



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Inkluzivní vzdělávání z pohledu učitelů běžných škol

Vypracovala: Marie Kratochvílová

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 28. června 2017

.....
Marie Kratochvílová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, pomoc a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji všem učitelům a ředitelům ZŠ za pomoc při realizaci dotazníkového šetření a všem blízkým, kteří mi pomáhali s doručením dotazníků.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů a ředitelů běžných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze je aktuálním tématem školství České republiky, realizace tohoto vzdělávání byla zahájena 1. 9. 2016. Práce zkoumá, jak jsou učitelé a ředitelé obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jaká je jejich profesní připravenost. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány názory učitelů a ředitelů běžných škol na vytváření potřebných podmínek a podpory pro aplikaci strategie společného vzdělávání a jejich orientaci v této strategii. Získané výsledky vypovídají o tom, jak školský terén vnímá inkluzi a jaké k ní zaujímá postavení.

Klíčová slova: integrace, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, akční plán inkluzivního vzdělávání, vzdělávání

ABSTRACT

The main topic of this master thesis is inclusive education from the perspective of teachers and directors of mainstream elementary schools. Inclusion represents main strategy for the Czech educational system, whose implementation has started in September 1, 2016. This work analyses the familiarity of teachers and directors with the concept of inclusion of pupils with special educational needs, as well as their professional preparedness for it. By means of questionnaire, the author gathers not only views of teachers and directors of elementary schools on creating necessary conditions and support for the implementation of inclusive education, but also their orientation within this strategy. The acquired results show how the inclusion has been perceived by schools and what attitude they adopt towards it.

Key words: integration, inclusion, pupil with special educational needs, action plan for inclusion in education

OBSAH

ÚVOD:.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	8
1.1 Historické údaje před rokem 1989 a po roce 1989.....	9
1.2 Pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	11
1.3 Formy vzdělávání žáků se SVP	12
1.4 Charakteristika dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	14
2 Integrace ve vzdělávání	16
2.1 Vymezení pojmu pedagogická integrace.....	16
2.2 Integrativní přístup ve vzdělávání a jeho realizace	18
2.2.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)	19
2.2.2 Procesy přizpůsobení v integraci	20
2.3 Formy integrace ve vzdělávání.....	20
2.4 Kompetence učitele v pojetí integrativního vzdělávání	22
3 Inkluze ve vzdělávání.....	23
3.1 Vymezení pojmu pedagogická inkluze	23
3.1.1 Zrod integrace a inkluze v české legislativě	24
3.2 Inkluzivní vzdělávání.....	26
3.2.1 Klíčové principy inkluzivního vzdělávání.....	27
3.3 Faktory ovlivňující inkluzi.....	28
3.4 Přínos inkluze pro školu, pedagoga a žáka	29
3.5 Kompetence učitele v pojetí inkluzivního vzdělávání	30
4 Akční plán inkluzivního vzdělávání	32
4.1 Odlišnosti mezi integrací a inkluzí.....	34
4.2 Akční plán inkluzivního vzdělávání a jeho cíl	37
4.3 Struktura APIV.....	38
4.4 Část B – 5 strategických cest.....	39

II.	PRAKTICKÁ ČÁST	42
5	Metodologie výzkumu	42
5.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu	42
5.2	Stanovení výzkumných otázek	44
5.3	Metoda sběru dat	45
5.4	Postup při analýze získaných dat	47
5.5	Organizace výzkumného šetření a výzkumný vzorek	48
5.5.1	Organizace výzkumného šetření	48
5.5.2	Výzkumný vzorek	49
6	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	52
6.1	Výsledky dotazníkového šetření pro ředitele běžných ZŠ	52
6.2	Výsledky dotazníkového šetření pro učitele běžných ZŠ	61
7	Diskuze	78
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM PŘÍLOH	88

ÚVOD:

Diplomová práce pojednává o problematice inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů a ředitelů běžných základních škol. V současné době se jedná o velmi aktuální téma ve školství České republiky. Téma zabývající se inkluzí jsem si zvolila na základě připravované koncepce inkluzivního vzdělávání, která byla posléze v českých školách zahájena 1. září 2016. Díky mé budoucí učitelské profesi, se pojem inkluze pro mne velmi stal aktuálním a důležitým, neboť jsem přesvědčena, že dobrá informovanost je základem správného pochopení celé koncepce a jejího fungování. Za cíl inkluze je považováno společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s žáky bez těchto potřeb, v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce zjišťuje, v jaké míře jsou učitelé a ředitelé běžných škol obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jaká je jejich profesní připravenost. Prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumá, jak učitelé a ředitelé inkluzi vnímají a jaké k ní zaujmají postavení v rámci vytváření potřebných podmínek a podpory pro skutečnou aplikaci společného vzdělávání.

