a inkluzivní proces v ČR. V teoretické části práce jsou definovány základní pojmy segregace-integrace-inkluze a zachyceny legislativní změny týkající se dané problematiky. Praktická část práce zjišťuje názory učitelů základních škol na integrační a inkluzivní vzdělávání v ČR, tj. na legislativní změny a jak se jich tyto změny dotkly v reálné výuce. Jako průzkumné metody bude použito dotazníku. Veškerá data budou zpracována do grafů a tabulek a interpretována.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu

V Hradci Králové, dne

Podpis.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za vstřícný přístup, cenné rady a podnětné připomínky, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce.

## **Anotace**

KOČOVÁ, Aneta. (2019). Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s. 75.

Cílem diplomové práce je zjistit názor učitelů základní školy na integrační a inkluzivní proces v ČR. V teoretické části práce jsou definovány základní pojmy segregace-integrace-inkluze a zachyceny legislativní změny týkající se dané problematiky. Praktická část práce zjišťuje názory učitelů základních škol na integrační a inkluzivní vzdělávání v ČR, tj. na legislativní změny a jak se jich tyto změny dotkly v reálné výuce.

Jako průzkumné metody bude použito dotazníku. Veškerá data budou zpracována do grafů a tabulek a interpretována.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, škola.

## **Annotation**

KOČOVÁ, Aneta. (2019). Process of integration and inclusion in the view of experienced teachers. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s.75.

The main goal of the diploma thesis is to find out an opinion of elementary school teachers on the integration and inclusive process in the Czech Republic. The theoretical part of the thesis is devoted to the definitions of segregation- integration- inclusion and the legislation changes of these issues. The content of the practical part is about opinions of elementary teachers on the integrative and inclusive education in the Czech Republic; the legislation changes and how these have influenced the real educational process.

As a method of the research was uses a questionnaire. The research data are processed and interpreted in graphs and charts.

Keywords: education, inclusive education, pupil, school, special arrangements, teachers, teaching assistant.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>2</b>
<b>1 VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ OD SEGREGACE K INKLUZI</b> .....	<b>3</b>
1.1 Charakteristika hlavních pojmů .....	3
1.2 Proměna přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	5
1.3 Přínosy a úskalí společného vzdělávání .....	8
<b>2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA</b> .....	<b>13</b>
2.1 Aktéři inkluze.....	13
2.1.1 Žák .....	13
2.1.2 Inkluzivní učitel.....	14
2.1.3 Rodič.....	15
2.2 Podmínky pro inkluzivní vzdělávání .....	16
2.3 Realizace inkluzivního vzdělávání.....	18
<b>3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>20</b>
3.1 Potřeby učitele v inkluzivní škole .....	20
3.2 Příprava učitelů na inkluzi .....	21
3.3 Přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v českém školství .....	22
<b>4 CHARAKTERISTIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ</b> .....	<b>25</b>
4.1 Základní vymezení podpůrných opatření.....	25
4.2 Popis vybraných podpůrných opatření.....	27
4.3 Realizace podpůrných opatření v praxi.....	30
<b>5 PROCES INTEGRACE A INKLUZE OČIMA PEDAGOGŮ Z PRAXE</b> .....	<b>34</b>
5.1 Cíl výzkumu a výzkumná tvrzení .....	34
5.2 Metodika výzkumu.....	34
5.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	35
5.4 Výsledky výzkumu .....	37
5.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	51
<b>6 DISKUSE</b> .....	<b>54</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>65</b>

# ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe. Toto téma jsem si vybrala kvůli jeho aktuálnosti. V České republice proběhla novela zákona č. 561/2004 Sb. a nově přijaté prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb., proto si myslím, že toto téma je ještě velmi čerstvé a zároveň aktuální. Téma společné vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se týká nejen rodičů, učitelů, ale převážně žáků. Dříve byli tito žáci segregováni do speciálních škol, které byly dále rozděleny podle druhu postižení. Nyní má každý jedinec mezi námi šanci se vzdělávat společně s běžnými žáky v běžné základní škole. Je to nejen velká změna pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také je to velká změna pro ostatní žáky, kteří se musí naučit s těmito jedinci existovat v jedné budově, či místnosti.

V tomto případě mě však nezajímá natolik názor žáků jako spíše pedagogických pracovníků. Zdali měli dostatek času se na tento zlom připravit, zda mají potřebné vzdělání, zda mají dostupnou potřebnou pomoc a podobně. Ze své vlastní zkušenosti vím, že práce pedagoga má mnoho úskalí. Já osobně mám ve své třídě 4 žáky s individuálním vzdělávacím plánem. Co to pro mě znamená? Nejenže dělám přípravu pro třídu jako takovou, ale musím také vymýšlet zvlášť činnosti pro tyto žáky, aby měli možnost se vzdělat na stejné úrovni. Práce s těmito žáky mě však obohacuje v mnoha směrech a díky nim si stále rozšiřuji své vzdělání.

Cílem diplomové práce je zjistit názor učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání v České republice. Zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci vzdělání, jestli ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami využívají asistenta pedagoga, zda mají ve své škole a třídě podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Dále bych chtěla zjistit, zda a na jaké úrovni funguje spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nakonec bych chtěla znát názor pedagogů základních škol na společné vzdělávání. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se snažím vycházet z odborné literatury, zákonů a vyhlášek platných v České republice. V jednotlivých kapitolách jsou definovány základní pojmy společného vzdělávání, charakteristiky účastníků vzdělávacího procesu a podpůrná opatření. Praktická část diplomové práce je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, které bylo provedeno kvantitativní metodou. Pro zjištění výsledků výzkumného šetření jsem využila techniku dotazníku, určeného pedagogům základních škol, převážně učitelům na 1. stupni v České republice.



# 1 VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ OD SEGREGACE K INKLUZI

První kapitola diplomové práce představuje úvod do zkoumané problematiky. Nejprve jsou stručně charakterizovány hlavní pojmy, vysvětlen je rozdíl mezi inkluzí a integrací. Dále jsou přiblíženy hlavní změny v českém školství, v návaznosti na změny politické, které vedly k plošnému zavedení inkluzivního vzdělávání. V závěru kapitoly jsou nastíněny výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání, a to jak v rovině obecné, tak i vycházející z toho, jakým bylo inkluzivní vzdělávání do českého školství zaváděno.

## 1.1 Charakteristika hlavních pojmů

Jako bylo ještě před pár lety poměrně novým jevem samotné inkluzivní vzdělávání, tak neznámé byly i termíny, které dnes běžně v souvislosti s inkluzivním vzděláváním užíváme. A to jak pro pedagogy, tak především pro laickou veřejnost, neznámé byly i termíny, které dnes běžně v souvislosti s inkluzivním vzděláváním užíváme. Nicméně i přesto, že v současné době není inkluze fenoménem neznámým, stále se můžeme setkat s nedostatečným porozuměním základním principům společného vzdělávání, případně i s tím, že ne vždy jsou hlavní atributy úspěšné inkluzivní pedagogiky správně chápány a pojímány. (Lechta, 2010)

V obecné rovině se rozlišují tři hlavní přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prvním z nich, který až donedávna v České republice převládal, představuje speciální vzdělávání, založené na **segregaci** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) mimo hlavní vzdělávací proud. Jak vysvětlují Bendová a Zíkl (2011) “ *termín segregace pochází z latinského výrazu segregatio, což lze přeložit jako oddělování.*“ Jedná se tedy o proces, kterým je – v případě vzdělávání – žák vylučován z hlavního vzdělávacího proudu či společného vzdělání, neúčastní se na něm plně či jen částečně. Podle autorů ovšem nelze vzdělávání žáků se SVP ve speciálním segmentu vzdělávání chápat jako jejich vyčleňování ze společnosti, neboť cílem tohoto přístupu je naopak jejich začlenění do společnosti, byť v dlouhodobém horizontu, v dospělosti.

Také termín integrace pochází z latiny (*integrare* znamená sjednocovat či zcelovat) a v oblasti školství znamená začlenění dítěte se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, s cílem dosažení zejména sociální integrace. **Inkluzi** lze pak dle téhož zdroje vyložit více způsoby: jako vrchol integrace, včlenění jedince do společnosti (systému vzdělávání) bez jeho předchozího vyčlenění (žák se SVP tedy nikdy nezažije to, že by byl vzděláván

odděleně od intaktních žáků), případně může být termín pojímán jako širší pojem, tj. podle autorů se oblasti školství týká integrace, zatímco inkluze značí začlenění jedince do celé společnosti, nikoliv pouze mezi žáky, do školy. (Bendová, Zikl, 2011). Šámalová (2016, s. 67) vysvětluje, že „*termín inkluze je termínem relativně novým (resp. nově užívaným v souvislosti se vzděláváním žáků), který začal být více reflektován v Evropě na konci 90. let minulého století, a to s ohledem na Salamanské usnesení, kterým byly vyzvány státy ke změnám ve vzdělávání, tedy k podpoře inkluze.*“ Autorka pojímá inkluzi jako „*filosofickou a ideovou nadstavbu realizované integrace*“, která vychází z premisy, že je naprosto přirozené či normální být jiný a různé druhy, formy odlišností obohacují celek: „*Inkluze v procesu vzdělávání znamená vytvoření takového prostředí ve třídě či školní skupině, která vítá a oceňuje odlišnosti...inkluzivní vzdělávání se již nezaměřuje – na rozdíl od integrace – na vzdělávací nebo výchovné problémy jednotlivých...žáků, ale na společnost, na skupinu, třídu, na strukturu systému.*“ To pak dle téhož zdroje v praxi znamená, že pokud se žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami ocitajícím se v hlavním vzdělávacím proudu nedaří, potýká se s těžkostmi, resp. jeho vzdělávání je problematické, příčina není hledána u žáka, ale v systému jako celku.

Termín **speciální vzdělávací potřeby** je taktéž pojmem relativně novým. Byť je podle Hájkové a Strnadové (2010) taktéž na mezinárodní úrovni znám již více než 20 let, jeho čtenější a důslednější užívání se opět odvíjí od Salamanské deklarace a v české legislativě je pevně ukotven, v souvislosti s novelou školského zákona, od roku 2004. Podle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. se za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považuje „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Dle téhož zdroje se jedná o „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte.*“ Jak bude dále v textu blíže vysvětleno, a to zejména v kapitole 2.2, podpůrných opatření existuje velké množství, od úpravy zasedacího pořádku až po užívání asistenta pedagoga či specifické formy komunikace.

Pochopitelně může nastat i situace, kdy je vhodnější, s ohledem na vzdělávací potřeby žáka, nevzdělávat jej v hlavním vzdělávacím proudu. V takovém případě tedy stále platí, že lze využít speciálního segmentu vzdělávání, přičemž (Bendová a Zikl, 2011) rozlišují tři hlavní formy speciálního vzdělávání, a to individuální integraci, třídy zřízené podle paragrafu 16 a speciální školy. Vítková (2017) vysvětluje, že existuje více typů speciálních škol, a to dle typu zdravotního postižení (tj. např. základní škola pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky se zrakovým postižením, základní škola praktická a

základní škola speciální), přičemž kromě termínu speciální se užívá také název praktická škola. Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012) uvádějí, že „základní praktická škola se od školy běžné odlišuje především užíváním speciálně pedagogických prostředků (např. kompenzační, rehabilitační pomůcky), do výuky jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, přičemž základní škola speciální se pak od běžné základní školy liší oproti škole praktické mnohem více, a to ve smyslu míry poskytovaných speciálně pedagogických prostředků.“

Otázka, co je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lepší, zda se vzdělávat s vrstevníky bez poruchy a do určité míry také narážet na problémy s tím spojené (nepřipravenost učitelů, odmítání intaktními žáky), nebo navštěvovat školu, která je primárně na vzdělávání těchto žáků přizpůsobena, či též co je lepší pro žáky intaktní, nemalou mírou rozděluje společnost, ale i pedagogy. Tím, že však již společné vzdělávání není konceptem zcela neznámým, lze minimálně při zvažování výhod a nevýhod vycházet z konkrétních dat, zkušeností, poznatků (Potměšilová, 2018).

Dále v textu se tedy zaměřujeme na bližší popis procesu reformy ve školství, vedoucí k příklonu k inkluzivnímu vzdělávání, neboť od realizovaných změn (a způsobů, jakým byly provedeny) se odvíjí i identifikace přínosů a úskalí inkluze v českém prostředí, jejichž existence značnou měrou ovlivňuje názory laické i odborné veřejnosti na inkluzi.

## **1.2 Proměna přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

*„Až do roku 1989 fungoval v tehdejším Československu jednotný systém vzdělávání, což v praktické rovině znamenalo, že žáci s různým typem postižení byli vzdělávání segregovaně od žáků bez postižení, a to téměř výlučně ve speciálních školách, které byly neřídka internátního typu. Proměny ve vzdělávání byly možné až po politických změnách v roce 1989, kdy začal být přebírán model vzdělávání ze zahraničí. Za pozornost stojí, že kořeny inkluzivního vzdělávání nalézáme v USA, přičemž první legislativní verdikt intervenující ve prospěch inkluze byl vydán v Pensylvánii, a to již v roce 1954“ (Lechta, 2010).*

Jednou z klíčových událostí, která přispěla k zavedení inkluzivního vzdělávání v českém prostředí, bylo přijetí a vstoupení v platnost *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením*, v níž je explicitně deklarováno, že lidé se zdravotním postižením mají právo na rovný přístup ke vzdělávání (Slavík, 2012). Od přijetí tohoto dokumentu Českou republikou v roce 2010 se následně odvíjely další kroky, kdy významná byla formulace

opatření v *Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 až 2014*, v němž bylo zdůrazněno, že každé dítě má právo vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu v místě, kde žije (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V roce 2007 vydal Evropský soud pro lidská práva rozsudek v případě „*D. H. a ostatní versus ČR*“, v němž bylo uvedeno, že Česká republika porušila právo na vzdělání v případě 18 romských dětí, neboť tyto děti byly zařazeny do tehdejších zvláštních škol (dnes se užívá označení škola praktická), přičemž touto instancí bylo shledáno, že romské děti jsou do zvláštních škol přijímány ve větší míře, což svědčí pro nepřímou diskriminaci. Zároveň bylo vyjádřeno znepokojení nad nižší úrovní programů zvláštních škol, především však nad segregací žáků do těchto škol od žáků ostatních (Kostlán, 2013).

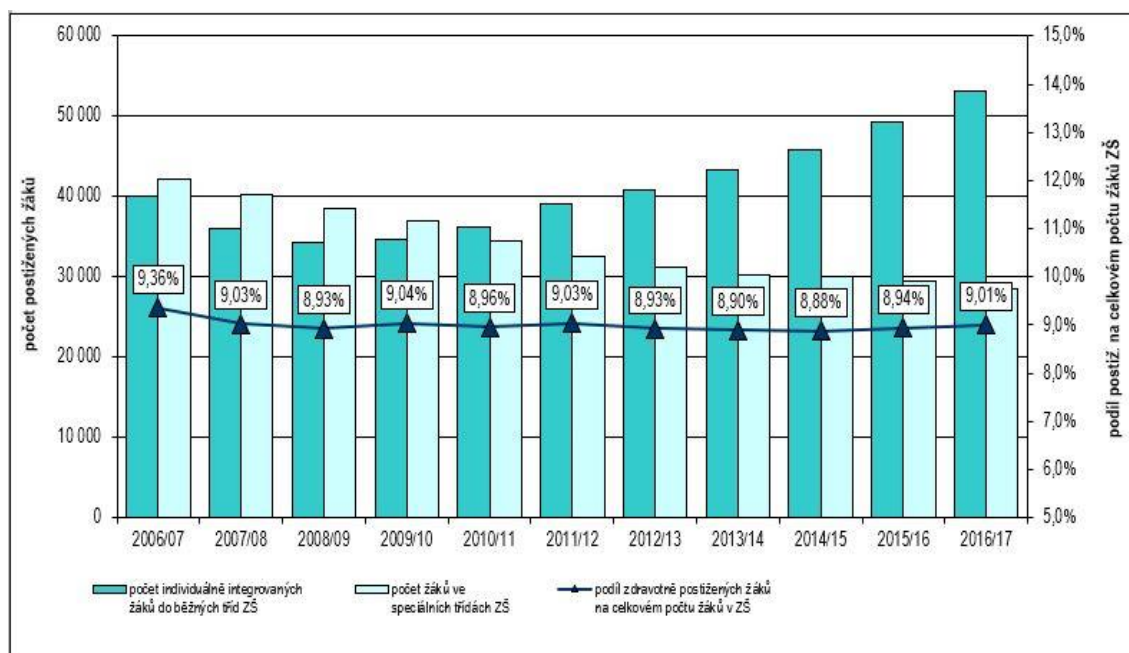
V návaznosti na tyto skutečnosti vytvořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále též jako MŠMT) *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Tento dokument navazoval na některá ustanovení Bílé knihy, v níž již byl požadavek na vzdělávání žáků se SVP formulován. Implementace inkluze do českého školství byla rozdělena do dvou fází – období let 2010-2013 představovalo fázi přípravnou. V ní byl kladen důraz na širokou odbornou diskusi, s cílem jasněji stanovit, jaké strategie by měly být v rámci zavedení inkluzivního vzdělávání zvoleny, a to ve všech stupních vzdělávání. Nicméně i po schválení plánu Vládou České republiky ve stanoveném období plošná realizace inkluzivního vzdělávání nenastala (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Skutečností však zůstává, že žákům s určitým typem zdravotního postižení byla legislativně vymezena možnost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu již ve Vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základních školách a o tři roky později vydalo MŠMT metodický pokyn k integraci žáků se SVP do běžných škol (Uzlová, 2010). Podle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kol. (2015) můžeme sledovat tendence k prosazení inkluzivního vzdělávání v českém školství již od politických změn v roce 1989, nicméně důsledné zavádění tohoto přístupu ke vzdělání nastalo de facto až v roce 2016. Podle autorů lze identifikovat více příčin pomalé realizace změn. Speciální vzdělávání mělo a má v českém školství nejen dlouhou tradici, ale též dobré výsledky. Nicméně k hlavním důvodům patří nedostatečné a pomalé zavádění podpory pro inkluzi. „*Již od roku 1995 tak docházelo k výraznější individuální integraci žáků se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, kdy se mezi lety 1995-2005 jednalo o nárůst počtu těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu o téměř 20 000, avšak pochopitelně toto navýšení nebylo dostatečné a integrace závisela z velké části na ochotě ředitele školy,*

pedagogů apod. Chyběla podpora jak metodická, tak i personální a finanční“ (Michalík, 2015, str. 9-26).

Jak vysvětluje Bartoňová (2010), inkluzivní vzdělávání přináší do koncepce vzdělávání, řízení školy či samotné výuky značné změny, a to zejména na úrovni kurikula. Jiné jsou také metody a formy pedagogické práce. Od učitelů je očekáváno mnohé – velmi často si musí doplnit vzdělání, znalosti, zejména v oblasti speciální pedagogiky, ale i poradenství apod. Výuka žáků intaktních a se speciálními vzdělávacími potřebami bývá obtížnější, je zapotřebí volit optimální přístup ke všem žákům, přičemž neméně důležité je také podporovat vzájemný kontakt a kooperaci mezi žáky intaktními a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejen tyto skutečnosti tak mohou vysvětlit, proč ne vždy inkluzivní vzdělávání bylo – a často stále je – přijímáno s velkými výhradami či bylo dokonce učiteli a jinými aktéry inkluze odmítáno.

Inkluzivní trend ve vzdělávání je ovšem v současné době považován za přístup nejnvhodnější, je prosazován a kloní se k němu i mnoho rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o čem svědčí nárůst těchto žáků v běžných školách (obrázek 1). Z obrázku 1 je zřejmé, že přes relativně konstantní podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na celkovém počtu žáků v základních školách narůstá od školního roku 2006/2007 počet žáků s SPV začleněných do běžných škol, za jejich současného úbytku ve speciálním segmentu vzdělávání.



Obrázek 1: Inkluzivní vzdělávání v letech 2006-2017

Zdroj: MŠMT (2017)

Dle MŠMT (2017) můžeme sledovat nárůst zejména u některých typů postižení. Zatímco ve školním roce 2006/2007 bylo v běžné základní škole 825 žáků s mentálním postižením, ve školním roce 2016/2017 se již jednalo o 2 013 žáků. Značný nárůst se týká žáků s vadami řeči (v roce 2006/2007 se jednalo o 542 žáků, o deset let později to již bylo 3 733 žáků), žáků s vývojovými poruchami (v roce 2006/2007 bylo těchto žáků v běžných základních školách 1 436, o deset let později se již jednalo o 7 777 žáků) či s poruchami autistického spektra (oproti školnímu roku 2006/2007 se jednalo ve školním roce 2016/2017 o nárůst o 2 385 žáků). Dle téhož zdroje však např. u žáků s tělesným postižením nastal dokonce jejich pokles v hlavním vzdělávacím proudu, a to ve stejném období o 105 žáků, úbytek se týká i žáků s vývojovými poruchami učení. Běžné základní školy jsou tak více otevřené vůči inkluzivnímu vzdělávání žáků s určitým postižením (mentální, poruchy autistického spektra apod.), resp. i rodiče těchto žáků se častěji kloní ke vzdělávání jejich potomků v hlavním vzdělávacím proudu.

### **1.3 Přínosy a úskalí společného vzdělávání**

Horváthová (2014) se zamýšlí nad přínosy, ale i riziky inkluzivního vzdělávání, přičemž srovnává výhody a nevýhody hlavního vzdělávacího proudu a speciálního segmentu vzdělávání. K výhodám inkluzivního vzdělávání (zejména z hlediska žáků se SVP) řadí následující:

- dítě je řádným žákem běžné školy, nejlépe spádové;
- žák postupuje se svým ročníkem, dochází tedy ke společnému dospívání žáků se SVP a žáků intaktních;
- při inkluzivním vzdělávání nedochází k segregaci žáka ze společnosti;
- žáka se SVP mohou žáci intaktní „posouvat“ ve vzdělávání, neboť tito žáci neznírádka touží vyrovnat se žákům intaktním, což působí jako pozitivní motivace ve vzdělávání. Vzdělání také může být kvalitnější. Přínosem je však inkluzivní vzdělávání i pro intaktní žáky, kteří se učí ve zcela přirozených podmínkách toleranci k odlišnostem;
- žák se připravuje na dospělý život v běžných podmínkách;
- dochází k většímu zapojení rodičů do vzdělávání žáka, vyšší kooperaci rodiny a školy.