Teoretická část práce je věnována pojmům integrace a inkluze, které souvisejí se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a se systémem tohoto vzdělávání, jenž se v průběhu let vyvíjel a zdokonaloval. Poslední kapitola pojednává o Akčním plánu inkluzivního vzdělávání, který nám umožňuje hlouběji proniknout do tohoto systému vzdělávání a dobře ho pochopit.

Praktická část pojednává o samotném výzkumu, v němž popisuje jednotlivé kroky, stěžejní pro jeho realizaci. Zahrnuje metodologii výzkumu, interpretaci získaných dat a vyvození závěrečné zprávy vyplývající ze získaných údajů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Problematika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je hlavním prvkem první kapitoly a stručným úvodem mé diplomové práce. Kapitola zahrnuje historické údaje o vývoji v přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vysvětluje a přibližuje samotný pojem „žák se SVP“ a charakterizuje jej dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V neposlední řadě se zabývá hlavními formami vzdělávání žáků se SVP.

Speciální vzdělávání zahrnuje žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a žáky nadané. Pedagogický slovník upřesňuje jednotlivé pojmy. Zdravotní postižení je definováno jako postižení mentální, tělesné, zrakové a sluchové. Dále se tento pojem vztahuje na poruchy řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a poruchy chování a učení způsobené vývojem. Zdravotní znevýhodnění lze chápat jako zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo také zdravotní poruchu, které vyústí v poruchy učení či chování. Mezi sociálně znevýhodněné žáky zařazujeme ty, kteří se nemohou vzdělávat jako většina dětí, neboť jim to sociokulturní prostředí jejich rodin neumožňuje. Žákům, kteří spadají do výše uvedených skupin, jsou poskytnuty speciální vzdělávací potřeby, díky kterým se jedinci mohou plnohodnotně vzdělávat a začlenit se mezi své vrstevníky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Uzlová (2010) též připomíná, že kontakt s vrstevníky je pro každé dítě velmi důležitý. Děti se při společných hrách a činnostech učí základním sociálním dovednostem a návykům. Poznávají tak svět a učí se v něm orientovat.

Uzlová (2010) dále zmiňuje důležitý fakt, který říká, že pokud nebudou všichni členové týmu, podílející se na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tzv. táhnout za jeden provaz, je nanejvýš pravděpodobné, že vzdělávání daného jedince se speciálními vzdělávacími potřebami nebude správně a kvalitně fungovat. Mezi členy týmu zahrnujeme třídního učitele, ředitele školy, rodiče dítěte, speciálního pedagoga či psychologa dané školy, člena poradenského zařízení (SPC, PPP) a asistenta pedagoga.

1.1 Historické údaje před rokem 1989 a po roce 1989

Nynější vzdělávací systém v České republice, jak uvádí Michalík (2000), umožňuje všem dětem, bez ohledu na rozsah či druh jejich postižení, aby se vzdělávaly ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Hovoříme o tzv. společném vzdělávání. Nežli se však vzdělávání dětí s postižením dostalo na dnešní úroveň, uběhlo mnoho let.