Z nevýhod zmiňuje Horváthová (2014) tyto oblasti:

- speciální školy jsou lépe vybavené s ohledem na vzdělávací potřeby žáků s postižením: jedná se o speciální vybavení (bezbariérovost apod.), pomůcky

sloužící k ulehčení pobytu ve škole a efektivnosti učení. Výchovu a vzdělávání zajišťují speciální pedagogové, dostupná bývá i rehabilitační péče, péče léčebná, sociální či poradenská;

- ve speciálních školách, resp. v jejich třídách bývá menší počet žáků, což umožňuje v daleko větší míře individuální vzdělávání žáků;
- začlenění žáka do běžné třídy může spouštět mnoho negativních jevů, a to jak ze strany intaktních žáků, tak i jejich rodičů. Docházet může k odmítání žáka se SVP, vyskytnout se může i šikana;
- situace může být problematická i pro žáka se SVP, pro nějž může inkluzivní vzdělávání představovat stres (zvýšené nároky kladené na žáka, intaktní žáci jsou vnímáni jako nedostižitelná konkurence, žák může vnímat odmítání ostatními spolužáky);
- možným negativním dopadem je identifikace žáka se SVP s rolí bezmocného, nemohoucího.

Nutno podotknout, že i v tomto ohledu se mnohé proměňuje. Učitelé v hlavním vzdělávacím proudu doplňují své vzdělávání, zejména v oblasti speciální pedagogiky. Ve větší míře jsou učitelům k dispozici asistenti pedagoga, kteří usnadňují práci učitele s celou třídou. Proměňuje se také postoj veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání. Společnost EDUin (2017) realizovala výzkum, kterého se na základě kvótního výběru zúčastnilo celkem 1 027 respondentů ve věku 18 a více let. Z výzkumu vyplynulo, že při srovnání příznivců a odpůrců inkluzivního vzdělávání převažovala skupina osob, která byla výrazně proti inkluzivnímu vzdělávání (jednalo se o 31,5 %, zatímco příznivců bylo jen 14,5 %), avšak většina respondentů (53 %) zaujímala nevyhraněný postoj, resp. klonili se k inkluzivnímu vzdělávání, ovšem za určitých podmínek.

Kromě věku nebyly zjištěny žádné další faktory vedoucí k příklonu či odmítání inkluzivního vzdělávání (ve věkovém segmentu 18-29 let převažovali odpůrci inkluzivního vzdělávání), tedy roli nemá ani pohlaví, ani dosažené vzdělání. Rozdíl se týkal začleňování konkrétních skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy nejodmítavější postoj byl zjištěn v případě žáků romských a žáků s mentálním postižením. K hlavním výtkám patřila nízká připravenost škol na tento typ vzdělávání, zejména co se týče počtu asistentů pedagoga. Respondenti také uváděli, že učitel jen stěží zvládne běžnou třídu, natož třídu se začleněnými žáky se SVP, speciální segment byl vnímán jako vhodnější pro žáky se SVP (více se žák naučí, lépe se začlení do kolektivu, takový žák nebude rušit intaktní žáky), vyjadřovány byly i obavy týkající se toho, že nastane odliv žáků nadaných do soukromých či výběrových škol.

Přijatelnost inkluzivního vzdělávání se respondentům jevila zejména za těchto podmínek: sníží se počet žáků ve třídě (na 20 žáků), nastane nárůst platu učitelů, každý žák se SVP bude mít svého asistenta, na inkluzivní vzdělávání bude dostatek financí a tento typ vzdělávání bude mít pozitivní dopad (tj. lepší začlenění jedinců s postižením do společnosti, nenastane odliv nadaných žáků z běžných škol apod.) (EDUin, 2017).

K těmto argumentům je vhodné doplnit, že i žáci nadaní jsou dle školského zákona považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle českých novin (Česká Tisková Kancelář, 2018) sice i počet těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu narůstá (oproti školnímu roku 2012/2013 se ve školním roce 2017/2018 jednalo o nárůst o 118 153 žáků), nicméně s odkazem na Českou školní inspekci dle tohoto zdroje není jejich vzdělávání optimální: nedostatečné je identifikace těchto žáků, kterým se navíc, i když je jejich nadání rozpoznáno, nedostává se většinou individuálního vzdělávacího plánu (to se děje jen u 0,08 % těchto žáků). Speciální přístup je realizován většinou formou přístupu k encyklopediím, atlasům, speciálním slovníkům, alternativním učebnicím, tabletům či výukovým softwarům. Oproti žákům s postižením také stát přispívá na tyto žáky nižší částkou, nemají asistenta, učitelé nevědí, jak tyto žáky vzdělávat, nedochází ani k vyhodnocování efektivity jejich vzdělávání.

To pochopitelně opět dokládá skutečnost, že v českém školství není inkluzivní vzdělávání na optimální úrovni a jedná se o neustálý vývoj. Detekce případných obtíží je zcela jistě zapotřebí, a to jak u žáků s postižením, tak i u žáků nadaných. Mnohé z výhrad či nevýhod jsou spojené se zaváděním inkluzivního vzdělávání do českého školství (více viz druhá kapitola práce), jsou tedy dány určitou nepřipraveností škol na tuto změnu a nelze je tak vnímat jako výhrady vůči samotné filosofii inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2017)

Pozastavit se lze u tématu šikany žáků se SVP (žáci s SVP jsou takoví žáci, kteří potřebují ke svému vzdělávání nebo dalšímu působení ve společnosti podpůrné opatření). Tito žáci se mnohdy setkávají se šikanou jak z řad vrstevníků bez poruchy, od vrstevníků podobného problému či dokonce od dospělého jedince. Takový jedinec si často neví rady a bojí se říci si o pomoc. Leicester a Johnson (2004) uvádějí, že oběti šikany se může stát teoreticky každý, nicméně žáci slabí či více zranitelní jsou šikanou ohroženi více. Problematika šikany je podle autorů nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání, neboť odlišnost vede k šikaně. Nicméně podstata inkluzivního vzdělávání spočívá v tom, že jsou žáci spíše přirozeně vedeni k zájmu o odlišnost, její přijímání, než že by ji měli považovat za ohrožující. Rozvíjení tohoto přístupu, a to prostřednictvím vlastní zkušenosti, následně může snížit také předsudky či diskriminaci minoritní populace v celé společnosti. Je odpovědností školy (nikoliv primárně žáků, jejich rodičů), aby ve škole zajistila takové



podmínky, které výskytu šikany či jinému nevhodnému chování ve smyslu exkluze zabrání. K hlavním faktorům vedoucím k získání statutu outsidera ve školní třídě patří dle téhož zdroje následující:

- alternativní životní styl: pokud žák pochází z prostředí, v němž je odlišný životní styl, než je tomu v mainstreamové společnosti, ocitá se v riziku exkluze, stává se terčem sociálních předsudků. To se týká např. romských žáků;
- vzhled: lidé mají tendenci posuzovat druhé podle vzhledu. Pro žáky je důležitá „image“, móda, „být cool“. Jakákoliv odlišnost (nošení brýlí, málo vlasů) tak může být s ohledem na postavení v třídním kolektivu problém. Žáci, kteří neodpovídají akceptovatelné „normě“ z hlediska vrstevnické skupiny mohou být šikanováni, snadno se stávají její obětí;
- etnická odlišnost: barva pleti a kultura: předsudky vůči minoritám, rasismus, jsou stále běžnou realitou. Inkluzivní škola by měla klást důraz také na problematiku multikulturalismu;
- začlenění žáků s postižením: podle autorů není vhodné k inkluzivnímu vzdělávání přistupovat v pojetí „všechno nebo nic“. Každý žák je specifický a je zapotřebí hledat vhodnou formu jeho začlenění do hlavního vzdělávacího proudu;
- skryté postižení: u některých žáků není jejich postižení zjevné (to se může týkat např. žáka s AIDS, diabetes mellitus, ale i žáků se specifickými poruchami učení, s poruchou pozornosti), projevuje se např. únavou, potřebou užívání medikace i během docházky do školy atd. V takových případech je zapotřebí věnovat pozornost tomu, jak je s tématem nakládáno, jak (a do jaké míry) je spolužákům sděleno apod.;
- specifika rodin žáků: žáci si všímají i toho, z jaké rodiny dítě pochází (nizkopříjmové, s jedním rodičem), a i tento aspekt může vést k exkluzi. U těchto žáků se navíc jeví jako problematické odhalení případné šikany, neboť se za svoji rodinnou situaci mohou stydět, šikanu nenahlásí.

Rose et al. (2015) zdůrazňují, že i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být agresory, nikoliv pouze oběťmi, a to jak ve speciálním vzdělávacím segmentu, tak i v běžné škole. Autoři realizovali vlastní výzkum zaměřený na toto téma, kterého se zúčastnilo celkem 14 508 žáků z amerických škol, a to na druhém stupni základní školy, přičemž žáků s některým typem postižení bylo 1 183. Z výzkumu vyplynulo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou častěji oběťmi šikany ve srovnání s žáky bez postižení, avšak co se týče prostředí, v němž k šikaně dochází, na významu nabývá druh postižení: žáci se specifickými poruchami učení a žáci s poruchou autistického spektra

bývají více šikanováni v inkluzivní škole než ve speciálních vzdělávacím segmentu, zatímco žáci s mentálním postižením a specifickými poruchami chování se častěji stávají obětí šikany ve speciálním vzdělávacím segmentu, nikoliv v hlavním vzdělávacím proudu. Dále bylo zjištěno, že ve srovnání s intaktními žáky se u žáků se SVP vyskytuje přibližně ve stejné míře proaktivní sociální chování, avšak žáci se SVP oproti žákům intaktním častěji jednájí obraně (bojují, vrací příkoří apod.). To podle autorů vede k nutnosti, a to v obou typech vzdělávání, rozvíjet u těchto žáků také sociální dovednosti, které by jim umožnily lépe se začlenit do třídního kolektivu.

Cílem diplomové práce není určit, jaký typ vzdělávání je pro žáka se SVP vhodnější. Platí ovšem, že nad přáními rodičů či učitelů, ředitelů škol „stojí“ zákon, tedy je nutné řídit se platnou legislativou. Podle Holé a kol. (2013, s.356) *„nebývají zcela výjimečné případy, kdy rodič nesouhlasí s rozhodnutím školského poradenského zařízení a chce pro své dítě jiný typ vzdělávání, než které bylo daným zařízením doporučeno. To se týká i případů, kdy rodič žáka se SVP požaduje, aby bylo dítě vzděláváno v praktické škole či speciální třídě, i když odborníci doporučují inkluzivní vzdělávání. I tyto případy (tj. nesouhlas s rozhodnutím školského poradenského zařízení) jsou ve školském zákoně zakotveny, lze se obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí, žádat o revizi doporučení apod. Podle autorky je však zapotřebí především hledat cestu ke shodě: je nutné zahájit včasné jednání, ke kterému lze přizvat i odborníky (mediátory). Cílem by mělo být odhalení a vyjasnění si očekávání zúčastněných stran, což může napomoci dospět ke konsensu“.*

## 2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Ve druhé kapitole práce je přiblížena současná česká inkluzivní škola. Charakterizovány jsou hlavní aktéři inkluzivního vzdělávání, blíže jsou uvedeny podmínky inkluzivního vzdělávání, z nichž je pozornost věnována především činnosti školských poradenských zařízení a konceptu podpůrných opatření. Podpůrná opatření představují jeden z hlavních nástrojů inkluzivního vzdělávání, zajišťují možnost jeho realizace a při jejich vhodné volbě potencují úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k významu podpůrných opatření je tomuto tématu vyčleněna ještě závěrečná kapitola teoretických východisek – v této kapitole je pouze stručně nastíněny jejich funkce a možnosti. V závěru kapitoly je popsán průběh inkluzivního vzdělávání, a to zejména z hlediska pedagogů, tedy činností a zásad, které je zapotřebí dodržovat, aby inkluzivní vzdělávání naplňovalo svůj záměr a bylo přínosné pro jeho účastníky.

### 2.1 Aktéři inkluze

K aktérům inkluze nepatří pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami či jejich učitelé, ale též žáci intaktní, ředitelé škol, rodiče žáků bez ohledu na postižení, asistenti pedagoga, do určité míry i široká veřejnost.

#### 1 2.1.1 Žák

Podle Šafrové (2014) lze nahlížet na každého žáka jako na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Každé dítě je jiné, každé se vyznačuje specifickými vlastnostmi, dovednostmi a v inkluzivní škole by tak mělo být ke každému žákovi přistupováno individuálně. Co se týče poruch a postižení, těch v dětské populaci narůstá a dle téhož zdroje některou z forem poruchy (v různých oblastech psychiky) či postižení trpí každé desáté dítě. To také souvisí se změnou nahlížení na dítě (ve společnosti, ve škole). Co se týče intaktních žáků, kteří představují další aktéry inkluzivního vzdělávání, jejich vztahování se k žákovi se SVP závisí velkou měrou na dospělých, tedy jejich rodičích a učitelích. Zcela jistě by bylo vhodné, aby před přijetím žáka se SVP připravila škola spolužáky a jejich rodiče na příchod nového žáka do třídy, podporována by měla být diskuse na toto téma, cenná je častější realizace mimoškolních aktivit, které mohou umenšit obavy mnoha rodičů o průběh inkluzivního vzdělávání. Je nutné si uvědomit, že každá novost a odlišnost může vytvářet v jedinci nepříjemné pocity, dané strachem z neznámého. Jak zdůrazňuje Lechta (2016), v ideálním případě by mělo inkluzivní

vzdělávání začínat již v mateřské škole, čímž se eliminují mnohé tyto okolnosti ztěžující úspěšný průběh inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní edukace by měla probíhat již od raného věku, s využitím transdisciplinárního přístupu.

Nemalý vliv na efektivitu inkluzivního vzdělávání tak mají i ředitelé škol. Shevlin a Rose (2017) na základě vlastního longitudinálního šetření ve vybraných 24 irských školách dospěli ke zjištění, že postoje ředitele školy k inkluzivnímu vzdělávání má dopad na postoje učitelů k tomuto vzdělávání, ale i postoji žáků intaktních. Ředitel školy je osobou, která velmi významně ovlivňuje školní klima, tedy to, zda je škola otevřená vůči odlišnostem a zároveň netoleruje jakoukoliv diskriminaci. Pokud je ředitel školy příznivcem inkluzivního vzdělávání, dbá nejen na dodržování zásad inkluze, ale inkluzi pojímá širěji, tj. je jeho cílem začlenit žáka se SVP do komunity celé školy, především však vnímá inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání pro všechny žáky ve škole, nejen ty s potřebou podpůrných opatření.

Podobně Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) soudí, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání není důležité pouze to, zda je škola schopna zajistit těmto žákům potřebnou podporu a pomoc (architektonická úprava školy, podpůrná opatření), ale též přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání. Důležité je v tomto ohledu školní klima, které se odvíjí od postoje ředitele školy a učitelů k této formě vzdělávání. U učitelů je zapotřebí nejen kladného postoje vůči inkluzivnímu vzdělávání, ale též jejich odbornost a zkušenost se vzděláváním žáků se SVP. Podle autorů by měl mít každý učitel v inkluzivní škole alespoň základy speciálněpedagogického vzdělání, měl by mít také zájem se dále v dané oblasti vzdělávat, nezbytná je možnost konzultací se školským poradenským zařízením.

## **2 2.1.2 Inkluzivní učitel**

Hájková a Strnadová (2010, s.117-118) vysvětlují, že *„pedagog není (resp. neměl by být) tím, kdo žáka vede, je nadřazený vůči němu. Jeho cílem by nemělo být z pozice formální autority žáka hodnotit, usměrňovat, určovat významným způsobem jeho vzdělávání. V inkluzivní škole by měl být učitel otevřený potřebám žáka se SVP, a to v tom smyslu, že by pro něj mělo být jeho vzdělávání výzvou k hledání a osvojování si nových výchovných a vzdělávacích metod, didaktických postupů“*. Je pak zcela v pořádku, pokud žák se speciálními vzdělávacími potřebami chybuje, pracuje svým tempem apod. Sledován by neměl být pouze výkon žáka, ale i další oblasti, tedy např. to, jak žák ve školní třídě prospívá, jak je do třídy začleněn.

S tím, jak se rozvíjí inkluzivní vzdělávání, a to celosvětově, dochází také k proměně přístupu k těmto žákům, což je patrné i z hledání vhodného pojmenování skupiny žáků, kteří ve vzdělávání potřebují ve zvýšené míře speciálně pedagogický přístup. Podle Kratochvílové (2013, s. 17) nelze vhodně rozvíjet inkluzivní systém vzdělávání, pokud jsou stále užívány termíny jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“, neboť se jedná o nálepkování, které vede k diferenciaci mezi žáky a je tedy proti myšlence inkluze. Tento koncept byl v zahraničí užíván v 70. letech minulého století, a to v souvislosti s integrativní pedagogikou. Jeho cílem byl odklon od deficitních kategorií, za současného zdůraznění individuálních potřeb určité skupiny žáků. V současnosti jsou však dle téhož zdroje v mnoha zemích užívány jiné termíny, které reflektují podporu rozmanitosti – lze tak užívat názvy jako „žák s rozmanitými schopnostmi“, „žák s bariérami na cestě k učení a participaci“ či „žák s potřebou podpůrných opatření.“

V diplomové práci je zachován termín „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, neboť je vycházeno z platné legislativy, tedy toho, jak jsou tito žáci (a jejich vzdělávání) označováni např. ve školském zákoně. Lze však konstatovat, že pravděpodobně každé označení, umožňující bližší identifikaci určitého žáka, může být vnímáno jako diskriminační či segregáčnické. V tomto ohledu jsme limitováni jazykem. Pro průběh inkluzivního vzdělávání není však prioritní to, jak je daný žák označen, ale především to, jak je k němu v rámci vzdělávání přistupováno.

### 3 2.1.3 Rodič

Je nutné si uvědomit, že názory žáků, jejich postoje, chování apod. se odvíjejí velkou měrou od jejich rodičů. V jiné situaci budou rodiče žáků intaktních a rodiče žáků se SVP. Škola může jen stěží změnit v krátké době přístup rodičů intaktních žáků k problematice postižení či inkluzivnímu vzdělávání – zde je zapotřebí proměna postoje celé společnosti k danému tématu. Ovšem pozitivní zkušenost může patrně vést k pomalé proměně názorů a postojů. Pokud budou žáka se SVP přijímat žáci intaktní, za pomoci učitele a rozvíjení vhodného školního klimatu, je možné měnit i smýšlení jejich rodičů, nebo alespoň zmírnit jejich radikální odmítání inkluzivního vzdělávání. Je jisté, že i tito rodiče se příliš neliší od rodičů žáků se SVP v tom, co od školy v souvislosti se vzděláváním jejich potomka očekávají – důležitá je bezpečnost žáka a efektivní výuka a výchova, s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí a úspěšnost v dospělém životě.

Podle McDonnela (1987, in Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018) se rodiče žáků se SVP v případě inkluzivního vzdělávání obávají o bezpečnost jejich dítěte, postoje

intaktních žáků vůči němu, v obecné rovině selhání inkluze, která by mohla vést k sociální izolaci jejich potomka. V případě rozhodnutí o začlenění jejich dítěte do hlavního vzdělávacího proudu je zapotřebí, aby si rodiče byli vědomi skutečnosti, že je nutná jejich větší angažovanost v rámci spolupráce se školou, pomoci dítěte s domácí přípravou apod.

V obecné rovině je tedy zapotřebí kooperace všech aktérů inkluzivního vzdělávání, přičemž každý aktér je důležitý a každý může změnit postoj celku (školní komunity) k inkluzivnímu vzdělávání.

## **2.2 Podmínky pro inkluzivní vzdělávání**

K faktorům vedoucím k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání patří podle Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018, s. 10) „*rodina a rodiče; škola a učitelé; prostředky speciálněpedagogické podpory a další faktory (např. architektonické bariéry, sociálněpsychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených)*.“

Tento výčet se týká již konkrétní praxe inkluzivního vzdělávání. Za základní podmínky lze však považovat vytvoření potřebného legislativního rámce. Dle MŠMT (2015) po schválení novely školského zákona, v níž nastalo zakotvení inkluzivního vzdělávání jako nového trendu vzdělávání dětí (s důrazem na rovný přístup ke vzdělání), bylo zapotřebí dalších kroků. Vydána byla také *Výhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných*, nastalo vymezení podpůrných opatření, stanoven byl způsob úhrady poskytování podpůrných opatření, organizace poskytování podpůrných opatření, organizace vzdělávání ve třídách, průběh a organizace poradenských služeb školy a činnosti některých školských poradenských zařízení.

Školská poradenská zařízení lze považovat také za důležité aktéry inkluze, neboť jejich role spočívá v posuzování vzdělávacích schopností žáků. Na základě zprávy, kterou školské poradenské zařízení (dále též jako ŠPZ) vydá, jsou v případě potřeby žákům přiznávána podpůrná opatření, a to konkrétního stupně, zároveň tato zařízení slouží jako poradenská pracoviště např. pro učitele. Jurkovičová a Regec (2013) vysvětlují, že poskytování speciálně pedagogických služeb se realizuje ve škole a v ŠPZ, která jsou dvojího typu: pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). V ŠPZ je zajišťována diagnostika, poradenská a metodická činnost, preventivně-výchovná péče, ale i pomoc s výběrem vhodného vzdělávání související s volbou povolání. Speciálně pedagogická centra se člení dle tzv. standardních činností

speciálních, což v praxi znamená, že jsou zaměřeny na poskytování speciálně pedagogické pomoci konkrétním skupinám žáků (tj. každé SPC se zaměřuje na konkrétní cílovou skupinu žáků – např. na žáky se sluchovým postižením, s mentálním postižením, tělesným postižením apod.). V PPP kromě poradenství související s inkluzivním vzděláváním je obecně poskytována pomoc všem rodičům žáků – před zavedením inkluzivního vzdělávání představovala jednu z hlavních náplní činnosti pracovníků PPP diagnostika specifických poruch učení, chování či diagnostika školní zralosti.