Ústavy a školy zaměřené na speciální vzdělávání vznikaly již od 20. století. V těchto institucích byli žáci se SVP převážně vyučováni. Přesvědčení o tom, že i děti s postižením by měly být vzdělávány, podpořilo rozvoj a vznik speciálních ústavů a škol. Dříve se však převážně řešila otázka, zda vůbec daného jedince vzdělávat. Společné vzdělávání zdravých a postižených dětí bylo cílem, ke kterému vedla ještě dlouhá cesta. Jen zřídka docházelo k zařazení jedince se SVP do běžné školy a k zajištění podpůrných opatření. Tato výjimka ve vzdělávání byla chápána jako dočasné řešení. K dalšímu vývoji ve vzdělávání přispěla doba po roce 1950, kdy docházelo k velkému rozvoji speciálního školství a ústavní péče. V těchto letech vznikla nová disciplína v oblasti pedagogiky, která nesla název speciální pedagogika. Členové týmu, kteří se podíleli na vzniku speciální pedagogiky, vycházeli z přesvědčení, že „... právě koncentrací dětí s postižením a užitím odpovídajících speciálně pedagogických metod, forem a postupů lze nejlépe realizovat právo dětí s postižením na vzdělávání“ (Michalík, 2000, s. 69). Díky tomuto názoru se Česká republika stala státem, jehož školství se skládalo ze dvou částí. Systém zahrnoval obecné vzdělávání a vzdělávání dětí ve speciálních institucích. V rámci obecného vzdělávání se jednalo o předškolní, základní a středoškolské vzdělávání dětí intaktních. Vzdělávání ve speciálních institucích se vztahovalo na jedince, kteří nesplňovali tzv. kritéria zdraví v oblasti fyzické, mentální a smyslové. Kritéria způsobila umístování dětí do ústavů a speciálních škol bez ohledu na druh a stupeň jejich postižení. V průběhu let se segregační instituce měnily a vyvíjely i přesto však nedokázaly poskytnout vzdělávání všem dětem. Vzdělávání nebylo umožněno např. jedincům s kombinovaným postižením a jedincům s těžkými stupni mentálního postižení. (Michalík, 2000).

V letech 1970 - 1989 docházelo zcela zřídka, pouze na přání rodičů, ke vzdělávání dětí s postižením v běžné škole. Jedním z důvodů byla nepřipravenost škol na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jinak řečeno, právní řád s nimi

nepočítal. Dalším důvodem bylo nedostatečné zajištění podpůrných opatření, která leckdy nebyla žákovi vůbec poskytnuta. Záleželo na škole a učitelích, jaké postavení vůči integrovanému jedinci zaujali. Škola především očekávala, že se integrovaný žák přizpůsobí klasickému chodu školy a bude splňovat všechny požadavky jako ostatní spolužáci. V 80. letech vešel v platnost zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol. Zákon se vůbec nezmiňuje, kromě části o speciálních školách (dříve školy pro mládež vyžadující zvláštní péči), o možném začlenění žáka s postižením do běžné školy. Vycházel z přesvědčení že, „*školy pro mládež vyžadující zvláštní péči poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělání ...*“ a „*připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společností*“ (Michalík, 2000, s. 71). Vzdělávat se v běžné škole nebylo umožněno ani žákům ze zvláštních škol a škol pomocných. V zákoně se nadále řeší možné osvobození od povinné školní docházky (Michalík, 2000).

Michalík (2000) hovoří o nepřírozené segregaci, která oddělovala skupinu majoritní od minoritní. Díky tomuto rozdělení společnosti docházelo ze strany intaktní skupiny k nepochopení, předsudkům a odtažitosti. Jedinci zdravotně postižení se setkávali s posměchem a opovržením. Počátek 90. let přinesl velký nárůst společností a sdružení, které se snažily, aby jedinci se zdravotním postižením měli stejné podmínky pro život jako lidé bez postižení. O vznik těchto společností se nejvíce zasloužili rodiče a část odborné veřejnosti, kteří usilovali o prosazení integrace. „*Naproti tomu volba segregovaného modelu vzdělávání byla stále ještě chápána a většinou přijímána jako přirozená a odpovídající zájmům a potřebám dítěte*“ (Michalík, 2000, s. 74). Koncepce, která nově přistupovala ke vzdělávání dětí se zdravotním postižením, byla Ministerstvem školství ČR navržena a přijata roku 1990. Cílem nové koncepce bylo zajistit výchovu a vzdělávání, pokud možno, všem jedincům s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu spolu s intaktními žáky. Jedincům, u kterých bylo toto vzdělávání označeno za nevhodné, bylo určeno speciální školství. Integrace byla chápána jako řešení konkrétní situace jedince či skupiny dětí s postižením (Michalík, 2000).

Integraci dětí s postižením se jako první plně věnuje *vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole*. V níž je zdůrazněna „*možnost (nikoliv povinnost)*

přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Podle znění vyhlášky může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově, zrakově, tělesně, mentálně postižené žáky a žáky s vadami řeči“ (Michalík, 2002, s. 31).