ŠPZ může dle § 16a Zákona 561/2004 Sb., vyhledat rodič sám, z vlastní iniciativy, v praxi je však k jeho návštěvě rodič často požádán školou, a to v případě výskytu obtíží při vzdělávání. Výsledkem poradenské činnosti ze strany ŠPZ je zpráva a doporučení. Ve zprávě jsou uvedeny skutečnosti týkající se doporučení poskytování podpůrných opatření (dále v textu též jako PO), doporučení zahrnuje nejen zjištěné výsledky, ale též určení konkrétních PO, které je zapotřebí při vzdělávání žáka se SVP užívat. Zákonný zástupce žáka obdrží zprávu i doporučení, škola pouze doporučení. Nastat mohou i případy, kdy je vyšetření ve ŠPZ provedeno na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte ŠPZ navštívit. V případě, že má rodič pochybnosti o tom, zda následně škola poskytuje dle stanoveného doporučení, může požádat ředitele o projednání situace. Tohoto projednání se pak účastní i zástupce ŠPZ. Dle § 16b školského zákona je také možné požádat o revizi zprávy či doporučení vydané ŠPZ. Do doby vydání revizní zprávy je žák vzděláván podle původního doporučení.

O podpůrných opatřeních je detailněji pojednáno v kapitole čtvrté. Podmínek pro uskutečňování inkluzivního vzdělávání lze uvést velké množství. Některé z nich lze již zajistit poměrně snadno – to se týká např. mnoha druhů podpůrných opatření. Jiná jsou obtížněji naplnitelná, resp. vyžadují mnoho úsilí a též času potřebného ke změně (např. postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání). Výjimečně se však lze setkat i se situací, kdy tyto podmínky zajistit nelze. To se týká zejména architektonických či jiných prostorových úprav budovy školy. Gavendová (2015) přibližuje, že tato opatření jsou přiznávána žákům s tělesným postižením. Nově postavené školy se již vyznačují bezbariérovostí, nicméně u starších budov je zapotřebí provést potřebné změny v případě, že má být na škole vzděláván žák s tímto PO. Technické požadavky spojené s úpravou budov je nutné řešit s odborníky na výstavbu a úpravu budov. K základním úpravám patří podle autorky např. vytvoření parkovacích míst pro rodiče, kteří přivázejí žáka do školy, bezbariérový vchod do školy, nájezdové rampy, výtah, plošina, povrchy podlah, úprava zábradlí apod. Jak je však vysvětleno na webových stránkách MŠMT (2018), mohou

nastat případy, kdy nelze tyto úpravy zajistit – to se týká např. stavebních úprav budov u památkově chráněného objektu. V takovém či jiném odůvodněném případě, přičemž se musí jednat o podmínky, které ředitel školy nemůže objektivně zajistit, je možné odmítnout vzdělávání žáka s daným priznaným podpůrných opatřením.

Tyto situace pochopitelně nenastávají často. Většinou je v možnostech ředitelů škol zajistit žákům se SVP potřebná PO. V jakých intencích inkluzivní vzdělávání následně ve školách probíhá, je blíže popsáno v následující kapitole.

### **2.3 Realizace inkluzivního vzdělávání**

I když se inkluzivní vzdělávání týká všech žáků, tedy nejen žáků se SVP, dále v textu je na tento proces nahlíženo zejména z hlediska žáků se SVP, resp. sledovány jsou podmínky pro jejich optimální vzdělávání.

Podle Matušky (2010) tvoří základní bázi zjištění maximálního možného množství informací o těchto žácích a též následné, průběžné sledování možných změn. První charakteristiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka učitel, resp. škola, prostřednictvím doporučení ze strany ŠPZ. Učitel by se měl zaměřovat především na informace týkající se učebního stylu žáků, jejich silné stránky v učení, zkoušet by měl různé techniky přizpůsobení výuky jejich postižení, neopomíjeny by neměly být ani konzultace s odborníky, kterými může být speciální pedagog, pracovníci ŠPZ apod.

V praktické rovině je ovšem zapotřebí mnohem širší spolupráce. Učitel by neměl komunikovat v případě potřeby pouze s odborníky, ale též s rodiči žáků se SPV, neboť ti jsou de facto nejvíce informovanými odborníky na situaci žáka a jeho vzdělávací i výchovné možnosti. Nutností je též respektování hodnoty diverzity žáků, osobní profesní rozvoj a podpora všech žáků (Vítková, 2017). Důležité je ovšem také vhodně jednat s žáky intaktními: podle Matušky (2010) by učitel neměl upoutávat na žáky se SVP zvláštní pozornost. Nejsou vhodné např. generalizace (jací jsou žáci s určitým druhem postižení). Žáky se SVP je nutné oceňovat za jejich úspěchy, konkrétně za takové projevy, které jsou úspěchem z hlediska daného žáky, nikoliv dle určité normy či očekávání učitele. Na učitele jsou pochopitelně v tomto ohledu kladeny značné nároky. Mnohým obtížím, nejistotám apod. lze předejít důkladnou přípravou na výuku.

Tím, že učitel pracuje ve třídě s žáky s různými vzdělávacími schopnostmi a možnostmi (jen např. z hlediska intelektových schopností může mít učitel ve třídě zastoupeny žáky s IQ takřka v celé šíři jeho kontinua – žáci s mentálními postižením mají podprůměrné IQ, žáci intaktní mají průměrné IQ, žáci nadaní mají nadprůměrné IQ), „*dodržování*



*diferencovaného přístupu k žákům je základním požadavkem na inkluzivní proces ve škole.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 123).

Diferenciace je dle Hájkové a Strnadové (2010) dvojí: vnější se týká rozřazování žáků do výkonnostních skupin, vnitřní je spojena s přizpůsobováním obsahu výuky, jejích forem a cílů potřebám každého žáka. Vnější diferenciace vede k segregaci žáků (v rámci hodiny matematiky mohou být např. žáci rozděleni do dvou či více skupin, každá pracuje s jiným učitelem, jiným tempem, probírá jinou látku, segregace je však spojena také se zařazováním žáků se SVP do speciálních škol či vstupem žáků nadaných do škol sdružujících děti s nadprůměrným intelektem apod.), je tedy zcela v rozporu s principem inkluze. Diferencovaný přístup k žákům v inkluzivním vzdělávání tedy souvisí s vnitřní diferenciací. Učitel se podílí na rozvoji heterogenity třídy, a to např. tím, že nepožaduje od žáků stejný školní výkon. To ovšem ani nemůže, neboť žáci se SVP mívají často přiznané takové podpůrné opatření, které stanoví, jakou podobu má mít výstup vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu (dále též jako RVP) pro daného žáka – dochází např. k redukci obsah vzdělávání. Není tedy cílem, aby si všichni žáci osvojili stejné penzum poznatků – cílem je *„přístup napříč učivem s plněním cílů osobnostní a sociální výchovy, tj. s vyhledáváním témat v rámci učebních celků s ohledem na jejich význam pro osobnostní a sociální rozvoj každého jednotlivého žáka.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 125).

Watkins et al. (2014) uvádějí, že obecný přístup ke vzdělání, nastolený centrálně, pochopitelně ještě není zárukou jeho uvádění v praxi, přejímání jeho pojetí za vlastní. Kvalita vzdělávání může být měřena, avšak data vypovídají jen málo o tom, jak toto vzdělávání probíhá u každého z jeho aktérů. S tímto lze zcela jistě souhlasit. V diplomové práci zkoumáme hledisko učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. To je velmi důležité, neboť ovlivňuje kvalitu inkluzivního vzdělávání realizovaného v praxi. Přístupem učitelů k inkluzivnímu vzdělávání se zabývá následující kapitola.

### 3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Třetí kapitola práce se podrobněji zaměřuje na roli učitele v inkluzivní škole. Tato kapitola umožňuje přiblížit formování postojů učitelů k tomuto typu vzdělávání, cílem je podat obraz o situaci, v níž se učitel ocitá, včetně faktorů, které k ní vedou. Pojednáno je zejména o potřebách učitelů v inkluzivní škole, jejich přípravě na inkluzivní vzdělávání v minulosti a v závěru je pozornost věnována přístupu učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Uvedeny jsou vybrané výzkumy na toto téma.

#### 3.1 Potřeby učitele v inkluzivní škole

To, co učitel potřebuje k tomu, aby zvládl náročnost pedagogicko-výchovného principu ve třídě, v níž se ocitají žáci s různými vzdělávacími potřebami, je dobrá obeznámenost se vzděláváním těchto žáků. Učitel by měl být schopen užívat různé výukové metody, tedy i takové, které umožňují zohlednit speciální vzdělávací potřeby žáků. Potřebuje také znát, co je od něj v této roli očekáváno, a to jak ze strany žáků, tak i ředitele školy, rodičů žáků. Vhodné je, pokud učitel disponuje vzděláváním ve speciální pedagogice, či v minulosti absolvoval vzdělávací aktivity zaměřené na tuto problematiku. Potřeby, které pedagog v této oblasti má, by následně měly rezonovat s jeho vnitřní potřebou osobnostního a profesního růstu. Učitel by tak měl sám vnímat, že doposud získané znalosti a dovednosti nemohou být dostačující pro vzdělávání žáků v inkluzivní škole (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018).

Hrdinová (2018) uvádí, že učitelé jsou též značně odkázáni v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu na pomoci ze strany asistentů pedagoga. V praxi však dochází často k tomu, že asistenti pedagogů pomáhají především žákům, nikoliv učitelům, což tedy nekoresponduje s principem spolupráce, který by měl být mezi oběma těmito aktéry inkluze ustaven. Dle autorky jsou to však často učitelé, kteří nevědí (neboť s tím nemají zkušenosti, nikdo je v této oblasti needukoval), jak asistenty pedagoga ve třídě vhodně využít. V praxi pak dochází často k tomu, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je společně s asistentem pedagoga vyloučen ze vzdělávání celé třídy, sedí osamoceně, čímž tedy nedochází ani k naplnění požadavku na integraci těchto žáků do třídy. Učitelé by tedy mimo jiné podle autorky uvítali standard postupu spolupráce s asistentem pedagoga.

Psychoterapeut R. Pešek, který působí v Národním ústavu pro autismus, v rozhovoru s Holou (2017) uvádí, že jsou učitelé přetížení, nemají zkušenost s některými typy žáků

(např. s poruchami autistického spektra), což může mít negativní dopad jak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též na učitele, kteří se tak oproti běžné situaci ocitají ještě více v riziku vzniku a rozvoje syndromu vyhoření. Podle Peška tak učitelé potřebují nejen potřebnou odbornou přípravu, úbytek administrativy, ale též pomoc např. v podobě supervize, která by tak mohla či měla být pro učitele uzákoněna. Pomoc v tomto ohledu mohou dle téhož zdroje poskytovat také speciálně pedagogická centra, jejichž pracovníci mohou sloužit i jako mediátoři v případě obtížné komunikace učitelů s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **3.2 Příprava učitelů na inkluzi**

Podle Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018, s. 62) bylo z četných výzkumů vyvozeno, že *„informovanost...je jeden ze základních stavebních kamenů inkluzivního přístupu...studie prokázaly, že právě nedostatek informací a znalostí má negativní vliv na postoje pedagogických pracovníků k inkluzi.“*

Z výzkumu realizovaného na vzorku 326 učitelů z Olomouckého kraje vyplynulo, že většina učitelů získala své pedagogické vzdělání v době, kdy ještě nebyla započata veřejná debata na téma inkluze nebo integrace ve vzdělávání. Sami učitelé pak v době realizace výzkumu, tj. v roce 2016, kdy již bylo uzákoněno inkluzivní vzdělávání, vyjadřovali své obavy, zda tuto změnu ve školství zvládnou. Soudili, že učitelům přibylo, a to zbytečně, více práce, na kterou navíc nejsou připraveni. Obávali se narušení výchovného procesu u intaktních žáků, narušení třídního klimatu, nároků, které na ně budou kladeny v rámci přípravy na vyučování. Vyjadřovali také nespokojenost s tím, jak jsou obeznámeni s průběhem zavádění a realizace změn souvisejících s inkluzivním vzděláváním. Uváděli též, že nevědí, na koho se mohou obrátit v případě potřeby soustavnější metodické podpory a vedení, uvažovali o tom, jak budou řešit neobvyklé situace, konkrétně kritické situace, které mohou nastat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně případně nespokojenosti rodičů těchto žáků s průběhem vzdělávání. Zmiňovány taky byly obavy z tlaku rodičů na učitele, a to rodičů žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a též nespokojenost s platovým ohodnocením, zejména s ohledem na změny, které musí učitelé podstoupit (Potměšilová, 2018).

V souvislosti s tím stojí za pozornost výzkum realizovaný před koncem školního roku 2016/2017, tj. rok poté, co inkluzivní vzdělávání vstoupilo plošně v praxi. Výzkumu se zúčastnilo 507 učitelů a 126 ředitelů základních škol ze všech krajů. Téměř polovina

ředitelů uvádělo, že díky této změně může poskytovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami lepší podporu, přičemž způsob financování podpůrných opatření nespatřovali ředitelé jako bariéru ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním proudu. Učitelé vnímali jako největší překážku aktuálního stavu inkluzivního vzdělávání vysoký počet žáků ve třídě, polovina učitelů byla též nespokojena s nárůstem administrativy. Jen 49 % učitelů uvedlo, že se cítí být dostatečně informovanými o systému podpůrných opatření. Dále 78 % učitelů a 80 % ředitelů uvedlo, že by uvítalo intenzivnější metodickou podporu ze strany školských poradenských zařízení. Z výzkumu také vyplynulo, že většina učitelů již měla předchozí zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, většina učitelů také nehodnotila vzdělávání těchto žáků jako problematické, nejobtížnější pro ně bylo a je vzdělávání žáků s psychickým onemocněním a vývojovými poruchami chování. 64 % pedagogů také uvedlo, že byla dostatečně informována o změnách spojených se zaváděním inkluzivního vzdělávání (Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2018).

Z těchto poznatků je tedy zřejmé, že informovanost a připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání jsou důležité pro efektivní vzdělávání všech žáků v hlavních vzdělávacím proudu, tedy i těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, nicméně efektivnost výuky a její přínos pro žáky závisí i na dalších faktorech, jakými jsou např. zkušenosti učitelů s výukou žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami.

### **3.3 Přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v českém školství**

Přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání se proměňuje. S tím, jak učitelé získávají vlastní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, v závislosti na jejich dalším profesním vzdělávání, zejména v oblasti speciální pedagogiky, ale též např. s navýšením počtu asistentů pedagogů v českém školství, můžeme sledovat změnu v postojích učitelů k tomuto typu vzdělávání.

Představu o tom, jakými postoji se učitelé vyznačovali ještě předtím, než bylo inkluzivní vzdělávání zavedeno jako hlavní přístup ke vzdělávání českých žáků (do změny školského zákona sice inkluzivní vzdělávání bylo možné, nicméně jeho realizace mnohdy závisela na značné aktivitě rodičů žáků se SVP, kteří např. hradili asistenta pedagoga pro své dítě z vlastních zdrojů), lze získat z významného výzkumu realizovaného Potměšilem (2010) a jeho kolegy, kteří se připojili do mezinárodního výzkumného

projektu *SACIE*. Autoři provedli překlad výzkumného nástroje (dotazníku), který předložili ve dvou vlnách celkem 794 pedagogů. Časový odstup měření prokázal, že míra jistoty i zkušenosti s inkluzivním vzděláváním u učitelů narůstala – pakliže např. v první vlně uvedlo 49,2 % pedagogů, že mají nedostatečnou zkušenost se vzděláváním žáků se SVP, ve druhé vlně se již jednalo pouze o 19,8 % učitelů. Postupně také narůstala tolerance vůči žákům se SVP, resp. u učitelů narůstaly kompetence vzdělávat tyto žáky, mnohem méně se obávali vzdělávat ve třídě žáky s určitým druhem postižením, což však začalo být kompenzováno přesvědčením, že pozornost věnovaná těmto žákům je na úkor žáků intaktních a obdobně byl také posilován pocit, že inkluzivní vzdělávání představuje pro učitele velkou psychickou zátěž. Nelze však tvrdit, že by tito respondenti nebyli ochotní vzdělávat tyto žáky – prožívaly však značné obavy, pochybnosti, které vztahovaly i ke svým kompetencím.

Stejný dotazník užila ve své diplomové práci Krajíčková (2017), jejíž výzkumný soubor tvořilo 309 učitelů základních škol Zlínského kraje. Nelze tvrdit, že byl oproti předchozímu výzkumu zjištěn výraznější kladný posun v postojích učitelů vůči inkluzivnímu vzdělávání – např. 85 % učitelů uvedlo, že inkluzivní vzdělávání není přínosné pro všechny žáky, 80 % pedagogů uvedlo, že inkluzivní vzdělávání není přínosné pro žáky intaktní a 62 % učitelů se domnívalo, že toto vzdělávání není přínosem pro žáky se SVP. Zároveň však 54 % učitelů soudilo, že je inkluzivní vzdělávání přínosem pro jejich pedagogickou praxi. Za pozornost stojí, že 93 % uvedlo, že po účinnosti novely není české školství připraveno na inkluzivní vzdělávání.

Při pozastavení se nad výsledky výzkumu Krajíčkové (2017) lze však konstatovat, že tato situace není neobvyklá: naopak, jedná o zcela běžně se vyskytující situaci v zemích, v nichž je inkluzivní vzdělávání zaváděno nově: *„zde velkou roli hraje nedostatek informací o daném konceptu, z čehož mohou plynout právě negativní postoje vůči společnému vzdělávání...vzrůstající diverzita žáků...s sebou přináší zvýšení zátěže pedagogů, je nutné reagovat na tyto potřeby a požadavky a vnímat situaci jako výzvu k dalšímu profesnímu rozvoji.“* (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018, s. 62-63). Pokud tedy učitelé i přes nesouhlas s inkluzivním vzděláváním vnímají, že je tento způsob vzdělávání přínosem pro ně, uvažovat lze o snaze o profesní růst ve smyslu rozšiřování znalostí a kompetencí v oblasti speciální pedagogiky, vyvíjení snahy zvládnout nelehký úkol, což může být i cestou ke změně postoje vůči inkluzivnímu vzdělávání. Jak vysvětluje Kalina (2008, s. 201), byť se vztahením k situaci závislých, nicméně změna postoje probíhá za určitých podmínek a méně důležité je to, o jaký postoj se jedná, změna postoje *„zahrnuje tyto komponenty: naděje...sebeotevření a sebeexplorace, altruismus –*

*starost a péče o druhé, sociální učení, učení praxi (dodržováním pravidel, vykonáváním role apod.), učení pozorováním a napodobováním druhých (pokročilejších...), náhled a korektivní emoční zkušenost, rozvoj individuální odpovědnosti, přijímání hodnot, podpora rozvoje chování, které je alternativou. “*

Většinu výše uvedených jevů učitelé zažívají ve své každodenní pedagogické praxi – zcela jistě s nadějí nahlízejí na své žáky, uvědomují si své postoje vůči nim, pečují i o ty, u nichž se domnívají, že potřebují jinou péči. Zažívají sociální učení, jsou v roli, s kterou se ne zcela ztotožňují – nicméně chování, které je s touto rolí spojeno, může měnit postoj v jeho behaviorální složce. Zároveň mají možnost pozorovat jiné kolegy, jak k této situaci přistupují, mohou se od nich učit. Korektivní emoční zkušenost získávají při drobných úspěších žáků či ve své práci s třídním, značně heterogenním kolektivem. Posilují svoji individuální odpovědnost a tím, že se ocitají v prostředí inkluzivní školy, přejímají hodnoty, které jsou s inkluzivním vzděláváním spojeny. Tím se může rozvíjet alternativní chování vůči tomu současnému. Kalina (2008) výše popsané uvádí ve své publikaci *Terapeutická komunita*. S určitou nadsázkou lze i na prostředí konkrétní české školy nahlížet jako na terapeutický prostor, který umožňuje učitelům uvědomit si své postoje k inkluzivnímu vzdělávání, faktory, které k nim vedou. Tím, že jsou součástí této (inkluzivní) komunity, přejímají, mnohdy patrně i nevědomě, její základní hodnoty a pravidla. Inkluzivní vzdělávání je konceptem novým, na který je zapotřebí si přivyknout. Být jeho účastníkem a hybatelem změn může být způsobem, jak učitel může nahlédnout na své vnímání inkluze a svoji roli v ní. Je pak pochopitelně na každém z učitelů, jak tuto „komunitu“ nechá na sebe působit.

## 4 CHARAKTERISTIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Ve čtvrté kapitole práce je detailně věnována pozornost podpůrným opatřením. Uveden je jejich rozsah, nastíněny jsou rozdíly v podpůrných opatřeních dle jejich stupně, přičemž celkem existuje pět stupňů podpůrných opatření.

Dále jsou vybraná podpůrná opatření popsána – jedná se např. o individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga.

V závěru kapitoly je podán přehled využívání podpůrných opatření v českém školství, kdy je mimo jiné vycházeno z výzkumných šetření zaměřených na tuto oblast.