1.2 Pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Listina základních práv a svobod říká: *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnosti či etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“* (Listina základních práv a svobod čl. 3, ©). Listina základních práv a svobod jasně ukazuje, jak a čím se od sebe lidé liší. Neboť každý člověk je osobností jedinečnou. Díky mnoha odlišnostem si lidé nemohou být a nejsou navzájem rovni. Nicméně, to co musí společnost zajistit a udržet, je, aby lidé byli rovnoprávní. Tento přístup společnosti zajišťuje vzdělávání všem členům majoritní i minoritní skupiny. Neboť vzdělávání je považováno za jedno ze základních lidských práv (Michalík, 2011).

Definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami stanovuje školský zákon č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v ustanovení §16. Podle Michalíka (2011) se vychází z předpokladu, že se jedná o vzdělávání dětí, žáků a studentů vyžadující takové formy a metody, které naplňují jejich potřeby. Dále toto vzdělávání zahrnuje právo, na vytvoření takových podmínek, které umožní danému jedinci s postižením či znevýhodněním plnohodnotné a kvalitní vzdělávání.

Výše uvedený zákon říká, že dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je jedinec se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení je v ustanovení tohoto zákona považováno postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové. Dále pak zahrnuje vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za zdravotní znevýhodnění se ve znění tohoto zákona považuje zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc či lehké zdravotní poruchy, které vyústí v poruchu učení nebo chování a na které se musí brát ohled při vzdělávání (Michalík, 2011). Jedincem se sociálním znevýhodněním se rozumí dítě, žák, student pocházející z rodinného prostředí, jehož postavení je

sociokulturně ohrožené. Dalším ohrožením rodinného prostředí mohou být sociálně patologické jevy, nařízená ústavní výchova atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

„Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením budou integrováni v případech, kdy to bude možné a žádoucí, do běžných škol, v jednotlivých školách však mohou být zřizovány i jednotlivé třídy, v nichž se bude uskutečňovat vzdělávání těchto jedinců s využitím zejména forem a metod vzdělávání přizpůsobených jejich potřebám, nebo mohou být zřizovány celé školy, které budou specializovány na jejich vzdělávání“ (Michalík, 2011, s. 80).

Dne 9. února byla přijata vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška nahradila vyhlášku č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách a vymezila označení pro jedince s těžkým zdravotním postižením. Těmito jedinci jsou: děti, žáci a studenti s těžkým zrakovým, sluchovým, tělesným postižením; s těžkou poruchou dorozumívajících schopností; hluchoslepí, jedinci se souběžným postižením více vadami; s autismem a s těžkým nebo hlubokým mentálním postižením (Michalík, 2011).

Základnímu vymezení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí tzv. intaktních se věnuje Lechta (2010). Vznáší dotaz: které děti, žáky, studenty lze označit za jedince s určitými SVP. Uvádí rozčlenění na děti s postižením, narušením, ohrožením a děti intaktní. Upozorňuje, že uvedené pojmy jsou v rozporu s etikou, ale i přes tento fakt zdůrazňuje, že je zapotřebí rozlišit a nějakým způsobem pojmenovat populaci. Neboť toto základní vymezení umožňuje vývoj precizní a odborné komunikace a legislativy, která se zabývá konkrétní realizací péče o dané jedince a o jejich každodenní vzdělávání. V neposlední řadě připomíná, že v reálném životě se však setkáváme ne vždy s přesným vymezením stavu postižení narušení či ohrožení.

1.3 Formy vzdělávání žáků se SVP

Vzdělávání je důležitým procesem v životě každého člověka. Podstatu tohoto procesu nám přibližuje Kolář (2012), který uvádí, že jde o organizovaný

proces, k jehož realizaci dochází ve speciálních vzdělávacích zařízeních, a že se jedná i o proces individuální činnosti. Za výsledek tohoto procesu se považuje vzdělání. Kolář představuje pojem vzdělání jako: „... *dosažený stav rozvinutosti člověka; jde o soubor vědomostí a dovedností společně s chápáním vztahů mezi poznatky, se schopností používat vědomostí a dovedností při řešení nových úkolů, s dovednostmi dále se sebevzdělávat*“ (Kolář, 2012, s. 175).

Podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se vzdělávání uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která se liší či jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (Vyhláška č. 73/ 2005 §1 odst. 1, MŠMT ©). V rámci speciálního vzdělávání označujeme za podpůrná opatření např.: užívání speciálních metod, postupů a forem vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, speciální učebnice a didaktické materiály, asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě a jiné úpravy, které podporují speciální vzdělávací potřeby daného jedince (Vyhláška č. 73/2005 §1 odst. 2, MŠMT ©).