### 4.1 Základní vymezení podpůrných opatření

*„Podpůrná opatření jsou určena pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zahrnují využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických potřeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“* (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 28). Z tohoto výčtu je zřejmé, že rozsah podpůrných opatření je značný a PO jsou realizována jak pomocí speciálních materiálů, tak i formou pomoci odborníků, změnami v organizace vzdělávání či začleněním dalších osob do vzdělávání žáků se SVP (asistent pedagoga, speciální pedagog apod.).

Podpůrná opatření se dle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb., člení do pěti stupňů, a to v návaznosti na organizační, pedagogickou či finanční náročnost. Platí, že podpůrná opatření různých druhů lze kombinovat. Dle téhož zdroje může škola sama, aniž by musela čekat na určení ze strany ŠPZ, v praxi uplatňovat podpůrné opatření prvního stupně, využití dalších stupňů je však vždy závislé od doporučení ŠPZ. Žák nebo jeho zákonný zástupce musí s určenými PO souhlasit. Větší rozsah podpůrných opatření nejvyšších stupňů je pak zajišťován ve speciálním segmentu vzdělávání, neboť i v rámci inkluzivního vzdělávání lze podle § 16 odst. 9 téhož zákona zřizovat speciální školy (ale též v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu speciální třídy, oddělení, skupiny). Zařazení do těchto škol či tříd, skupin je pak možné v případě, že ŠPZ shledá, že pouze poskytování PO by nepostačilo k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků – i v takovém případě je však zapotřebí souhlas rodiče (příp. zletilého žáka)

a i ve speciálním segmentu vzdělávání jsou žákům se SVP zajišťována a poskytována podpůrná opatření.

Stručnou charakteristiku jednotlivých stupňů podpůrných opatření podávají Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2018) následovně:

- podpůrná opatření prvního stupně: slouží k vyrovnávání mírných obtíží žáka ve vzdělávání – jedná se např. o pomalé tempo, mírnější obtíže ve zvládnání trivia, drobné obtíže při udržení pozornosti. Příčinou, proč bývají tato PO poskytována, mohou být faktory na straně žáka - oslabení v důsledku nemoci, úrazu, jednat se může také o nepříznivé podmínky v rodině. Obtíže musí být dlouhodobějšího rázu, malé intenzity a rozsahu. Pro tyto žáky je následně školou vypracováván plán pedagogické podpory, v němž je hledán jejich optimální způsob vzdělávání. Jestliže po 3 měsících není dosažena žádoucí změna, škola doporučí rodičům (žákovi) navštívit školské poradenské zařízení;
- podpůrná opatření druhého stupně: jak autoři uvádějí, tato podpůrná opatření se většinou týkají žáků s opožděným vývojem, pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí, čímž jsou ztíženy podmínky přípravy na výuku, dále se jedná o žáky se specifickými poruchami chování, s mírným oslabením zrakových nebo sluchových funkcí, s mírnými vadami řeči, s oslabením dorozumívací schopnosti či u žáků s poruchami autistického spektra (PAS), kteří mají opět jen mírnější obtíže. Od druhého stupně PO je již často užíván individuální vzdělávací plán, jsou zajišťovány předměty speciálně pedagogické péče (např. nácvik komunikace, náprava v oblasti logopedických obtíží);
- podpůrná opatření třetího stupně: tato PO se týkají zejména žáků s lehkým mentálním postižením a se závažnými specifickými poruchami učení. Od tohoto stupně je možné využívat asistenta pedagoga;
- podpůrná opatření čtvrtého stupně: jsou stanovena nejčastěji u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žákům se závažnými poruchami chování, s těžkým tělesným postižením, žákům s PAS. Tito žáci jsou často vzděláváni ve speciálním segmentu vzdělávání, kde se jim dostává např. možnosti komunikovat prostřednictvím speciální formy komunikace (např. augmentivní a alternativní formy komunikace);
- podpůrná opatření pátého stupně: jedná se o žáky s nejtěžším postižením. Většinou mají k dispozici asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, druhého pedagogického pracovníka.



V obecné rovině lze podpůrná opatření, byť se nejedná o klasifikaci oficiální, neboť ta spočívá v určení stupňů PO, rozdělit i dle jejich charakteristiky. V takovém případě je možné uvažovat o různých oblastech podpory, kterými jsou organizace výuky (úprava režimu výuky, vytvoření speciálního pracovního místa pro žáka, úprava zasedacího pořádku, úprava počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí – např. v domácím), modifikace vyučovacích metod a forem (individuální práce se žákem, strukturalizace výuky, prevence únavy a pravidelná kontrola pochopení osvojování učiva), intervence (spolupráce rodiny a školy, nácvik sebeobsluhy apod.), pomůcky (speciální didaktické pomůcky, kompenzační a reedukační pomůcky), úprava obsahu vzdělávání (úprava rozsahu a obsahu učiva, rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu, obohacování učiva u nadaných žáků), hodnocení (individualizace hodnocení, rozšířené formy hodnocení), příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní (podávání medikace, odlišné stravování), práce s třídním kolektivem a též o úpravu prostředí. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Jak uvádějí Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 22), poskytování PO musí být realizována vždy v souladu s „nejlepším zájmem daného žáka“. K tomuto Jedlička a kol. (2015) uvádí výrok jednoho z nejvýznamnějších dětských psychologů Z. Matějčka, který již nežije a který svůj profesní život zasvětil rozšiřování poznatků o dětském věku, potřebách dětí, se zřetelem k psychické deprivaci. V osobním sdělení Matějček uvedl: „Každé dítě může jít pod své možnosti, ale nikdy ne nad ně.“ (Jedlička a kol., 2015, s. 537). V tomto výroku je také obsažena základní premisa poskytování PO – ta by měla vycházet z možností žáků, nepřevyšovat je, ale naopak slouží k osobnostnímu, zejména pak vzdělávacímu rozvoji žáků.

Podpůrná opatření je zapotřebí poskytnout co nejdříve – v případě PO 1. stupně je tedy od vyučujících a škol očekávána vlastní iniciativa a aktivity. Cílem je nečekat, až se určité projevy zhorší a nabydou takových kvalit, že bude zapotřebí stanovovat PO vyšších stupňů. Platí také, že jejich účelem není stigmatizace žáka, ale hledání cest, jak žákovi zajistit co nejoptimálnější podmínky vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

## **4.2 Popis vybraných podpůrných opatření**

Dále v textu jsou vzhledem k rozsahu práce přiblížena jen vybraná podpůrná opatření, kterými jsou asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán. Kromě toho jsou také nastíněna podpůrná opatření realizovaná v rámci jejich prvního stupně a v závěru

podkapitoly je věnována pozornost alternativní a augmentativní komunikaci, která je též jedním z druhů PO a užívána je u žáků se smyslovým postižením či žáků s PAS.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a působit může v hlavním vzdělávacím proudu i ve speciálním segmentu vzdělávání. Indikací k jeho využití jsou nároky na podporu pedagoga při práci se žáky týkající se součinnosti s další osobou, prostřednictvím které by bylo možné s žáky pracovat individuálně. Asistent se žákem, kterému je asistent pedagoga přidělen jako jedna z forem PO, pracuje ve třídě, ve které se žák vzdělává, v případě potřeby se může jednat o prostor mimo tuto třídu. Kromě toho může být asistent pedagoga využit k pomoci pedagogovi, který působí ve třídě, v níž se vzdělává více než 5 žáků s přiznanými PO 2.-5. stupně, a to nad rámec poskytovaných podpůrných opatření. Asistent pedagoga pouze pomáhá pedagogovi ve třídě (díky asistentovi pedagoga se tak i žáci se závažnějším postižením mohou účastnit vzdělávacího procesu s celou třídou, být co nejvíce aktivní), nevzdělává žáka sám. Žákům pomáhá udržet pozornost ve výuce, plnit stanovené úkoly, kontroluje, jak žák porozuměl zadání úkolu, podporuje žáka v samostatném vypracování úkolů, může také napomáhat zklidnit žáka, orientovat se v prostoru, napomoci může s jeho pohybem apod., opět dle potřeb v návaznosti na míře postižení. Konkrétní náplň práce je pak popsána v doporučení vydaném ŠPZ (MŠM, 2016).

V současné době jsou rozlišovány dvě úrovně asistentů pedagoga, od nichž se odvíjí i požadavky na vzdělávání: pro vyšší úroveň činností (tj. pro přímou práci ve třídě se žáky se SVP) je zapotřebí středoškolské vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské zaměřené na pedagogiku, případně se může jednat o absolvování kvalifikačního kurzu). Nižší úroveň činností představují pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení. Pro jejich výkon je dostačující, aby měl asistent pedagoga střední vzdělání s výučním listem, postačí i základní vzdělání a absolvovaný kurz asistenta pedagoga. Podle výše kvalifikace a délky praxe je stanovován plat, který vychází ze 4.-9. platové třídy (9 000 – 18/20 000 Kč). Je-li to možné, jsou při výběru asistentů pedagoga zohledňovány i jejich individuální schopnosti, charakteristiky – např. u žáků s Downovým syndromem se doporučuje citlivý přístup, u žáka s poruchami chování je zapotřebí určitá razance, asistent pedagoga by měl mít přirozenou autoritu. Jestliže má žák tělesné postižení, žádoucí je asistent pedagoga disponující značnou fyzickou silou. Především by však asistenti pedagoga měli mít kladný vztah k dětem, včetně dětí s postižením nebo pocházejících ze sociálně nepříznivého prostředí, měli by umět komunikovat s rodiči, být empatictí, flexibilní,

schopní spolupráce, a to zejména spolupráce s učitelem ve třídě (Asistent pedagoga, 2013).

Zatímco v minulosti nebylo výjimečné, že si rodiče ve snaze zajistit svému dítěti vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu hradili asistenta pedagoga ze svých vlastních finančních prostředků, v současné době je dle Kazdové (2018) možné získat prostředky na zajištění tohoto PO z více zdrojů. Kromě nejběžnější úhrady týkající se hrazení školám stanovená PO dle doporučení ze strany ŠPZ bylo doposud možné čerpat finance ze speciálních rozvojových programů (modul A a modul B), z nichž dva byly k 31.8.2018 ukončeny, ovšem možností je využití modulu C či čerpání prostředků pro školního asistenta (ten ovšem není asistentem pedagoga, byť mnohé z jeho činností provádí, důraz je u něj kladen na komunikaci s rodinou školu, může doučovat žáky se sociálním znevýhodněním v době školních prázdnin) z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Mnohé okolnosti, které působnost asistentů pedagoga v českém školství ztěžovaly, již byly masivní podporou zavádění asistentů pedagogů do školství odstraněny. K těmto jevům patřilo podle Gulové (2013) nepřijetí asistentů pedagoga ostatními pedagogickými pracovníky ve škole, konflikty s rodiči žáků, kteří asistenty pedagoga dostatečně nerespektovali, nedostatečné vzdělání asistentů pedagoga a jejich nízké finanční ohodnocení, které ani v dnešní době není optimální.

Dalším podpůrným opatřením, které je často využíváno, je individuální vzdělávací plán. Jak vysvětluje Vítková (2017) individuální vzdělávací plán (IVP) vytváří škola, kterou žák se SVP navštěvuje. Vycházeno je z doporučení ŠPZ, nicméně určitý rámec představuje i školní vzdělávací program. Po vypracování individuálního vzdělávacího plánu se tento dokument stává závazným pro vzdělávání žáka se SVP. IVP je zapotřebí vytvořit nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. S údaji v IPV jsou seznámeni všichni učitelé, kteří žáka vzdělávají. IVP je živým dokumentem: v průběhu vzdělávání žáka je tak měněn v závislosti na potřebách žáka. Je také stanoveno, jakou podobu musí IVP mít. V individuálním vzdělávacím plánu nesmí chybět *„údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka...o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.“* (Vítková, 2017, s. 72).

Podle Procházky (2014) je tento dokument velmi cenný nejen pro učitele, pro které je vodítkem pro konkrétní práci se žákem. Jedná se však též o důležitý informační zdroj pro rodiče žáků se SVP, kteří se tak mohou detailněji seznámit s postupem vzdělávání svého dítěte, mohou se také podílet na dílčích změnách a úpravách vzdělávací kariéry dítěte.

V rámci prvního stupně PO lze využít např. vyšší míry sledování dítěte, zadávání úkolů rozvíjejících oslabené funkce dítěte (v oblasti percepce, motoriky apod.), užívání speciálních pomůcek a pracovních listů, včetně takových, které umožňují multisenzoriální přístup, v případě potřeby opakování výkladu, zadání více času na splnění úkolu, práce žáků ve dvojicích, kdy zdatnější pomáhá slabšímu apod. (Zapletalová a Mrázková, 2014).

Specifických forem komunikace existuje větší množství, v praxi je často využívána alternativní a augmentativní komunikace. Klenková (2006) vysvětluje, že tato komunikace cílí na kompenzaci projevů závažných komunikačních poruch. Alternativní systémy se užívají jako náhrada mluvené řeči (jedná se např. o Braillovo písmo), augmentativní podporují stávající komunikační schopnosti. Užívá se neverbální komunikace (pohyb, gestikulace, mimika, vizuálně-motorické znaky), pomůcky (předměty, obrázky, piktogramy, komunikátory) či např. speciální doplňky k ovládní počítače (alternativní klávesnice apod.).

### **4.3 Realizace podpůrných opatření v praxi**

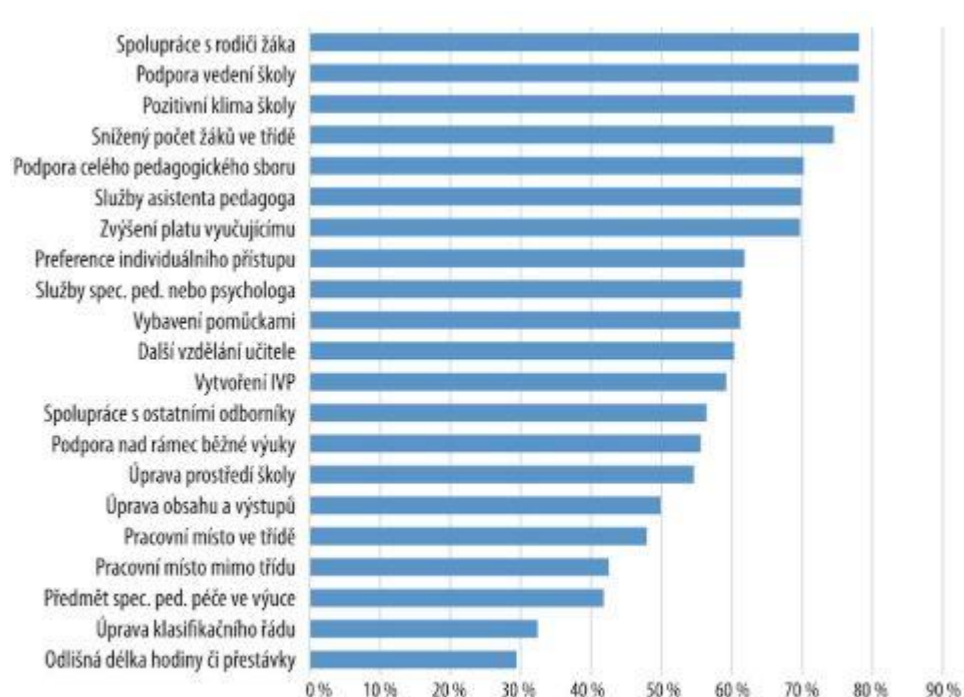
Informace o tom, jaká PO jsou v praxi nejčastěji využívána, poskytla v návaznosti na své vlastní šetření realizované v období od 2. října 2017 do 31. ledna 2018 Česká školní inspekce, která navštívila 359 mateřských škol, 323 škol základních a 92 středních škol. Mimo jiné bylo rozdáno 8 015 dotazníků učitelům těchto škol a provedena byla kontrola doporučení vydaných ze strany ŠPZ pro 1 222 žáků (ČSI, 2018). Přehled zjištěných výsledků vztahujících se k četnosti užívání PO je uveden v tabulce 1.

Podpůrná opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	43,5	91,4	72,0
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	57,7	89,1	91,4
Použití kompenzačních pomůcek, speciál. učebnic a speciál. učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikač. systémů	36,1	82,1	44,1
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče	41,1	79,9	62,4
Využití asistenta pedagoga	39,4	78,6	29,0
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	16,0	55,0	14,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	–	7,0	79,6
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	2,7	4,5	9,7
Využití dalšího pedag. pracovníka, tlumočnicka čes. znak. jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu	1,8	2,6	2,2
Škola nemá žáky se SVP	37,9	2,9	4,3

Tabulka 1: Četnost užívání podpůrných opatření v českém školství (ČŠI, 2018, s. 11)

V tabulce 1 si lze povšimnout, že nejčastěji je všemi druhy škol využívána poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení. Následují vzdělávání podle IVP, využívání asistenta pedagoga, úprava vzdělávání (např. obsahu, forem hodnocení) a užívání kompenzačních pomůcek. Zároveň je patrný rozdíl v užívání PO v jednotlivých druzích škol – kompenzační pomůcky jsou nejčastěji užívány na základních školách (82,1 %), v nichž se také nejčastěji vyskytuje vzdělávání podle IVP či využívání asistenta pedagoga. Pochopitelně převaha využívání těchto PO v základním segmentu školství není překvapující – jedná se o povinnou školní docházku, tedy žáci ve věku odpovídajícímu základnímu vzdělávání mají povinnost docházet do školy (pomineme-li např. vzdělávání žáka v rodinném prostředí po souhlasu ředitele školy) a je jich tedy zastoupeno na tomto stupni vzdělávání více – předškolní vzdělávání je povinné pouze v posledním roce docházky do mateřské školy, s ohledem na formu vzdělávání a její obsah však není nutné vždy využít PO. Z tabulky 1 také vyplývá, že jen 2,9 % oslovených škol nevzdělává žáka se SVP, v případě škol mateřských se však jedná o více než třetinu těchto zařízení (37,9 %). Přesto lze však kladně hodnotit poměrně vysoký počet PO užívaných v mateřských školách, a to v kontextu inkluzivního vzdělávání – žáci s případnými obtížemi ve vzdělávání neopouštějí hlavní vzdělávací proud, ale dochází k úpravě podmínek jejich vzdělávání, což je v souladu se základní premisou společného vzdělávání.

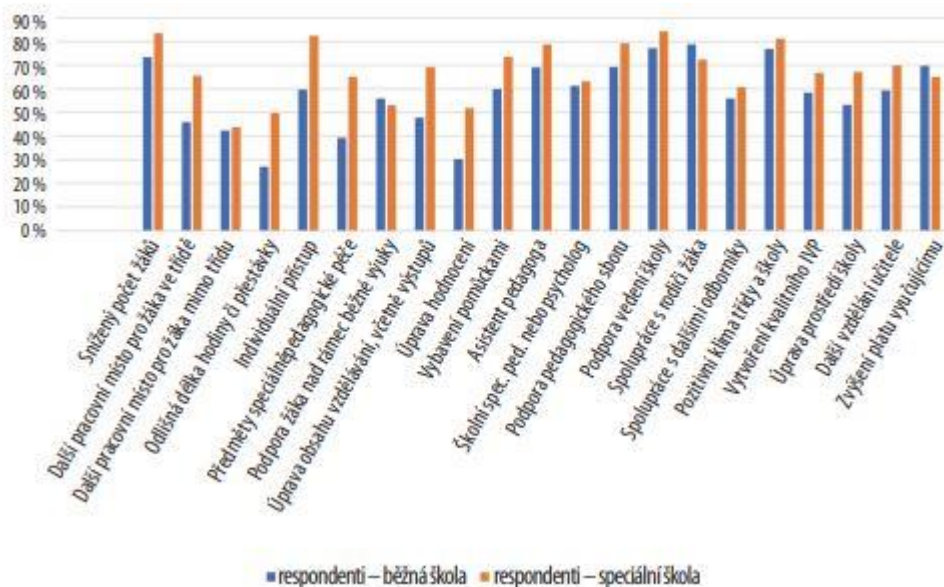
V grafu 1 je podán přehled podpůrných opatření, která hodnotili pedagogové jako v nejvíce přínosná v pedagogické praxi. Výsledky se vztahují k šetření z roku 2017 na vzorku 2 476 pedagogů z 8 244 škol, které provedli Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018).



Graf 1: Nejpřínosnější PO z hlediska pedagogů (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018, s. 82)

Za nejvíce přínosnou ohodnotilo 1 582 učitelů spolupráci rodičů žáka se školou, 1 561 učitelů dále uvedlo jako významné snížení počtu žáků ve třídě. Nutno ovšem podotknout, že ne všechny uvedené prvky jsou skutečně podpůrnými opatřeními, byť k nim byly autory výzkumu přiřazeny – to se týká např. zvýšení platu vyučujícímu. Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) soudí, že by bylo vhodné do budoucna uvažovat o legislativním vymezení sníženého počtu žáků ve třídě, neboť toto PO je v praxi obtížně realizovatelné, nicméně pokud je to v možnostech školy, je toto PO podle autorů vždy velmi efektivní.

V témže výzkumu bylo též zjišťováno, jak podpůrná opatření hodnotí učitelé z běžných a speciálních škol (ze speciálních škol pocházelo 2 218 respondentů z celkového počtu 2 476). Obrázek 3 nejprve dokládá hodnocení přínosnosti vybraných PO oběma skupinami učitelů (názor učitelů běžných škol zachycuje modrý sloupec, názor učitelů ze speciálních škol sloupec oranžový).



Graf 2. Hodnocení užitečnosti PO učiteli z běžných a speciálních škol (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018, s. 104)

Z grafu 2 vyplývá, že individuálního přístupu si cení zejména učitelé ze speciálních škol, významnější rozdíl byl zjištěn též v případě sníženého počtu žáků ve třídě, vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka se SVP ve třídě, odlišné délky vyučovacích hodin, přestávek či zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče do výuky, stejně jako úprava hodnocení – všechny tyto oblasti považovaly za důležitější učitelé ze speciálních škol. Jak vysvětlují Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018), jedná se převážně o opatření, která jsou realizovatelná zejména ve třídách s nižším počtem žáků, což se týká tříd a škol speciálních. Za důležitá opatření považovali učitelé z obou typů škol též podporu ze strany vedení školy či vytváření pozitivního klimatu ve třídách a školách.

# 5 PROCES INTEGRACE A INKLUZE OČIMA PEDAGOGŮ Z PRAXE

Pátá kapitola diplomové práce obsahuje popis realizovaného výzkumu, včetně uvedení zjištěných výsledků. V úvodu je nejprve stanoven cíl výzkumu a poté předpokládaná tvrzení. Dále je charakterizována metodika výzkumu a výzkumný soubor.

Podány jsou zjištěné výsledky získané dotazníkovým šetřením. V závěru kapitoly jsou shrnuty hlavní výzkumná zjištění.

## 5.1 Cíl výzkumu a výzkumná tvrzení

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je spokojenost pedagogů se zavedením inkluze do běžných základních škol. Dílčím cílem bylo analyzovat zkušenost pedagogů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro realizaci průzkumného šetření byla stanovena následující výzkumná tvrzení:

VT1: Více jak polovina pedagogů má zkušenost s asistentem pedagoga.

VT2: Více jak polovina pedagogů hodnotí svoji znalost legislativy týkající se inkluzivního vzdělávání minimálně jako dostatečnou.

VT3: Více jak 50 % pedagogů vyhovuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

VT4: Společnému vzdělávání je nakloněna více jak polovina dotazovaných pedagogů.

## 5.2 Metodika výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvantitativní. Reichel (2009) uvádí, že v tomto typu výzkumu je možné získat data od velkého počtu osob, zároveň lze sledovat více aspektů zkoumaného jevu, přičemž sběr i analýza dat bývají rychlé. Užívány jsou statistické metody, tento typ výzkumu také umožňuje verifikaci hypotéz. Nevýhodou může být dle autora generalizace zjištěných výsledků, a to v případě, že jsou závěry příliš abstraktní pro konkrétní podmínky.

Metodou výzkumu bylo dotazování, technikou výzkumu byl dotazník vlastní konstrukce, který je uveden v příloze práce č. 1. Při jeho koncepci bylo vycházeno z teoretických východisek, stanovených cílů výzkumu a hypotéz. Dotazník tvořilo celkem 21 otázek, z nichž pět bylo identifikačních, sloužících k popisu výzkumného souboru. V dotazníku převažovali otázky uzavřené. Otázka č. 11 byla uzavřená, tj. respondenti měli možnost



zvolit vlastní odpověď, pokud pro ně nebyla vhodná některá z nabízených alternativ odpovědí. Otázky č. 4, 6, 12, 13 a 17 byly otázkami otevřenými.

Před administrací dotazníku byl proveden předvýzkum, kterého se zúčastnili dva učitelé z okruhu blízkých osob autorky práce. Disman (2011) vysvětluje, že předvýzkum umožňuje otestovat nástroj, který bude následně ve výzkumu užit. Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, podaly zpětnou vazbu, na jejímž základě byla upravena formulace některých otázek tak, aby byla pro učitele srozumitelnější, dále byly doplněny doporučené varianty odpovědí. Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, nebyly zařazeny do výzkumného souboru.

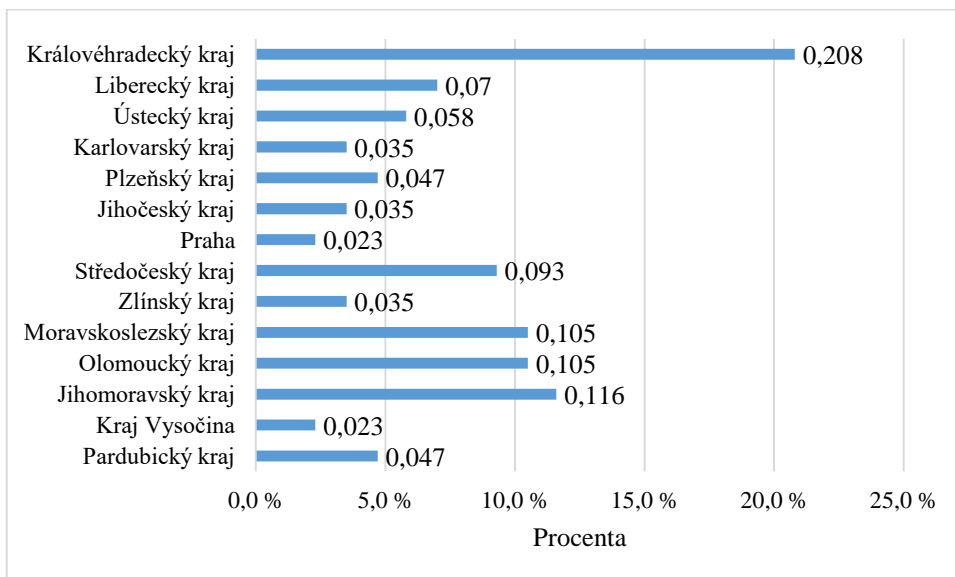
Výzkum probíhal v období od 12. prosince 2018 do 10. ledna 2019. Dotazník měl elektronickou podobu, využity byly formuláře internetového vyhledávače Google. Výběr respondentů do výzkumu byl příležitostný, užitá byla i technika sněhové koule. Odkaz na dotazník byl předán učitelům z okruhu blízkých či známých osob autorky práce, kteří jej dále rozesílali jiným pedagogům. Výzkumu se tedy zúčastnili učitelé ze všech krajů České republiky.

Výsledky byly k dispozici v excelové tabulce. K analýze získaných dat byla užitá popisná statistika. V případě dat získaných otevřenými otázkami byla užitá k jejich analýze metoda vytváření trsů. Miovský (2006) uvádí, že v tomto případě badatel seskupuje výroky do určitých skupin (trsů), přičemž může volit různá kritéria pro toto seskupování – jednat se může o tematický, časový překryv apod. S ohledem na charakter získaných dat byl užit překryv tematický, kdy byly výroky respondentů sloučeny do skupin dle obdobného významu a následně byla pro každý trs určena absolutní a relativní četnost odpovědí, v závislosti na celkovém počtu odpovědí.

Zohledněna byla i etická stránka výzkumu. Respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu, účelem získávání dat tímto způsobem, v případě potřeby mohli své dotazy konzultovat s autorkou práce prostřednictvím uvedeného e-mailového kontaktu. Zároveň měli respondenti možnost svoji účast ve výzkumu kdykoliv ukončit.

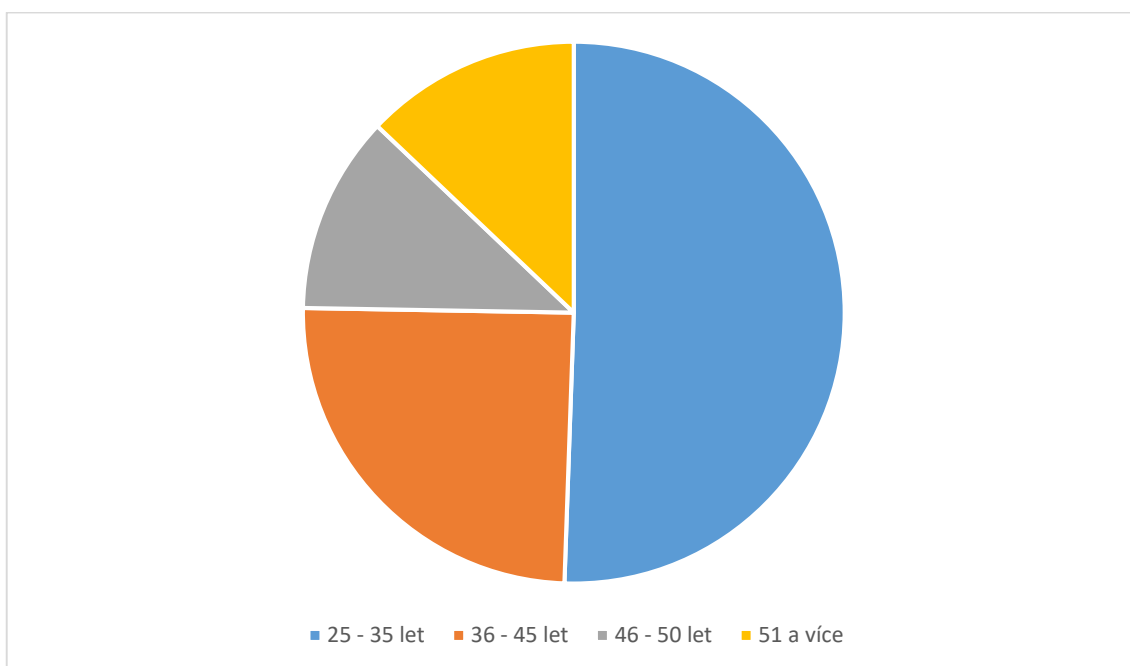
### **5.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvořilo celkem 93 respondentů. Vzhledem k šíření dotazníku v online prostředí nelze stanovit návratnost dotazníků. Více než polovinu respondentů tvořily ženy, kterých bylo 86 (92,5 %).



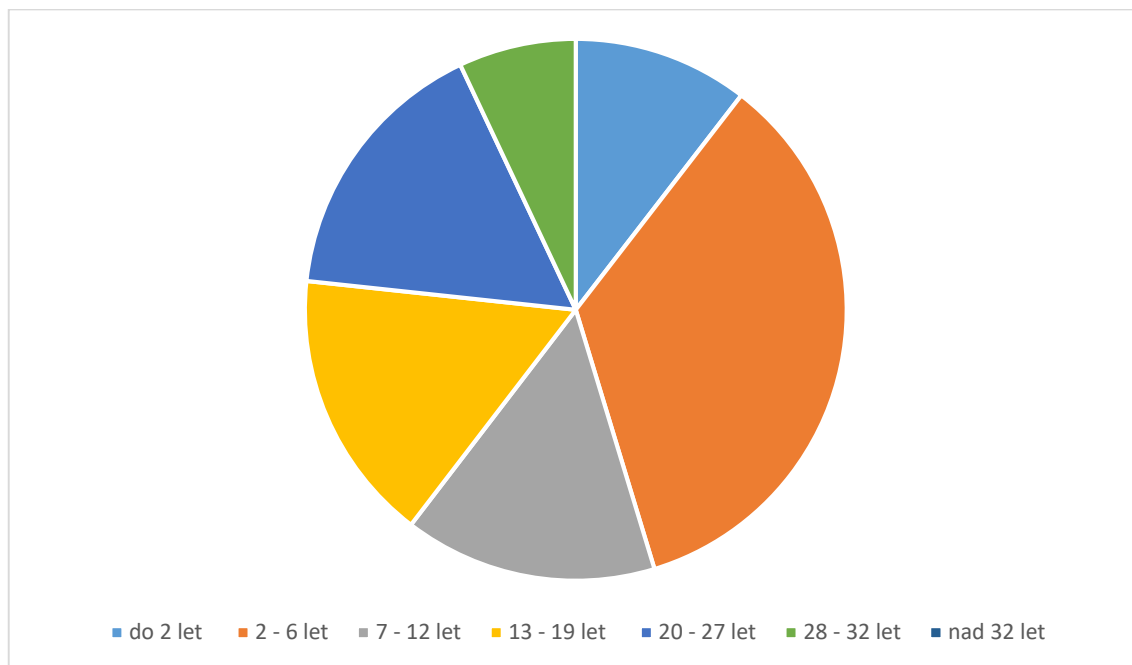
Graf 3: Kraje ČR, z nichž respondenti pocházejí

Další identifikační otázkou bylo zjišťováno, z jakého kraje respondenti pocházejí. Přehled výsledků je podán v grafu 3. Nejpočetněji byli zastoupeni respondenti z Královéhradeckého kraje, kterých bylo ve výzkumném souboru 19 (20,8 %). Druhý nejpočetněji zastoupený kraj byl Jihomoravský kraj, z nějž pocházelo 11 (11,6 %) respondentů. Stejnou měrou uvedlo 10 (10,5 %) respondentů, že pochází z kraje Olomouckého a Moravskoslezského. Nejmenší zastoupení respondentů se týkalo kraje Vysočina a Prahy, kdy se vždy shodně jednalo o 2 (2,3 %) respondenty.



Graf 4: Věk respondentů

Z grafu 4 je zřejmé, že nejpočetněji byli ve výzkumném souboru zastoupeni respondenti ve věku 25-35 let, kterých bylo 47 (50,5 %). Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinu tvořili respondenti ve věku 36-45 let, kdy se jednalo o 23 (24,7 %) respondentů. Naopak nejméně byli ve výzkumném souboru zastoupeni pedagogové ve věku 46-50 let, kterých bylo celkem 11 (11,9 %).



Graf 5: Délka praxe respondentů

Dále byli respondenti požádáni o uvedení délky své pedagogické praxe. Výsledky vztahující se k této identifikační otázce jsou uvedeny v grafu 4. Jak si lze povšimnout, nejčastěji respondenti uváděli, že je jejich délka pedagogické praxe v rozsahu 2-6 let, což uvedlo 31 (33,3 %) respondentů. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí bylo shodně 13-19 let a 20-27 let, kdy každou z uvedených variant odpovědí zvolilo 14 (15,1 %) respondentů. U 13 (14 %) respondentů činí délka jejich pedagogické praxe 7-12 let. Naopak nejméně často uváděnou odpovědí bylo opět shodně 28-32 let a více než 32 let. Každou z daných variant odpovědí zvolilo 6 (6,4 %) respondentů.

## 5.4 Výsledky výzkumu

Dále v textu jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, a to v pořadí, v jakém byly v dotazníku jednotlivé otázky uspořádány. V případě, že respondenti uváděli více než 2 varianty odpovědí, jsou zjištěné výsledky prezentovány graficky, s využitím

slovního doplnění. V případě otevřených otázek jsou také uvedeny vybrané přímé citace respondentů.

V závěru kapitoly jsou uvedeny výsledky vztahující se k verifikaci výzkumných tvrzení.

#### Otázka č. 4: Vysvětlete stručně, jak chápete pojem inkluze:

Tato otázka byla otevřená. Metodou vytváření trsů byly vytvořeny skupiny odpovědí, které jsou zachyceny v tabulce 2.

Trsy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Společné vzdělávání	11	11,8 %
Začleňování žáků se SVP do běžné školy	54	58,1 %
Začleňování některých žáků do běžné školy	9	9,6 %
Rovné šance pro všechny žáky	7	7,5 %
Šílenství pro učitele	4	4,3 %
Nevýhody pro žáky se SVP	4	4,3 %
Nevýhody pro intaktní žáky	2	2,2 %
Jiné	2	2,2 %
<b>Celkem</b>	<b>93</b>	<b>100,0 %</b>

Tabulka 2: Jak učitelé chápou inkluzi

Z tabulky 2 je zřejmé, že respondenti vnímají inkluzi různě. S využitím metody vytváření trsů byly vytvořeny kategoriemi, v nichž jsou zachyceny rozdíly, byť v některých případech malé, nicméně dle našeho názoru důležité. Ideálně by měla být inkluze vnímána jako společné vzdělávání, tedy vzdělávání všech žáků bez rozdílu jejich vzdělávacích možností, od počátku vzdělávání (vstupu do základní, případně mateřské školy). Takto nahlíží na inkluzi 11 pedagogů (podíl této varianty odpovědí činil 11,8 %).

Výroky některých respondentů byly následující:

- „Vytvoření takových podmínek pro učitele, aby mohli společně vzdělávat všechny děti - se speciálními potřebami, bez speciálních potřeb, nadané.“;
- „Společné vzdělávání "problematických" žáků s ostatními žáky bez problémů.“;
- „Individuální vzdělávání většiny žáků na běžné škole, kde se vzájemně všichni zúčastnění obohacují svými odlišnostmi.“;
- „Všichni společně, každý podle svých potřeb a schopností.“;
- „Inkluzivní vzdělávání nebo inkluze je proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, resp. navštěvovat školu, ideálně v místě jejich bydliště.“;
- „Společné vzdělávání všech dětí s různými vzdělávacími potřebami.“.

Můžeme si povšimnout, že i v těchto výrocích byly reflektovány specifické přístupy učitelé k inkluzi – žáci jsou rozdělovány na „problematické“ a „bez problémů“, jeden z respondentů se domnívá, že jsou to učitelé, kterým je potřeba vytvořit optimální podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy nikoliv že by to měli být žáci, kterým by měly být takové podmínky zajištěny. Přesto společným prvkem (tématem) sdružujícím tyto výpovědi bylo společné vzdělávání, tedy nahlížení na inkluzi jako na nejvyšší stupeň integrace.

Nejčastěji vnímají respondenti termín inkluze jako začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy (tj. vřazení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Zde je tedy primárně předpokládáno, že hlavní vzdělávací proud je určen žákům intaktním). Některá z variant této odpovědi byla uvedena celkem 54x, podíl této odpovědi na celkovém počtu odpovědí činil 58,1 %.

Výroky některých respondentů byly následující:

- „*Začlenění žáků se znevýhodněním či se speciálními potřebami do vzdělávání, poskytnutí podpůrných opatření těmto žákům, aby se mohli vzdělávat jako ostatní děti.*“;
- „*Začleňování dětí s SVP do běžných tříd v co možná nejvyšší míře spolupráce.*“;
- „*Začlenění dětí, kterým by bylo občas lépe ve speciálních třídách.*“.

Další trs byl tvořen výroky, v nichž respondenti sice uváděli, že se jedná o začlenění určitého žáka do hlavního vzdělávacího proudu, nicméně nebylo užito termínu speciální vzdělávací potřeby. Respondenti uváděli jen specifické skupiny těchto žáků (s poruchami učení, mentálním postižením, sociálně znevýhodněné). Pokud byl užit termín „postižení“, byly přiřazeny takové výroky do trsu „začleňování žáků se SVP do běžné školy“. Výroků, v nichž byla uvedena jen specifická vzdělávací potřeba (resp. druh postižení nebo konkrétně sociální znevýhodnění, bylo 9, podíl těchto odpovědí na celkovém počtu odpovědí činil 9,6 %.

Dále 7 respondentů vnímá inkluzi jako rovné příležitosti ke vzdělávání (podíl těchto odpovědí činil 7,5 %). Uváděny byly např. tyto výroky: „*Inkluzivní vzdělávání nebo inkluze je proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, resp. navštěvovat školu, ideálně v místě jejich bydliště.*“, „*Všechny děti jsou si rovni v možnostech vzdělávání.*“ Zde byl tedy kladen akcent na rovnost všech žáků v případě dostupnosti a způsobu vzdělávání.

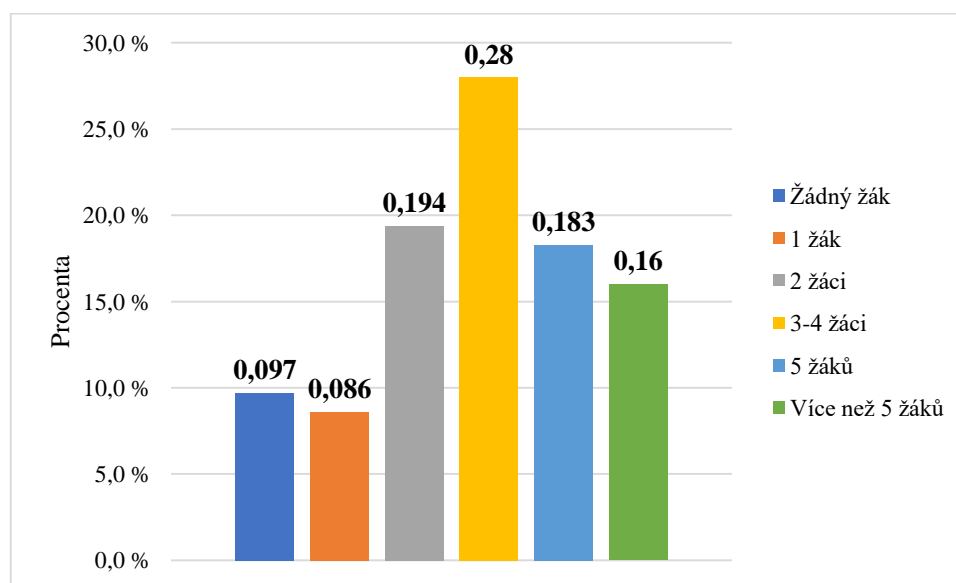
Celkem 4 učitelé ve svých odpovědích vyjadřovali svůj postoj inkluzi, konkrétně negativní postoj týkající se toho, že se jedná o vzdělávání ztěžující práci pedagogů („*Jako*

buzeraci učitelů.“, „*Totální kravina, která má za úkol stěžovat práci učitelům.*“, „*Radši neodpovíš, že jde o zařazení „méně schopných“ ke schopným, se zpomalením práce.*“), další 4 respondenti opět svými odpověďmi vyjadřovali negativní postoj k inkluzi, nicméně v tomto případě se zabývali tím, že se jedná o přístup nevýhodný nikoliv primárně pro pedagogy, ale pro žáky („*Násilné začlenění žáků, kteří by měli mít zvláštní režim, způsobující komplikace v běžné výuce.*“, „*Začlenění dětí, kterým by bylo občas lépe ve speciálních třídách.*“).