Zmíněná vyhláška dále stanovuje formy speciálního vzdělávání. Výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením je zajišťována prvořadně formou individuální integrace ve školách hlavního vzdělávacího proudu, dále pak ve třídách a školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (neboli „speciální škola“) a formou skupinové integrace. Výchovu a vzdělávání též podporují služby poradenských a jiných školských zařízení (Vyhláška č. 73/2005 §3, MŠMT ©).

Individuální integrací se rozumí zařazení integrovaného dítěte do třídy běžné školy v blízkosti jeho bydliště. Žákovi jsou zajištěny potřebné vzdělávací podmínky a odborná pedagogická podpora. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání ve speciálních třídách, určených jedincům se zdravotním postižením, které jsou součástí běžných škol hlavního vzdělávacího proudu (Lechta, 2010). Speciální školy jsou zřizovány pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, především pro jedince s těžkými formami postižení, jako jsou např. žáci s těžkým zrakovým a sluchovým postižením atd. Jedná se o žáky, kteří potřebují

speciální přístup a vyučovací metody (Kolář, 2012). Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (Vyhláška č. 73/2005 §1, MŠMT ©).

1.4 Charakteristika dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Po roce 1989 se začalo usilovat o proměnu české primární školy. Přívrženci vnitřní reformy primárních škol si byli vědomi toho, že nestačí pouze změnit cíle a obsah vyučovacího procesu, ale hlavně jeho pojetí. Velkou změnou procházela oblast metod a strategií vyučování a učení. Důležitá změna nastala v oblasti přístupu k dítěti, jeho individualitě, potřebám a zájmům. Každé dítě touží po pochvale a pocitu, že je úspěšné. Potřebuje podnětné prostředí k učení, ale především je zásadní přístup pedagoga, který respektuje individuální potřeby každého žáka. V době vnitřní reformy škol se též objevilo úsilí o obnovení vztahu mezi školou a rodinou (Spilková, 2005).

Rok 1989 zahájil vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách hlavního vzdělávaného proudu. Významným mezníkem ve vzdělávání žáků se SVP se stal 1. leden roku 2005, kdy vešel v platnost školský zákon č. 561/2004 Sb. (Lechta, 2010).

O dětech se zdravotním postižením hovoří §16 tohoto zákona, který říká: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“*. Zdravotním postižením jedince se v tomto zákoně rozumí postižení mentální, tělesné, zrakové či sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Za zdravotní znevýhodnění je v tomto zákoně považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc či lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, na které je potřeba brát ohled při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 §16, cit. Michalík, 2011, s. 66).

Zákon uplatňuje právo dětí se SVP na vzdělávání, které je zajišťováno pomocí specifických forem učení a metod. Dále zajišťuje vytvoření takových podmínek, díky kterým jsou žáci schopni se plně a kvalitně vzdělávat. Vzhledem k

žákům s hlubokým mentálním postižením, kteří se nemohou kvůli stupni, hloubce svého postižení plně vzdělávat, zákon stanovuje: *„Dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad podle místa trvalého pobytu dítěte se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení“*. Krajský úřad dále zajišťuje pomoc při vzdělávání jedince a to především pedagogickou a metodickou. Tímto ustanovením zákon zamezil tzv. „osvobození“ dětí od povinné školní docházky, které bylo velmi neprofesionální a v dřívějších letech běžné. (Zákon č. 561/2004 §42, cit. Michalík, 2011, s. 82).

2 Integrace ve vzdělávání

Integrace, mimo jiné, zajišťuje dětem s postižením či znevýhodněním jednoduchou, ale velmi důležitou potřebu, která se neodmyslitelně řadí k základním potřebám každého člověka. Jedná se o právo nebýt sám, nebýt diskriminován, nebýt vyčleňován z kolektivu. Toto právo se týká bez výjimky všech dětí. Neboť i děti se zdravotním znevýhodněním či postižením mají právo vyrůstat mezi svými vrstevníky a vytvářet si tak své postavení ve společnosti. Nesmíme ovšem zapomínat na odlišné podmínky, které děti potřebují, neboť dítěti nijak neprospěje, pokud je při integraci ponecháno vlastnímu osudu. Zjednodušeně lze říci, že při integraci se dětem dostává speciálně pedagogické podpory v přirozeném prostředí. V prostředí běžné, většinou spádové, základní školy, rodiny a svých vrstevníků na rozdíl od dřívějšího zařazení dítěte do speciální školy nebo ústavu (Michalík, 2000).