Konkrétně 2 učitelé uvedli odpovědi, které nebylo možné přiřadit do žádného z vytvořených trsů. Jeden výrok zněl „*Nevím.*“, druhý následovně: „*Pomoc dětem, ale ne na ZŠ, pouze na speciální.*“

### Otázka č. 5: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) máte ve třídě?

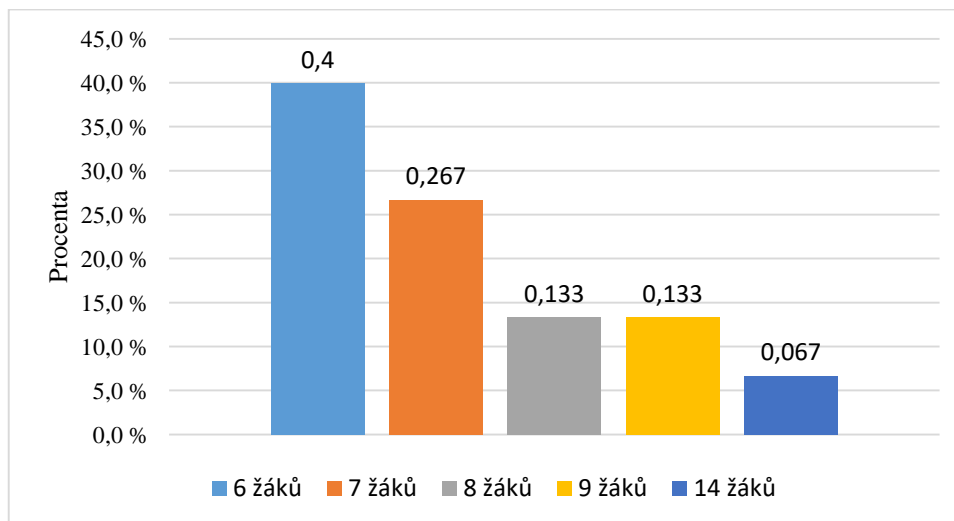
U této otázky volili respondenti z předem vytvořených alternativ odpovědí. Zjištěné výsledky jsou uvedeny v grafu 6.



Graf 6: Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě

Z grafu 6 vyplývá, že většina respondentů (konkrétně 61 (65,7 %) učitelů) má ve své třídě méně než 5 žáků. Žádného žáka se SVP nemá ve třídě 9 (9,7 %) respondentů, 1 žáka 8 (8,6 %) respondentů, 2 žáky 18 (19,4 %) a 3-4 žáky 26 (28 %) respondentů, což byla také nejčastěji uváděná odpověď. Celkem 17 (18,3 %) respondentů uvedlo, že má ve třídě 5 žáků se SVP, dalších 15 (16 %) respondentů má těchto žáků ve třídě více než 5.

**Otázka č. 6: Pokud jste zaškrtnli v předchozí otázce možnost více než 5 žáků, uveďte prosím přesné číslo:**

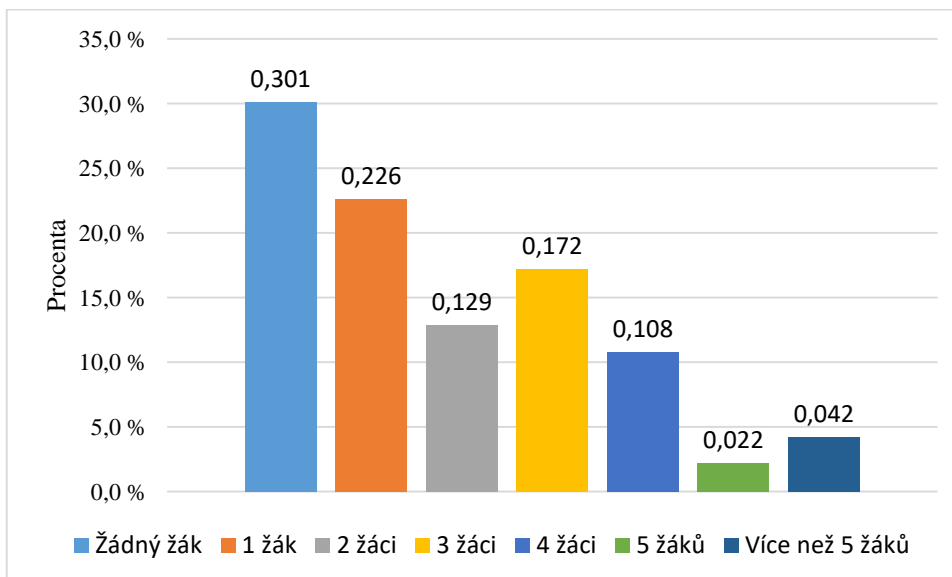


Graf 7: Otázka č. 6

Z grafu 7 vyplývá, že nejčastěji se jedná o 6 žáků (odpověď uvedlo 6 (40 %) respondentů, kteří u otázky č. 5 zvolili možnost „více než 5 žáků“), přičemž jeden z respondentů uvedl, že je v jednání navýšení tohoto počtu. Dále 4 (26,7 %) učitelé mají ve třídě 7 žáků se SVP, 2 (13,3 %) učitelů má ve třídě 8 žáků a stejný počet učitelů 9 žáků. Pouze 1 (6,7 %) učitel má ve třídě žáků se SVP 14.

#### **Otázka č. 7: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má plán pedagogické podpory?**

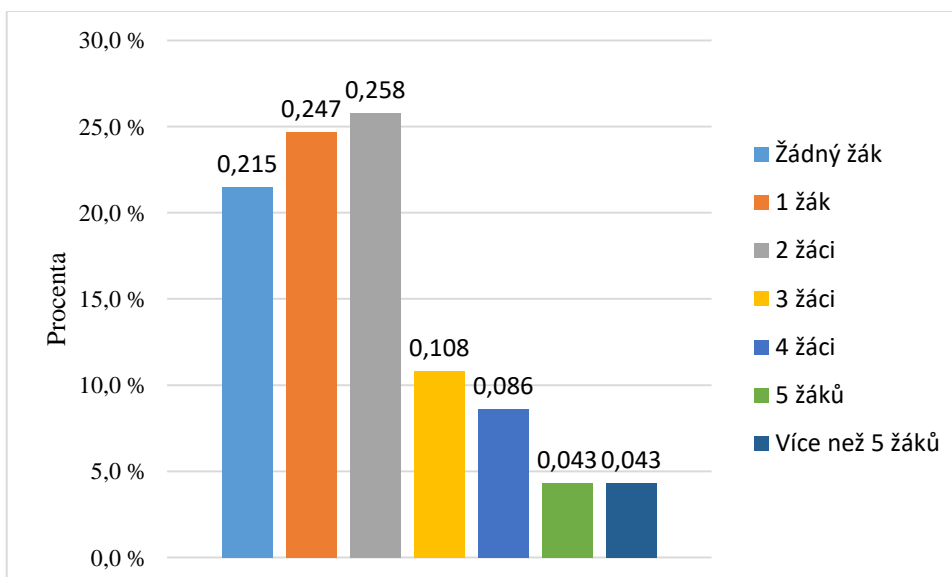
Zjištěné výsledky jsou uvedeny v grafu 8. Nejčastěji respondenti uváděli, že plán pedagogické podpory nemá přiznaný žádný ze žáků se SVP, které mají respondenti ve třídě. Tuto odpověď uvedlo 28 (30,1 %) respondentů. Celkem 21 (22,6 %) respondentů uvádělo, že tento plán má jeden žák, dva žáky uvedlo 12 (12,9 %) pedagogů. Třetí nejčastěji uváděnou odpovědí byli tři žáci, kterou zvolilo 16 (17,2 %) respondentů. Dále 4 (4,2 %) pedagogové uváděli, že mají ve třídě více než 5 žáků, kteří mají plán pedagogické podpory.



Graf 8: Počet žáků s pedagogickou podporou

### Otázka č. 8: Kolik žáků s SVP má individuální vzdělávací program?

Obdobná otázka jako tomu bylo v případě předchozí dotazníkové položky byla učitelům položena v souvislosti s individuálním vzdělávacím plánem. Přehled zjištěných výsledků je uveden v grafu 9.

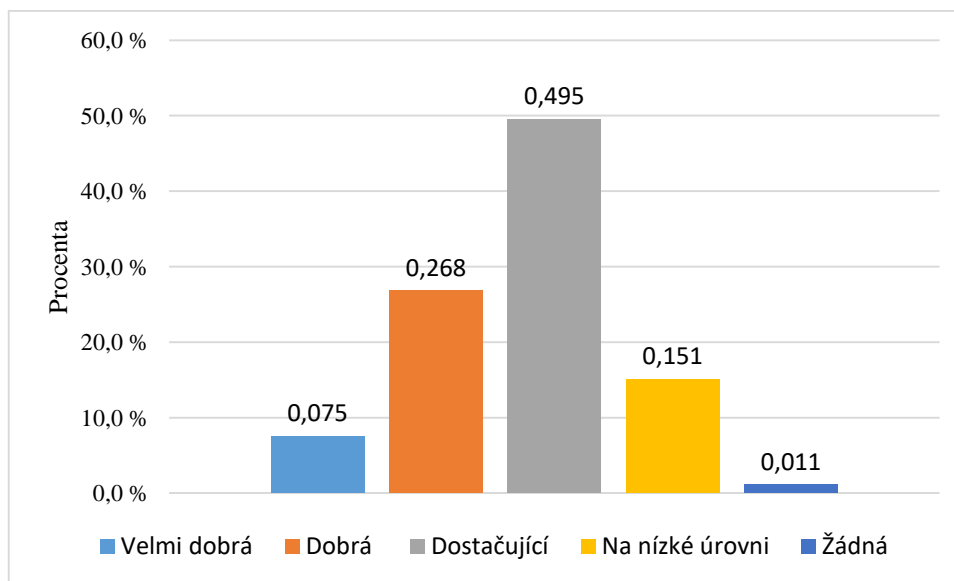


Graf 9: Počet žáků s individuálním vzdělávacím plánem

Celkem 24 (25,8 %) respondentů uvedlo, že individuální vzdělávací plán mají vytvořený 3 žáci, druhou nejčastěji uváděnou odpovědí byli 2 žáci (jednalo se o 23 (24,7 %) pedagogů) a třetí nejčastěji uváděnou odpovědí byl žádný žák (20 (21,5 %) respondentů). 5 žáků a 5 a více žáků uvedli shodně vždy 4 (4,3 %) respondenti.



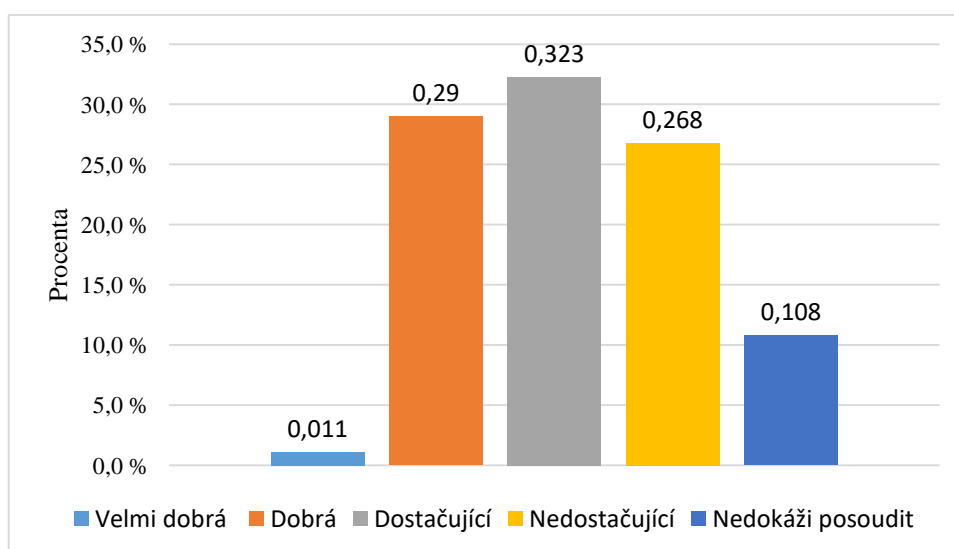
**Otázka č. 9: Jaká je Vaše znalost legislativy týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?**



Graf 10: Otázka č. 9

V grafu 10 si lze povšimnout, že téměř polovina respondentů (konkrétně 46 (49,5 %) učitelů) hodnotí svoji znalost legislativy týkající se vzdělávání žáků se SVP jako dostačující. Za velmi dobrou ji označilo 7 (7,5 %) učitelů, za dobrou 25 (26,8 %) respondentů. Naopak na nízké úrovni je znalost dané legislativy dle subjektivního hodnocení u 14 (15,1 %) učitelů a 1 (1,1 %) respondent uvedl, že tuto legislativu nezná vůbec.

**Otázka č. 10: Jaká je, podle Vašeho názoru, nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti?**

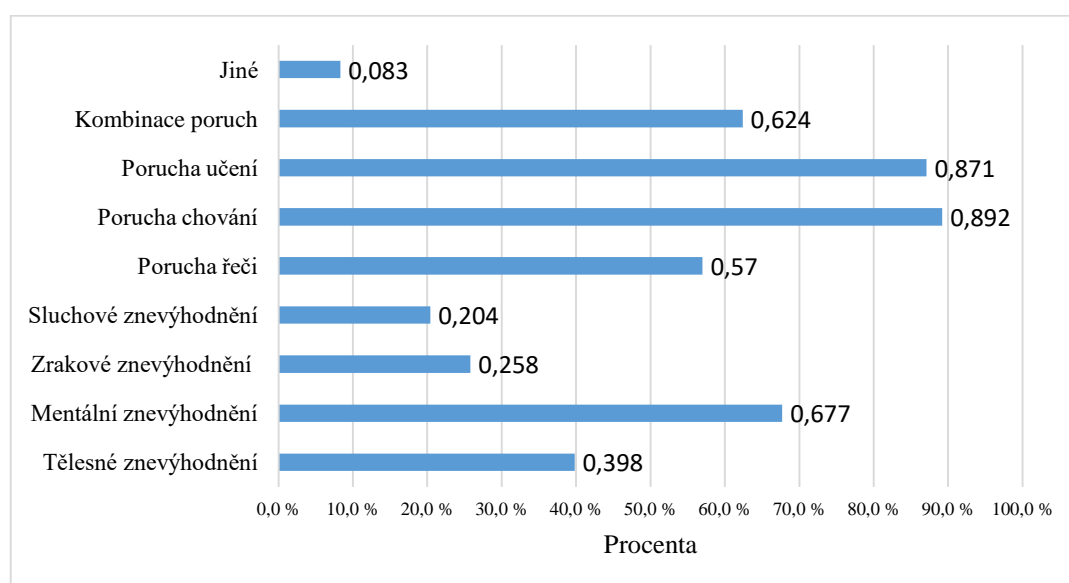


Graf 11: Otázka č. 10

V grafu 11 si lze povšimnout, že většina respondentů hodnotí nabídku dalšího vzdělávání týkající se problematiky inkluzivního vzdělávání kladně. Byť tuto nabídku hodnotil pouze 1 (1,1 %) učitel jako velmi dobrou, dalších 27 (29 %) učitelů ji hodnotí jako dobrou a 30 (32,3 %) učitelů ji označilo za dostačující.

Celkem 25 (26,8 %) respondentů považuje nabídku vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání za nedostačující a 10 (10,8 %) učitelů nedokáže tento aspekt posoudit.

### Otázka č. 11: S jakým typem zdravotního postižení u dětí jste se za celou dobu praxe setkal/a?



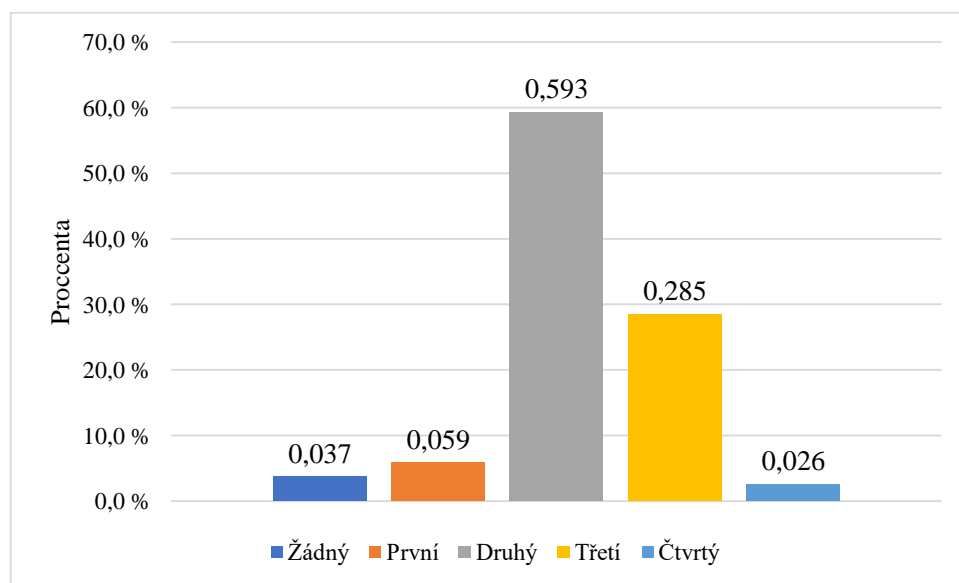
Graf 12: Otázka č. 11

U této otázky volili respondenti více možných odpovědí. V grafu 12 je uvedeno, jaký podíl respondentů se s vybraným typem postižení v rámci edukace žáků setkal. Nejčastěji respondenti uváděli, že vyučovali žáka/žáky s poruchami chování, což uvedlo 83 (89,2 %) respondentů. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí byly poruchy učení, které zvolilo celkem 81 (87,1 %) pedagogů. Další často uváděnou odpovědí bylo mentální postižení (jednalo se o 63 (67,7 %) respondentů) a kombinace poruch, což uvedlo 58 (62,4 %) respondentů. Nejméně často se respondenti během své dosavadní pedagogické praxe setkali se sluchovým znevýhodněním (19 (20,4 %) respondentů) a zrakovým znevýhodněním (24 (25,8 %) respondentů). Celkem 6 (8,3 %) respondentů zvolilo možnost „jiné“.

V následující 12. otázce měli učitelé možnost specifikovat, pokud žáci ve třídě měly jiné SVP. Celkem 2 respondenti uvedli, že se setkali s poruchami autistického spektra (PAS). Dále vždy jen 1 učitel uvedl následující: žáci s odlišným mateřským jazykem, nemluví česky vůbec, mimořádné nadání a PAS, psychiatrická diagnóza, dítě na medikaci, pod mentálním postižením by bylo vhodné uvést, o jaký typ mentálního postižení se jedná.

**Otázka č. 13: Jaký stupeň podpůrných opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve Vaší třídě? Prosim napište stupeň, druh postižení a počet žáků.**

Byť byli respondenti vyzváni k tomu, aby uvedli nejen stupeň podpory u žáků se SVP, ale též počet žáků, kteří mají daný stupeň podpory přiznaný, a druh postižení, nezářídka respondenti uváděli pouze stupeň podpůrného opatření. V grafu 11 je tedy uveden přehled stupňů podpůrných opatření, která mají žáci se SVP, ocitající se ve třídách respondentů. V grafu 13 je uveden podíl těchto žáků na celkovém počtu, který všichni respondenti uvedli.



Graf 13: Otázka č. 13

Celkem 112 žáků má přiznaný druhý stupeň podpůrných opatření (podíl těchto žáků na celkovém počtu činil 59,3 %), dalších 54 žáků má přiznaný třetí stupeň podpůrných opatření (podíl činil 28,5 %). Dále se jedná o 11 žáků s prvním stupněm PO (podíl 5,9 %), 5 žáků se čtvrtým stupněm (podíl 2,6 %) a 7 žáků dosud žádný stupeň PO přiznaný nemá. Tito respondenti uváděli, že dosud nebyla provedena potřebná vyšetření, případně se čeká na zprávu ze ŠPZ, nebo se jedná o žáky s přiznaným plánem pedagogické podpory či žáky s individuálním vzdělávacím plánem.

Vyhodnocení této otázky tedy bylo obtížné, dále již nebylo užito metody vytváření trsů, pouze bylo zjišťováno, o jaké žáky se nejčastěji u jednotlivých stupňů podpůrných opatření jedná.

V případě podpůrného opatření stupně 1 byli uváděni žáky se specifické poruchami učení, poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

U podpůrných opatření stupně 2 byli zmiňováni žáci s lehkým mentálním postižením, případně žáci s ADHD, specifickými poruchami učení, Williamsův syndrom, specifické poruchy chování, porucha chování v kombinaci s nadáním.

U podpůrného opatření stupně 3 se jednalo o specifické poruchy učení nebo specifické poruchy chování, lehké mentální postižení, Aspergerův syndrom, ADHD s agresivitou, PAS, zrakové postižení.

U podpůrného opatření stupně 4 byly uváděni žáci s mentálním postižením, epilepsie, autismus či PAS, ADHD.

Žádný z respondentů nevedl, že má ve třídě žáka, kterému byl přiznán **5. stupeň podpůrných opatření**.

Co se týče počtu žáků, kteří jsou s různým stupněm PO ve třídě respondentů, nelze opět podat souhrnný přehled výsledků, neboť nebyly respondenty uváděny všechny údaje. Jako příklad tedy můžeme uvést následující kombinace:

- 1 žák s PO1 (SPU), 2 žáci s PO2 (SPU), 1 žák s lehkým mentálním postižením;
- 4 žáci s PO2 (SPU, ADHD), 3 žáci s PO3 (SPU);
- 5 žáků s PO2 (SPU), 1 žák s PO3 (lehké mentální postižení);
- 1 žák s PO3 (tělesné postižení);
- 3 žáci s PO2 (ADHD, SPU), 2 žáci s PO3 (PAS, vývojová dysfázie);
- 2 žáci s PO4 (autismus, epilepsie);
- 2 žáci s PO1 (SPU), 2 žáci s PO3 (zrakové postižení, ADHD).

#### **Otázka č. 14: Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?**

U této otázky volili respondenti pouze ze dvou možných odpovědí, a to „ano“ a „ne“. Pouze 20 (21,5 %) respondentů má zkušenost s asistentem pedagoga, zatímco 73 (78,5 %) pedagogů s asistentem pedagoga zkušenost nemá.

### Otázka č. 15: Kolik hodin v týdnu je s Vámi asistent pedagoga ve třídě?

Jednalo se o opět o otázku otevřenou. Metodou vytváření bylo abstrahováno 8 trsů, jejichž přehled je uveden v tabulce 3.