K zásadní změně ve vzdělávání dětí s postižením došlo v 90. letech 20. století, kdy se zcela změnil přístup k dítěti s postižením. Změna nastala hlavně v chápání osobnosti člověka se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Oproti předchozí koncepci neschopností byl nyní vytvořen nový záměr, který zahrnoval tzv. speciální potřeby, služby a podporu. Nová koncepce měla zcela odlišný pohled na schopnosti a možnosti jedinců s postižením. Byla zaměřena na pozitivní chápání psychické struktury osobnosti, na možnosti jedince a jeho realizaci ve společnosti. Lidé s postižením mají právo na život ve společnosti, do které neodmyslitelně patří. Je tedy zapotřebí, aby společnost těmto lidem vytvořila takové podmínky, speciální služby a podporu, aby mohli žít plnohodnotný a důstojný život (Tomická, Švingalová, 2002)

Dále připomínají, že: „*práva postižených jedinců jsou zakotvena v mnoha mezinárodních dokumentech, deklaracích a legislativě jednotlivých zemích, včetně České republiky.*“ (Tomická, Švingalová, 2002, s. 8)

2.1 Vymezení pojmu pedagogická integrace

Pojem integrace je v mnoha případech definován jako plnohodnotné začlenění jedince s postižením do společnosti. Jedná se o sjednocení postojů, chování, hodnot a začlenění do přirozeného prostředí, ve kterém mají všechny

děti stejné šance a snažíme se o něj v co nevyšší možné míře (Tomická, Švingalová, 2002).

Samotný pojem integrace pochází z latiny a v doslovném překladu znamená „*znovu vytvoření celku*“. Je chápán jako sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění, zapojení atd. Objevuje se i v mnoha vědních disciplínách jako jsou pedagogika, psychologie, sociologie, ale také biologie, matematika a jiné (Uzlová, 2010, s. 18).

Pedagogický slovník vysvětluje pojem integrace jako: „... *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107).

O integraci hovoří Tomická a Švingalová jako o oboustranném procesu, ve kterém se setkávají dvě skupiny. Jedná se o skupinu minoritní, kterou jsou označovány osoby se zdravotním či sociálním znevýhodněním, a skupinu majoritní neboli většinovou, intaktní, do které zařazujeme osoby bez znevýhodnění tedy „zdravé“. Důležité je, uvědomit si, že integrace se snaží o soužití dvou odlišných skupin, které se mají navzájem obohacovat, pomáhat si a respektovat se (Tomická, Švingalová, 2002).

Podobně nastínil pojem integrace i Lechta (2010), který hovoří o duálním systému, ve kterém mají děti s postižením možnost vzdělávat se v běžných školách s určitou podporou. Pokud by se stalo, že by integrace nebyla úspěšná, dítě má možnost vrátit se zpět do speciálního zařízení.

Ze současných autorů se integraci a převážně integraci školské věnuje Ján Jesenský (1998, s. 23), který integraci chápe jako „...*dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích institucí*.“Jde především o jedince zdravotně, kulturně, sociálně, nebo jinak znevýhodněné a o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále uvádí, že pedagogická integrace je jednou z nejpropracovanějších částí integrace, a to jak v České republice, tak v zahraničí (Jesenský, 1998).

Pedagogická (školní) integrace se váže na výchovně vzdělávací institut, jímž je škola. Ta má povinnost poskytnout integrovanému dítěti takové podmínky, které

pomohou dítěti začlenit se do běžného chodu školy. Důležitým úkolem integrace je vytváření celku, ve kterém každé dítě, ať už „zdravé“, nebo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, má své místo, které je nezbytné pro funkci celku. Neboť každý člověk je jedinečný, nepostradatelný a má právo na seberealizaci. Proto je důležité, aby se děti sžily s myšlenkou, že jsou tu jeden pro druhého (Tomická, Švingalová, 2002).

2.2 Integrativní přístup ve vzdělávání a jeho realizace

Dříve než může škola hovořit o pozitivní integraci jedince do společenství školského systému, musí projít velkou řadou nezbytných příprav. Pokud by škola nezajistila integrovanému jedinci určité podmínky, bylo by přijetí žáka nejen zbytečné, ale hlavně nezodpovědné. Krom školy, která prochází velkým množstvím příprav, se musí na integraci připravit také rodiče daného žáka (Vítková, 2004).

Novosad (1998) uvádí, že právě škola a rodina jsou těmi nejdůležitějšími vlivy, které ovlivňují kompletní rozvoj osobnosti žáka. Dále připomíná, že bychom si měli klást za cíl začlenit do běžných škol co možná nejvíce dětí s postižením či znevýhodněním. Před tímto cílem však stojí mnoho důležitých změn, které škola musí brát v potaz. Jedná se o snížení počtu dětí ve třídě, moderní legislativu, která mj. zajišťuje ochranu jak integrovanému žákovi, tak učiteli, vhodné vybavení a učební pomůcky pro integrované žáky, kvalitní vzdělání a zkušenosti pedagogů a asistentů, kteří jsou vnímaví a dokážou vyzdvihnout všechny vlastnosti a dovednosti daného jedince a tím mu pomoci v začlenění mezi ostatní žáky. Pokud je integrace žáků zdařilá, dojde k posílení „... *sebevědomí, ctižádosti a sociálně adaptační schopnosti, ale také napomůže vytváření nezkresleného obrazu, který o nich budou jejich spolužáci mít*“ (Novosad, 1998, s. 17).

Podobným způsobem vysvětluje danou problematiku Vítková (2004). Uvádí, že výchovně vzdělávací instituce se zabývá tím, aby budova školy, její areál a třída byly žákovi snadno přístupné a mohlo tak dojít k pohybu žáka bez nadměrné účasti okolí. Škola by měla být po materiální stránce vybavena natolik, aby integrovaný žák mohl své nedostatky co nejúčinněji postupně vyřadit. Důležitou podmínkou je připravenost a odborná informovanost učitele, neboť pouhé nadšení

nestačí. Pedagog, který se nedostatečně informuje o integrovaném jedinci a o oblasti speciální pedagogiky, do které daný žák spadá, může nevědomky napáchat mnoho škod.

Nejdůležitější podmínkou, vedoucí k úspěšné integraci, je kladné začlenění žáka mezi ostatní děti. Integrace by měla být přínosem nejen pro kolektiv třídy, ale hlavně pro integrovaného jedince. Je nezbytné, aby kolektiv žáků ve třídě byl informován a hlavně připraven na příchod žáka s postižením. S tím souvisí fakt, že třídní učitel musí být velmi obezřetný a vnímavý, aby byl schopen odhalit a zabránit verbálním a agresivním útokům vycházejících z majoritní skupiny. Posměch a necitlivost spolužáků by integrovaného jedince sociálně izolovaly a pobyt v takovémto prostředí by dítěti značně ublížil. Stejně tak je nežádoucí i nadměrné množství péče a soucitu vycházejícího z okolí. Učitel nesmí zapomínat na to, že jeho pozornost vyžadují a potřebují všichni žáci ve třídě. Měl by se tedy snažit, aby se všem dětem věnoval stejně, neboť i díky tomuto mohou mezi žáky vznikat rozepře (Vítková, 2004).

Vítková (2004, s. 10) uvádí v konstatování: *„Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné“*.

2.2.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Důležitým prvkem, při začleňování dětí se znevýhodněním do society školského systému, je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který je důležitou součástí systému podpůrných opatření. Vypracovat IVP je možné až na základě odborného posudku (též integrační zprávy), který vydává odborné pracoviště, jako je speciálně pedagogické centrum (SPC) nebo pedagogicko-psychologická poradna (PPP). K vypracování IVP je zapotřebí vzájemné spolupráce, na níž se podílí učitel – vzdělávající žáka, ředitel školy, pracovník PPP nebo SPC, rodiče a žák. Díky IVP je integrovaný jedinec schopen vzdělávat se a realizovat v souladu s jeho individuálními potřebami (Tomická, Švingalová, 2002).

Na základě nashromážděných odborných i důvěrných informací může pověřený pedagog sestavit IVP. Pedagog se zajímá o osobní stav dítěte, charakterové vlastnosti, rodinné zázemí, osobní anamnézu dítěte, vyjádření odborníků a konzultantů na daný druh postižení a v neposlední řadě také o kvalitní

podmínky prostředí, v nichž bude IVP realizován. Při sestavování IVP je učiteli nápomocná odborná literatura a konzultace s odborníky z poradenských institucí. Zároveň se také předpokládá, úzký a důvěrný vztah s rodiči postiženého žáka a žákem samotným při vytváření, realizaci a kontrole úspěšnosti IVP (Michalík, 2000).