Trsy	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 hodin	34	36,6 %
1-5 hodin	8	8,6 %
6-10 hodin	8	8,6 %
11-15 hodin	4	4,3 %
16-20 hodin	17	18,3 %
21-25 hodin	12	12,9 %
26-30 hodin	1	1,1 %
30 a více hodin	9	9,6 %
<b>Celkem</b>	<b>93</b>	<b>100,0 %</b>

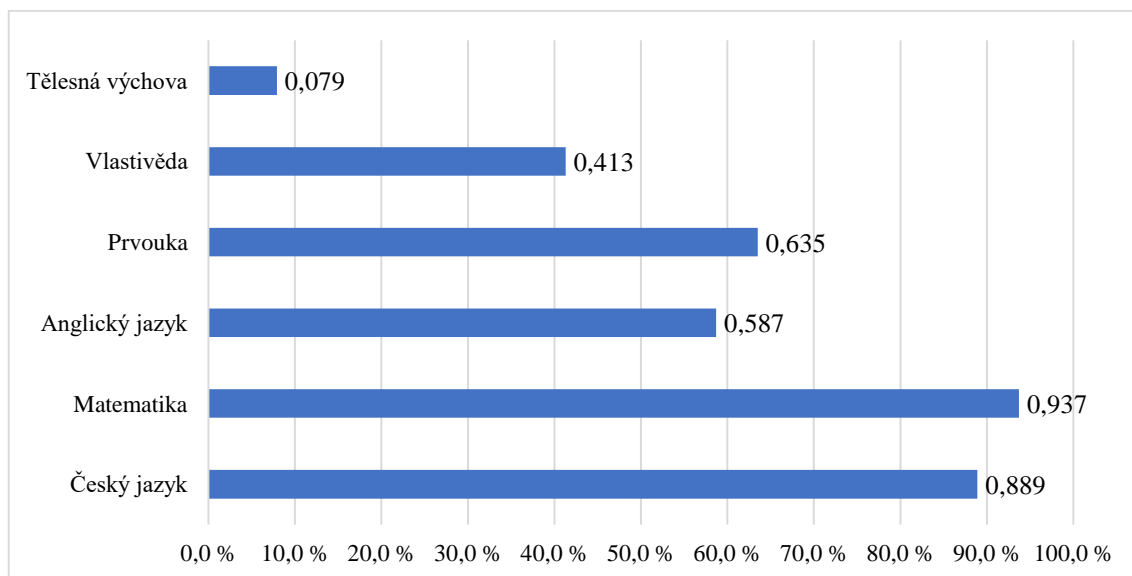
Tabulka 3: Otázka č. 15

Z tabulky 3 vyplývá, že v současné době pedagogové asistenta pedagoga ve třídě nemají, což ovšem neznamená, že s ním nemají zkušenost. Někteří respondenti uváděli, že měli asistenta pedagoga ve třídě v loňském roce. Aktuálně nemá ve třídě asistenta pedagoga 34 (36,6 %) respondentů.

Celkem 8 (8,6 %) respondentů má asistenta pedagoga ve třídě 1-5 hodin, stejný počet respondentů jej má ve třídě 6-10 hodin. Druhou nejpočetněji uváděnou odpovědí bylo 16-20 hodin (resp. jednalo se o odpovědi v tomto rozsahu), což uvedlo 17 (18,3 %) respondentů, dalších 12 (12,9 %) oslovených učitelů má asistenta pedagoga ve třídě 21-25 hodin. Celkem 9 (9,6 %) respondentů uvedlo, že jej má ve třídě 30 a více hodin (nejvíce bylo uváděno 35 hodin).

Jeden z respondentů uváděl, že má ve třídě asistenta pedagoga 22 hodin, ovšem další 4 hodiny je asistent pedagoga s žákem v jiné hodině, s jiným učitelem (konkrétně angličtinářem). Zvolen byl tedy trs „26-30 hodin“. Respondenti také uváděli, že další hodiny je žák s asistentem pedagoga ve školní družině – v takovém případě bylo pro zařazení do konkrétního trsu klíčové, kolik hodin je s žákem asistent pedagoga během vyučování, tedy s daným respondentem.

### Otázka č. 16: V jakých předmětech Vám asistent pedagoga pomáhá?



Graf 14: Otázka č. 16

U této otázky volili respondenti více odpovědí. Nejčastěji bylo uváděno, že je asistent pedagoga využíván v hodinách matematiky (jednalo se o 87 (93,7 %) respondentů), dále v hodinách českého jazyka (83 (88,9 %) respondentů), v hodinách prvouky (59 (63,5 %), nejméně často byla uváděna tělesná výchova (7 (7,9 %) respondentů).

### Otázka č. 17: Na jaký úvazek u Vás asistent pedagoga pracuje?

Tato otázka byla opět otevřená. Respondenti uváděli své odpovědi jako konkrétní úvazky (plný, poloviční, „3/4“, částečný), případně formou konkrétního počtu hodin. Za plný úvazek bylo považováno 40 hodin. Přehled zjištěných výsledků, rozdělených opět do trsů, je uveden v tabulce 17. Odpovědi zařazené do trsu „jiné“ byly následující: „4 asistenti, úvazek podle počtu hodin ve třídě“, „60 hodin měsíčně“, „Plný úvazek + sdílení (+1 hodina přímé práce)“, „sdílený asistent pro více žáků“.

Trsy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žádný	15	16,1 %
0-0,5	18	19,4 %
0,51-0-66	8	8,6 %
0,67-0,75	12	12,9 %
0,76-0,77	0	0,0 %
Plný	16	17,2 %
Jiné	4	4,3 %
Nevím	20	21,5 %
<b>Celkem</b>	<b>93</b>	<b>100,0 %</b>

Tabulka 4: Otázka č. 17

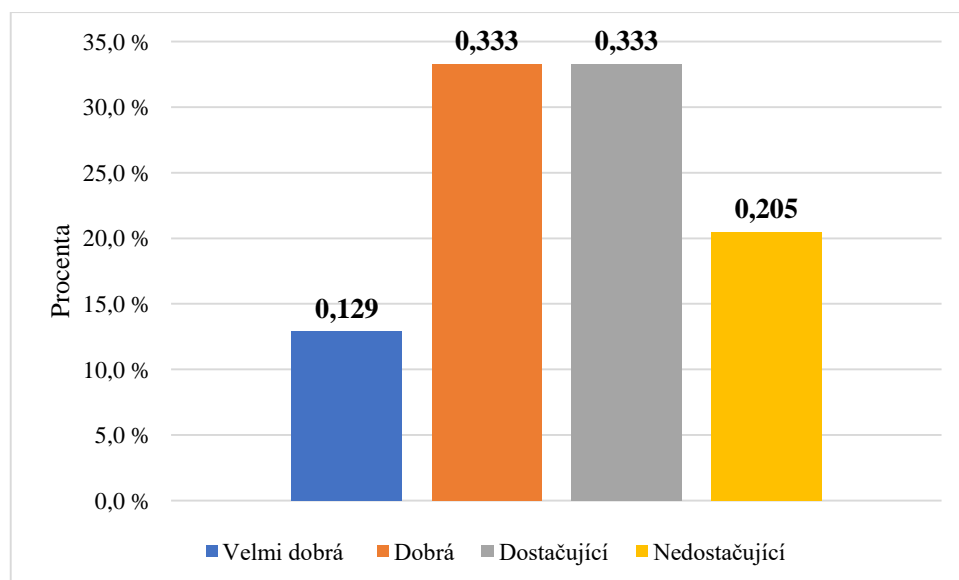
Celkem 20 (21,5 %) respondentů neznalo odpověď, uvádělo „nevím“, jeden z respondentů odpověděl, že toto je v kompetenci ředitele školy. Dále 15 (16,1 %) respondentů uvedlo, že asistenta pedagoga nemají, 18 (19,4 %) respondentů uvádělo rozsah do půl úvazku, což byla také nejčastěji zmiňovaná odpověď, pakliže byl respondent uváděn konkrétní rozsah činnosti asistenta pedagoga na škole. Rozsah 0,77 úvazku neuvedl žádný z respondentů. Celkem 16 (17,2 %) respondentů uvedl, že u nich asistent pedagoga působí na plný úvazek.

#### **Otázka č. 18: Vyhovuje Vám přítomnost asistenta pedagoga ve Vaší škole?**

U této otázky volili respondenti opět pouze mezi možnostmi „ano“ nebo „ne“. Kladnou odpověď podalo 72 (77,4 %) respondentů, zápornou 21 (22,6 %) respondentů.

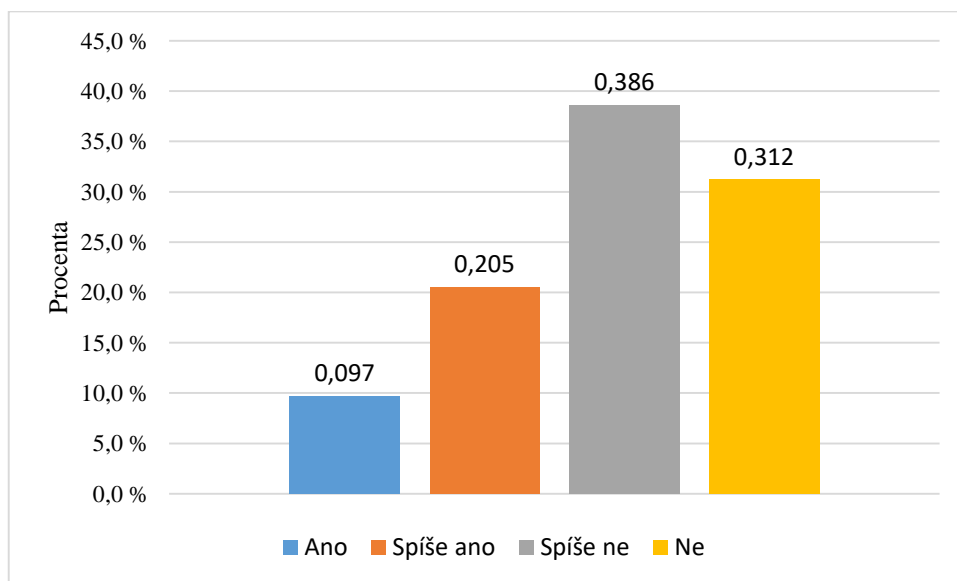
#### **Otázka č. 19: Jak byste ohodnotil/a spolupráci s rodiči žáků s SVP?**

U otázky č. 19 mohli respondenti volit ze 4 možných odpovědí. Přehled zjištěných výsledků je podán v grafu 15. Stejný počet respondentů (tj. 31 (33,3 %) respondentů) zvolil možnosti „dobrá“ a „dostačující“. Dále 12 (12,9 %) respondentů ohodnotilo spolupráci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako velmi dobrou, 19 (20,5 %) ji naopak vnímá jako nedostačující.



Graf 15: Otázka č. 19

## Otázka č. 20: Jste nakloněni společnému vzdělávání?



Graf 16: Otázka č. 20

U této otázky mohli respondenti volit z pěti nabízených odpovědí, nicméně variantu „je mi to jedno“ ne zvolil žádný z respondentů. Nejčastěji oslovení pedagogové uváděli možnost „spíše ne“: jednalo se o 36 (38,6 %) respondentů, druhou nejčastěji uváděnou odpovědí bylo „ne“ (29 (31,2 %) respondentů), tedy většina respondentů není společnému vzdělávání nakloněna. Možnost „ano“ zvolilo 9 (9,7 %) respondentů, možnost „spíše ano“ 19 (20,5 %) respondentů.

### Ověření výzkumných tvrzení

Jak bylo uváděno v kapitole 5.1, celkem byla formulována 4 výzkumná tvrzení.

**Znění výzkumného tvrzení VT1 bylo následující: Většina pedagogů má zkušenost s asistentem pedagoga.**

K tomuto tvrzení se v dotazníku vztahovala položka č. 14, na kterou ovšem většina respondentů (konkrétně 73 (78,5 %) respondentů zvolila zápornou odpověď. **Výzkumné tvrzení VT1 nebylo potvrzeno.**

**Výzkumné tvrzení VT2 bylo následující: Většina pedagogů hodnotí svoji znalost legislativy týkající se inkluzivního vzdělávání minimálně jako dostatečnou.**

Výzkumné tvrzení VT2 se vztahovalo k dotazníkové položce č. 9. Respondenti mohli uvést, že je jejich znalost legislativy týkající se inkluzivního vzdělávání jako „velmi



dobrá“, „dobrá“, „dostačující“, „na nízké úrovni“ nebo „žádná“. Za potvrzení výzkumného tvrzení byla tedy považována volba odpovědí „velmi dobrá“, „dobrá“ a/nebo „dostačující“. Někteří z těchto variant odpovědí zvolilo 78 (83,8 %) respondentů, tedy více než většina. **Výzkumné tvrzení VT2 bylo potvrzeno.**

**Formulace výzkumného tvrzení VT3 byla následující: Většině pedagogů vyhovuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.**

K danému tvrzení se v dotazníku vztahovala otázka č. 18. Respondenti volili z možností „ano“ a „ne“. Kladnou odpověď podalo 72 (77,4 %) respondentů, tj. většina oslovených pedagogů. **Výzkumné tvrzení VT3 bylo potvrzeno.**

**Poslední výzkumné tvrzení VT4 bylo ve znění: Společnému vzdělávání je nakloněna většina dotazovaných pedagogů.**

K výzkumnému tvrzení se vztahovala otázka č. 20, u které respondenti volili z pěti různých možných odpovědí, přičemž za „naklonění“ společnému vzdělávání byla považována volba odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“: Někteří z těchto variant odpovědí uvedlo celkem 28 (30,2 %) respondentů, tedy menšina oslovených pedagogů. **Výzkumné tvrzení VT4 nebylo potvrzeno.**

## **5.5 Shrnutí výsledků výzkumu**

Dílním cílem výzkumu bylo analyzovat zkušenost pedagogů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že většina respondentů je dobře obeznámena s problematikou inkluzivního vzdělávání. Většina respondentů byla schopna vhodně (resp. správně) formulovat, co je to inkluzivní vzdělávání, potvrzeno bylo také výzkumné tvrzení VT2, v němž bylo předpokládáno, že většina oslovených pedagogů bude hodnotit svoji znalost legislativy týkající se společného vzdělávání minimálně jako dostatečnou.

Většina respondentů navíc při zodpovězení otázek v dotazníku nevycházela pouze z teoretických poznatků, neboť oslovení pedagogové nejčastěji uváděli, že mají zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podobně také znají osobně situaci, kdy je s nimi ve třídě asistent pedagoga. Pouze 9 (9,7 %) respondentů uvedlo, že nemá ve třídě žádného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále 8 (8,6 %) respondentů uvedlo,

že má ve třídě 1 žáka se SVP, ostatní respondenti (tj. 81,7 %) mají ve třídě více než 1 žáka se SVP, přičemž 1 učitel má ve třídě 14 žáků se SVP.

Vzhledem k tomu, že 78,5 % respondentů uvedlo, že alespoň jeden žák ve třídě má nastavený individuální vzdělávací plán, lze zkušenost většiny respondentů se žáky se SVP hodnotit jako dostatečnou, neboť individuální vzdělávací plán již představuje výraznější úpravu podmínek vzdělávání, tedy učitel je nucen volit jiné postupy ve vzdělávání, než na jaké byl zvyklý, pakliže měl ve třídě pouze žáky intaktní. Ovšem na základě potvrzení výzkumného tvrzení VT4, že většina respondentů není nakloněna inkluzivnímu vzdělávání (jednalo se o 69,8 % respondentů) se lze domnívat, že tato zkušenost není oslovenými učiteli hodnocena jako pozitivní či příznivá. Za limit výzkumu lze považovat absenci doplňujícího dotazu, blíže vysvětlující tento postoj učitelů.

Vysvětlením spíše negativního postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání není nedostatek vhodného typu vzdělávání, neboť většina respondentů (62,4 %) respondentů se domnívá, že je nabídka dalšího vzdělávání pedagogů, spojená s inkluzivním vzděláváním, minimálně dostatečná. Respondenti také nejčastěji uváděli, že jsou spokojeni s tím, jak s nimi spolupracují rodiče žáků se SVP.

Nicméně pokud se zaměříme na to, s jakými žáky se SVP učitelé pracují, lze se přiklonit k názoru, že přítomnost žáků se SVP představuje pro pedagogy zvýšenou zátěž či poměrně náročnou situaci, neboť druh postižení žáků, s nimiž tito respondenti mají zkušenost, patří spíše k závažnějším: celkem 89,2 % respondentů uvedlo, že má zkušenost s žáky s poruchami chování, mentální znevýhodnění uvedlo 67,7 % učitelů, kombinaci poruch 62,4 % respondentů. Téměř 40 % respondentů uvedlo tělesné znevýhodnění, více než pětina respondentů zrakové, dále také sluchové znevýhodnění, téměř 60 % respondentů má zkušenost se žáky s vadami řeči. Navíc 90,4 % respondentů uvedlo, že žáci, které mají ve třídě, mají přiznaný minimálně druhý stupeň podpůrných opatření (59,3 % učitelů uvedlo 2. stupeň PO, 4. stupeň PO zmínilo jen 2,6 % učitelů).

Dále bylo výzkumem zjišťováno, jakou zkušenost mají respondenti s působností asistenta pedagoga ve škole. V rámci výzkumného tvrzení VT1 bylo předpokládáno, že většina respondentů má zkušenost s asistentem pedagoga, nicméně hypotézy potvrzena nebyla, tuto zkušenost má pouze 21,5 % respondentů. Nicméně výzkumné tvrzení VT3 vyjadřující předpoklad, že většině respondentů vyhovuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, potvrzeno byla. Lze se tedy domnívat, že pokud je společně s učitelem ve třídě asistent pedagoga, je jeho přítomnost pro učitele spíše přínosem.

Intenzivněji ovšem s asistentem pedagoga pracuje ve třídě menšina respondentů: 36,6 % dotazovaných pedagogů uvedlo, že ve třídě asistenta pedagoga nemá, dalších 8,6 % respondentů jej má ve třídě maximálně 5 hodin týdně. Nicméně ve výzkumném souboru bylo 23,6 % respondentů, v jejichž třídě naopak asistent pedagoga působí více než 21 hodin týdně. Nejčastěji je dle respondentů využíván asistent pedagoga v hodinách matematiky, českého jazyka, nejméně v rámci tělesné výchovy.

Z výsledků výzkumu tedy vyplynulo, že většina pedagogů není nakloněna inkluzivnímu vzdělávání, přičemž konkrétní zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má většina respondentů, tedy oslovení pedagogové již měli možnost poznat, co společné vzdělávání obnáší, v čem může být přínosem, v čem případně spočívají jeho výhody. Na tyto oblasti však nebyli respondenti dotazováni, což lze vnímat též jako limit výzkumu.

Dotazníkové šetření ovšem mapovalo zejména konkrétní zkušenost pedagogů s inkluzivním vzděláváním, nikoliv jejich názory, postoje apod. Soustředěno bylo zejména na průběh inkluzivního vzdělávání v praxi, zkušenost pedagogů jak se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i s jednotlivými podpůrnými opatřeními, včetně asistentů pedagoga. Tyto cíle, resp. hlavní cíl i cíle výzkumu, byly naplněny. Dále v diskusi je blíže věnována pozornost nejvýznamnějším zjištěným výsledkům, které jsou vztaženy k teoretickým východiskům.

## 6 DISKUSE

Inkluzivní vzdělávání je v českém školství konceptem relativně novým, resp. jeho oficiální zavedení v plošném měřítku nastalo teprve od 1. září roku 2016. Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2016) soudí, že základem pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání, včetně přijetí a ztotožnění se s touto myšlenkou, je dostatečná informovanost, a to jak na straně laické veřejnosti, tak i na straně veřejnosti odborné, tedy zejména pedagogů.

Z vlastního výzkumného šetření vyplynulo, že oslovení pedagogové považují za dostatečnou svoji znalost legislativy týkající se inkluzivního vzdělávání, podobně také většina respondentů soudí, že je učitelům k dispozici dostatek kurzů či jiných forem vzdělávání týkající se problematiky inkluze. V rámci výzkumného tvrzení VT2 bylo předpokládáno, že učitelé budou tímto způsobem odpovídat, tj. VT2 bylo potvrzeno. Hájková a Strnadová (2010) nabízejí poněkud odlišný úhel pohledu na tuto skutečnost: připravenost učitelů není dobrým signálem pouze pro obec pedagogů, ale především se jedná o přínos pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zejména rodiče těchto dětí mívali v minulosti obavu, zda bude jejich dítě, např. s mentálním postižením, ve škole prosperovat, zda neutrpí újmu vlivem hostility spolužáků apod. Podle autorek je zapotřebí nahlížet na připravenost učitelů komplexně: nestačí požadovat po nich pouze znalosti příslušné legislativy: důležitá je i rovina sociální, kdy si podle autorek velká část rodičů dětí s postižením spojuje inkluzivní vzdělávání zejména s vhodnější socializací jejich dítěte.

Nutno podotknout, že zjištěné výsledky nelze generalizovat: výzkumný soubor nebyl dostatečně velký, navíc jej nelze vzhledem k volbě respondentů do výzkumného souboru považovat za reprezentativní, tedy není možné výsledky výzkumu vztáhnout k celé pedagogické populaci, ovšem za pozitivní lze označit celorepublikovou účast respondentů na výzkumu, neboť ve výzkumném souboru byli zastoupeni pedagogové z celé České republiky. Není ovšem ani možné určit, na jakých školách respondenti působí. Byť bylo požadavkem uváděným při rozesílání odkazu potenciálním pedagogům, aby se výzkumu účastnili pouze učitelé z hlavního vzdělávacího proudu, tento požadavek nebylo možné zajistit či zkontrolovat, zda tomu tak bylo – např. přítomnost 14 žáků se SVP ve třídě, kterou uvedl jeden z respondentů, svědčí pro působnost tohoto učitele ve speciálním segmentu vzdělávání. I přes tyto nedostatky však lze zjištěné výsledky komparovat s výsledky jiných výzkumů, byť tedy s omezenou platností.

Přestože většina pedagogů neuváděla, že by vnímala obtíže v teoretické rovině inkluzivního vzdělávání, přesto mu většina respondentů (69,8 %) není nakloněna (nebylo potvrzeno výzkumné tvrzení VT4 vyjadřující předpoklad, že bude většina oslovených učitelů inkluzivnímu vzdělávání nakloněna). Vzhledem k absenci dotazu na upřesnění této odpovědi se tak lze pouze domnívat, že negativní postoj většiny respondentů souvisí spíše s jejich zkušenostmi, s tím, jak inkluze v praxi probíhá.

Z kvalitativního výzkumu realizovaného na čtyřech základních školách, též s účastí ředitelky pedagogicko-psychologické poradny a pracovníkem České školní inspekce, vyplynulo, že praxe je pro učitele náročná zejména z důvodu nedostatečně zajištěné metodické podpory ze strany školských poradenských zařízení, jako problematický se jeví nárůst administrativy spojený se zavedením inkluze a též vysoký počet žáků, což v kombinaci s některým druhem postižení (např. poruchou chování) činí působnost učitele ve škole značně obtížnou (Moree, 2018). Z tohoto hlediska pak není překvapující, že i když pouze 21,5 % oslovených pedagogů má zkušenost s asistentem pedagoga, 77,4 % respondentů uvedlo, že jim přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vyhovuje. Mnozí učitelé tedy patrně vycházeli pouze ze zprostředkované zkušenosti, jejímž obsahem je tedy kladné hodnocení působnosti asistentů pedagoga ve třídách. Pokud se ve třídě ocitá asistent pedagoga, je zajištěna potřebná péče a pomoc ve vzdělávání u žáka se SVP, lze snáze pracovat s celou třídou, vzájemná kooperace může mít synergický efekt, ale též podpůrný účinek.

Kladné hodnocení působnosti asistentů pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu je příznivou změnou oproti stavu v začátcích zavádění inkluzivního vzdělávání. Z výzkumu Gulové (2013) realizovaného v letech 2007-2013 mimo jiné vyplynulo, že asistenty pedagogů často učitelé odmítají, a to z různých důvodů: příčinou může být nedostatečná kvalifikace a zkušenost asistenta pedagoga, ale i prožitek určité rivality a ohrožení na straně pedagoga. K tomuto lze doplnit, že po skončení přechodného období inkluzivního vzdělávání se již české školství vyznačuje relativně významným posunem v realizaci této formy vzdělávání.

Podle Moree (2018, s. 5-6) byly začátky inkluzivního vzdělávání ztíženy nedostatečnou přípravou na plánované změny, která v praxi znamenala velkou zátěž pro pedagogy, zejména v oblasti administrativy. V současné době se dle téhož zdroje zlepšilo financování, posíleny jsou role aktérů inkluzivního vzdělávání, kteří spolu také více a efektivněji komunikují. Celý systém je tak mnohem více orientován na samotný žáky, což bylo také původní myšlenkou.

I když tedy po původních, mnohdy nekonceptně realizovaných změnách, nastalo určité období klidu, a tedy také možnosti začít skutečně realizovat inkluzivní vzdělávání v praxi, ne vše lze změnit pouze např. odlišným financováním či zajištěním pomoci prostřednictvím asistenta pedagoga. Respondenti se měli v úvodu dotazníku vyjádřit k tomu, jak oni sami nahlízejí na inkluzi. Za pozornost stojí následující vyjádření jednoho z respondentů: „*Společné vzdělávání "problematických" žáků s ostatními žáky bez problémů.*“. Některými pedagogy jsou žáci se SVP vnímáni jako „problém“. Afdal (2006) zmiňuje situaci v Norsku, v němž byl před lety kladen velký důraz na zavádění inkluzivního vzdělávání a obecně inkluze v celé společnosti. Výsledkem ovšem nebylo začlenění všech osob do jednoho celku, ale exkluze etnických a kulturních menšin, které do té doby žily v zemi relativně dobře začleněné do společnosti. Autor shrnuje, že pozitivní filosofie fenoménu inkluze s sebou zároveň nutně přináší tlak k exkluzi těch, kteří se nejsou schopni na danou změnu adaptovat. Nicméně zcela jistě by bylo vhodné i u tohoto respondenta blíže zkoumat, jaké jsou příčiny jeho nahlížení na žáky jako na problémové a bez problémů. Jednat se může o faktory, které lze snadno odstranit – např. obava z neznámého, nedůvěra ve vlastní profesní kompetence apod.

Do určité míry lze také tvrdit, že inkluzivní vzdělávání přineslo do českého školství nutnost pracovat s žáky individuálně, se zřetelem k jejich konkrétním vzdělávacím potřebám. Téměř tři čtvrtiny respondentů má ve třídě minimálně jednoho žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Podle Bendové a Zikla (2011) představuje individuální vzdělávací plán pro žáka se SVP jeho individuální učební strategii, v jejímž důsledku by se měl jedince zapojit do kolektivu. Potřeba pracovat s daným žákem individuálně zcela jistě klade na pedagogy zvýšené nároky (na zvýšenou koncentraci, nutnost změny organizace práce ve třídě apod.), nemusí tomu tak však být, pokud se učitel sám podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Podílet se na jeho tvorbě má uloženou jako povinnost třídi učitel: tuto skutečnost však nemusí brát jako povinnost, ale spíše možnost připravit se na změnu organizace práce, výzvu, kterou je žádoucí naplnit.

Jedním z nejdůležitějších prvků podpůrných opatření je asistent pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá dle respondentů jak učiteli či žákovi, u něž působí, ale může být využit k pomoci jiným žákům, jeho působení není primárně oborové: není tedy příliš překvapující, že dle respondentů může být asistent pedagoga využit prakticky v jakémkoliv školním předmětu: nejčastěji byla respondenty zmiňována matematika (93,7 %), avšak jednalo se i o český jazyk, jazyk anglický, prvouky, výchovy, včetně výchovy tělesné. Celkem 77,4 % respondentů uvádělo, že jim přítomnost asistenta

pedagoga ve třídě vyhovuje, čímž bylo potvrzeno výzkumné tvrzení VT3, a to i přesto, že nebylo naopak potvrzeno výzkumné tvrzení č. 1, že má většina respondentů zkušenost s asistentem pedagoga. I přes absenci osobní zkušenosti tedy oslovení učitelé vnímají asistenta pedagoga jako velmi důležitý prvek v inkluzivním vzdělávání, který je mimo jiné nápomocný učitelům v plnění jeho úkolů.

## ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání je již v České republice realizováno relativně mnoho let, plošně však bylo akcentováno v českém školství až v roce 2016. Od té doby je pozornost výzkumníků věnována mnoha aspektům inkluze, přičemž velkou měrou se jedná o pedagogy, byť jsou v první řadě klíčoví samotní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně učitel se stává vykonavatelem inkluze a je tedy zapotřebí stále hledat způsoby, jak učitelům jejich práci usnadnit. Inkluze byla zavedena přes odpor mnohých učitelů. Úspěšnost inkluze však závisí na kladném postoji vůči ní, což se významně týká právě učitelů. Má tedy smysl zkoumat, jakýma „očima“ učitelé na inkluzi nahlíží, což bylo záměrem předkládané diplomové práce.

První tři kapitoly byly věnovány vymezení hlavních pojmů. Popsán byl přerod systému vzdělávání z konceptu dvoukolejného, reprezentovaného hlavním vzdělávacím proudem a speciálním segmentem vzdělávání, v systém co nejvíce jednotný, v němž sice stále existuje možnost vzdělávání žáků ve speciálních školách, jedná se však z velké části o svobodnou volbu těchto žáků, resp. jejich zákonných zástupců, nikoliv volbu nucenou. Uveden byl rozdíl mezi integrací a inkluzí, charakterizována byla inkluzivní škola a její hlavní aktéři. Blíže bylo pojednáno o podmínkách vzdělávání v inkluzivní škole, tedy zejména o systému podpůrných opatření a roli školských poradenských zařízení. Důraz byl kladen na postavení učitele v inkluzivní škole. Přiblíženy byly potřeby učitelů, jejich příprava na inkluzi a proces změny postojů mnoha učitelů k inkluzi, vyznačující se odklonem od jejího odmítání v hledání způsobů, jak nalézt optimální místo v inkluzivní škole nejen pro sebe samotné, ale zejména pro žáky, které pedagogové učí.

Z těchto teoretických poznatků bylo vycházeno při koncepci vlastního výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaká je spokojenost pedagogů se zavedením inkluze do běžných základních škol. Dílčím cílem bylo analyzovat zkušenost pedagogů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkum byl realizován na vzorku 93 učitelů základních škol z celé České republiky. Užit byl dotazník vlastní konstrukce, administrovaný online. Výzkumem bylo zjištěno, že respondenti nejsou nakloněni inkluzi, a to i přesto, že považují svoji připravenost na ni za minimálně dostatečnou, vzdělávání v této oblasti vnímají jako dostupné, zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají. Přesto, nebo právě proto mnozí oslovení učitelé soudí, že společné vzdělávání není výhodou pro žáky, a to ani žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ani pro žáky bez těchto speciálních vzdělávacích potřeb. Ze stanovených výzkumných předpokladů byly potvrzeny dva, tedy konkrétně že



většina pedagogů hodnotí svoji znalost legislativy týkající se inkluzivního vzdělávání minimálně jako dostatečnou a též že většině pedagogů vyhovuje ve třídě asistent pedagoga.

Asistent pedagoga napomáhá učitelům zvládat diverzitu ve vzdělávání, která je pro mnohé z nich zcela nová, a na kterou ani nemuseli být zcela připraveni. Z homogenní třídy z hlediska vzdělávacích možností a potřeb žáků se v případě některých učitelů stává třída velmi rozmanitá. Učitelé se setkávají se žáky mající různou míru postižení, což lze snáze zvládnout s pomocí asistenta pedagoga, přesto však může být tato situace vnímána učiteli jako zátěž. Mnozí respondenti mají ve svých třídách i více než 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž mohou být přítomna různá postižení, různé choroby, poruchy, kdy ke vzdělávání těchto žáků nemusí být učitelé plně kompetentní. S tím pak může souviset i jejich odmítání inkluzivního vzdělávání, přestože se patrně dokáží vhodně zhostit své nové pracovní role. Uvažovat lze o značném rozporu mezi teorií (tj. znalostí platné legislativy) a praxí (vzděláváním a výchovou žáků různých potřeb v jedné třídě).

Stanovené cíle výzkumu i cíle diplomové práce lze považovat za naplněné. Zároveň je ovšem nutné konstatovat, že přístup oslovených učitelů nelze hodnotit jako požadovaný a žádoucí. Diplomová práce poukazuje na nutnost komunikovat s učiteli o tom, jaké jsou jejich představy o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, podporovat oblasti, které činí inkluzivní vzdělávání pro učitele přijatelným. Nespokojenost učitelů se patrně váže k rovině emoční, která nebyla výrazněji v popsaném výzkumu zkoumána. Tento nezohledněný prostor lze tedy dále prozkoumávat, v ideálním případě prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který umožňuje do větší hloubky popsat a zmapovat např. potřeby učitelů odmítajících inkluzi, jejich názory, které nelze primárně odmítat – jsou legitimní a poukazují na náročnost inkluzivního vzdělávání pro pedagogy. „Očima“ pedagogů bude patrně zapotřebí nahlížet na inkluzi ještě delší dobu, podobně jako je nutné vést neustále intenzivní dialog s celou společností, neboť inkluze by se neměla vztahovat pouze k rovině vzdělávání, ale ke společnosti jako celku.

## SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. (2010). Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (Eds.). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 243-252. ISBN 978-80-210-5383-0.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

DISMAN, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

GAVENDOVÁ, V. (2015). Stavební úpravy, bezbariérovost. In VALENTA, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 221-224. ISBN 978-80-244-4616-1.

GULOVÁ, L. (2013). Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové. In GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, s. 45-71. ISBN 978-80-247-4368-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 978-80-247-3070-7.

HOLÁ, L. a kol. (2013). *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4109-3.

JEDLIČKA, R. a kol. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V. (2013). *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3699-9.

KALINA, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2449-2.

KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KRAJÍČKOVÁ, M. (2017). *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji*. Zlín, 2017. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LEICESTER, M., JOHNSON, G. (2004). *Stories for Inclusive Schools: Developing Young Pupils' Skills*. London: RoutledgeFalmer. ISBN 0-415-31112-8.
- MATUŠKA, O. (2010). Proces inkluzivní edukace. In LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 120-143. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA, M. a kol. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MOREE, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund. ISBN 978-80-87725-43-8.
- POTMĚŠIL, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, s. 25-38. ISBN 978-80-7315-202-4.
- POTMĚŠILOVÁ, P. (2018). Postoje učitelů základních škol k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In POTMĚŠILOVÁ, P., ÖBRINK HOBZOVÁ, M. (Eds.). (2018). *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Praha: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 53-67. ISBN 978-80-244-5408-5.
- PROCHÁZKA, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4451-3.

- REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROSE, Ch. A. et al. (2015). Bullying and Students With Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 2015, vol. 44, issue 4, pp. 425-444. ISSN 0279-6015.
- SHEVLIN, M., ROSE, R. (2017). Leadership Approaches to Inclusive Education: Learning from an Irish Longitudinal Study. In MILTON, Marion (Ed.). *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*. Bingley: Emerald Publishing Limited, p. 53-68. ISBN 978-1-78714-590-0.
- SLAVÍK, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠAFROVÁ, A. (2014). Žáci se speciálními potřebami. In KNOTOVÁ, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada, s. 77-116. ISBN 978-80-247-4502-2.
- ŠÁMALOVÁ, K. (2016). *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3469-2.
- UZLOVÁ, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. (2018). *Mentální postižení. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VÍTKOVÁ, J. (2017). *Základy speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Wamak CZ. ISBN 978-80-86771-56-4.
- WATKINS, A. et al. (2014). Data collection to inform international policy issues on inclusive education. In FORLIN, Ch., LOREMAN, T. (2014). *Measuring Inclusive Education*. Bingley: Emerald Group, p. 53-74. ISBN 978-1-78441-146-6.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- ZAPLETALOVÁ, J., MRÁZKOVÁ, J. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NUV. ISBN 978-80-7481-085-5.

Internetové zdroje:

ASISTENT PEDAGOGA (2013). Kvalifikační předpoklady. *Asistent pedagoga*. [online] 2013 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

ČESKÉ NOVINY (2018). Počet nadaných žáků v ZŠ podle MŠMT za poslední rok vzrostl. *České noviny*. [online] 16.5.2018 [cit. 2018-09-04]. Dostupné z:

ČŠI (2018). Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018. *Česká školní inspekce*. [online] březen 2018 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>

EDUin (2017). Tisková zpráva: jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi? *EDUin*. [online] 23.3.2017 [cit. 2018-09-04]. Dostupné z:

HOLÁ, D. (2017). Roman Pešek: Učitelé musí být „vycvičení“, aby byla inkluze úspěšná. *ATYP* [online] 9.1.2017 [cit. 2018-12-23]. Dostupné z: <http://www.atypmagazin.cz/2017/01/09/ucitele-musi-byt-vycviceni-aby-byla-inkluzi-uspesna/>

HORVÁTHOVÁ, I. (2014). Pro a proti integraci dětí se zdravotním postižením. *Šance dětem*. [online] 29.8.2014 [cit. 2018-09-04]. Dostupné z:

HRDINOVÁ, R. (2018). Pedagogičtí asistenti nedělají, co mají. Učí postižené děti namísto učitelů. *iDNES*. [online] 18.3.2018 [cit. 2018-12-21]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/skola-skolstvi-ucitel-asistenti-pedagoga-handicapovane-deti-inkluzi-plat-mzda-odmena-gox-/domaci.aspx?c=A180314\\_389076\\_domaci\\_elka](https://zpravy.idnes.cz/skola-skolstvi-ucitel-asistenti-pedagoga-handicapovane-deti-inkluzi-plat-mzda-odmena-gox-/domaci.aspx?c=A180314_389076_domaci_elka)

KAZDOVÁ, Z. (2018). Změna financování školních asistentů po 31.8.2018. *Otevřené noviny*. [online] 11.1.2018 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://otevrenenoviny.cz/zmena-financovani-skolnich-asistentu-31-8-2018/>

KOSTLÁN, F. (2013). Uplynulo 6 let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. Vzdělávání romských dětí se ale příliš nezměnilo. *Romea*. [online] 13.11.2013 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z:

MŠMT (2015). Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online] 31.8.2015 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z:

MŠMT (2016). Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online] 2016 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Methodicke\\_doporuceni\\_ke\\_zrizeni\\_funkce\\_asistenta\\_pedagoga.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Methodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf)

MŠMT (2017). Tematické tabulky. *Vývojová ročenka školství 2006/7-2016/7*. [online] 2017 [cit. 2018-09-04]. Dostupné z:

MŠMT (2018). Obecné dotazy ke společnému vzdělávání a právním předpisům. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online] 2018 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/obecne-dotazy-ke-spolecnemu-vzdelavani-a-pravnim-predpisum#otazka5>

OPEN SOCIETY FUND PRAHA, ČESKOMORAVSKÝ ODBOROVÝ SVAZ PRACOVNÍKŮ ŠKOLSTVÍ, ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2018). Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání. *Nadace Open Society Fund Praha*. [online] 2018 [cit. 2018-12-23]. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK\\_POTE\\_-\\_dopady\\_reformy\\_spolecneho\\_vzdelavani\\_-\\_2018.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf)

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A Dotazník pro učitele základních škol

## Příloha A Dotazník pro učitele základních škol

*Dobrý den,*

*žádám Vás touto cestou o vyplnění dotazníku zaměřeného na vnímání a hodnocení inkluzivního vzdělávání učiteli základních škol. Získaná data budou užita pro účely diplomové práce, Vaše anonymita bude zachována.*

*Instrukce k vyplnění dotazníku: není-li uvedeno jinak, prosím zvolte vždy jen jednu odpověď. U otevřených otázek napište prosím, co Vás k tématu napadá.*

*Velmi děkuji za Váš čas a ochotu pomoci mi tímto způsobem.*

### **Otázka č. 1: Jakého jste pohlaví:**

- žena
- muž

### **Otázka č. 2: Jaký je Váš věk:**

- a) 25-35 let
- b) 36-45 let
- c) 46-50 let
- d) 51 a více let

### **Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší praxe?**

- a) do 2 let
- b) 2-6 let
- c) 7-12 let
- d) 13-19 let
- e) 20-27 let
- f) 28-32 let
- g) nad 32 let

### **Otázka č. 4: Vysvětlete stručně, jak chápete pojem inkluze:**

.....  
.....



.....  
.....  
**Otázka č. 5: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) máte ve třídě?**

- a) 0 žáků
- b) 1 žáka
- c) 2 žáky
- d) 3-4 žáky
- e) 5 žáků
- f) více jak 5 žáků

**Otázka č. 6: Pokud jste zaškrtnli v předchozí otázce možnost více než 5 žáků, uveďte prosím přesné číslo:.....**

**Otázka č. 7: Kolik žáků s SVP má plán pedagogické podpory?**

- a) 0 žáků
- b) 1 žák
- c) 2 žáci
- d) 3 žáci
- e) 4 žáci
- f) 5 žáků
- g) více než 5 žáků

**Otázka č. 8: Kolik žáků s SVP má individuální vzdělávací program?**

- a) 0 žáků
- b) 1 žák
- c) 2 žáci
- d) 3 žáci
- e) 4 žáci
- f) 5 žáků
- g) více než 5 žáků

**Otázka č. 9: Jaká je Vaše znalost legislativy týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- a) 1 – velmi dobrá
- b) 2 – dobrá
- c) 3 – dostačující
- d) 4 – na nízké úrovni
- e) 5 - žádná

**Otázka č. 10: Jaká je, podle Vašeho názoru, nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti?**

- a) velmi dobrá
- b) dobrá
- c) dostačující
- d) nedostačující
- e) nedokáži posoudit

**Otázka č. 11: S jakým typem zdravotního postižení u dětí jste se za celou dobu praxe setkal/a?**

- a) tělesné znevýhodnění
- b) mentální znevýhodnění
- c) zrakové znevýhodnění
- d) porucha řeči
- e) sluchové znevýhodnění
- f) porucha chování
- g) porucha učení
- h) kombinace poruch
- i) jiné

**Otázka č. 12: Pokud jste u předchozí otázky zaškrtnuli možnost jiné, uveďte prosím jaké. ....**

**Otázka č. 13: Jaký stupeň podpůrných opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve Vaší třídě? Prosím napište stupeň, druh postižení a počet žáků.....**

**Otázka č. 14: Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?**

- a) ano
- b) ne

**Otázka č. 15: Kolik hodin v týdnu je s Vámi asistent pedagoga ve třídě?**

.....

**Otázka č. 16: V jakých předmětech Vám asistent pedagoga pomáhá?**

- a) Český jazyk
- b) Matematika
- c) Anglický jazyk
- d) Prvouka
- e) Vlastivěda
- f) Tělesná výchova

**Otázka č. 17: Na jaký úvazek u Vás asistent pedagoga pracuje?**

.....

**Otázka č. 18: Vyhovuje Vám přítomnost asistenta pedagoga ve Vaší škole?**

- a) ano
- b) ne

**Otázka č. 19: Jak byste ohodnotil/a spolupráci s rodiči žáků s SVP?**

- a) velmi dobrá
- b) dobrá

- c) dostačující
- d) nedostačující

**Otázka č. 20: Jste nakloněni společnému vzdělávání?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) je mi to jedno

**Otázka č. 21: Z jakého kraje pocházíte?**

- a) Středočeský kraj
- b) Praha
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královéhradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Kraj Vysočina
- k) Jihomoravský kraj
- l) Olomoucký kraj
- m) Moravskoslezský kraj
- n) Zlínský kraj