2.2.2 Procesy přizpůsobení v integraci

Cílem integrace, jak uvádí Vítková (2004), je propojení a sžití dvou odlišných skupin. Snaží se o vzájemné porozumění, spolupráci a naplnění potřeb každého člena. Protože každý člen je nezaměnitelnou, důležitou součástí celku. Hovoří o integraci jako o vzájemném přizpůsobení, které je utvářeno na základě tří odlišných procesů. Jedná se o asimilaci, akomodaci a adaptaci.

Pojem asimilace je definován, jako přizpůsobení se postiženého žáka většině. Žák se snaží o začlenění do většinové skupiny, při níž dochází k redukci jeho nedostatků, neboť ty jsou považovány za negativní. Proces asimilace se uvádí především u lehkých typů postižení.

Akomodace neboli přizpůsobení, při kterém žáci nemusí potlačovat své nedostatky, neboť jsou brána v potaz práva osob se znevýhodněním. Většinová skupina se snaží o přizpůsobení se minoritě, ta si díky zvláštní skupině vytváří kladný sebehodnocení a dochází k částečné integraci.

Základem adaptace je vzájemném přizpůsobování majoritní a minoritní skupiny. Jde o sblížení, spolupráci a vzájemné porozumění znevýhodněného žáka s většinovou skupinou „zdravých“ dětí. Tento proces vede k formám integrace (Vítková, 2004).

2.3 Formy integrace ve vzdělávání

Následující podkapitola pojednává o možných formách školní integrace, které se v systému českého ale i zahraničního školství využívají. Jedná se o „*individuální, skupinovou, preventivní neboli obrácenou integraci a další možné formy*“ (Lechta, 2010, s. 159, 161, 162).

O formách školní integrace hovoří A. Leonhardt (in Lechta, 2010). Mezi prvními zmiňuje individuální integraci, jejíž formou je zařazení jednoho žáka

s postižením do třídy klasické základní školy, která se nachází v blízkosti žákova bydliště. Dětem a jejich rodičům je poskytnuta odborná pedagogická pomoc a podpora. Velmi ale záleží na tom, kde dítě s rodiči bydlí, neboť takovéto zajištění je v rámci regionů a zemí různé. Celkově je nejvíce upřednostňována forma individuální integrace. Žák má tak zajištěn vstup do školy, která se nachází blízko jeho domova. Na druhou stranu je tato forma pro integrované děti náročná, protože si uvědomují své diference oproti ostatním žákům ve třídě.

Při skupinové integraci se dítě vzdělává ve třídě, která je určena pouze dětem s postižením či speciálními vzdělávacími potřebami. Převážně je třída složena z dětí, které mají podobné postižení. V odborné literatuře můžeme narazit na pojem „Unit“ nebo „speciální třída.“ Třída je zřízena v běžné škole a díky tomu se může kdykoliv uskutečnit společné vyučování s žáky z běžných tříd. Vše ale záleží na dítěti s postižením a jeho možnostech a potřebách. Skupinová integrace je pro žáky příjemnější formou, neboť mají kolem sebe kamarády s podobnými problémy.

Dále A. Leonhardt (in Lechta 2010) uvádí preventivní neboli obrácenou integraci, při níž jsou intaktní „zdravé“ děti začleňovány do speciální školy. Pozitivní na této formě je, že děti s postižením mají zajištěné veškeré zázemí a podpůrná opatření, která potřebují pro své individuální vzdělávání a ještě dochází k sociální interakci.

Mezi další integrační formy, můžeme zahrnout integrační školy, které se podobají běžné základní škole. Do těchto škol jsou přijímány děti s jakýmkoliv druhem postižení. Možnou formou jsou též integrační třídy. Jedná se o třídy vybrané školou, do kterých jsou přijímány pouze děti s postižením. V integrační třídě bývá malý počet žáků a vyučují zde učitelé běžné školy a speciální pedagog.

Existují také detašované třídy, které jsou zařazeny pod speciální školu, ale zázemí mají v budovách běžných škol. Tato forma integrace umožňuje žákům obou skupin (majoritní, minoritní) neustálý kontakt, ať už o přestávkách, vyučování nebo na školních akcích (A. Leonhardt in Lechta 2010).

2.4 Kompetence učitele v pojetí integrativního vzdělávání

Osobnost učitele se rozvíjí ve třech základních složkách, jimiž jsou chování, poznání a prožívání. Tyto složky se promítají do myšlení učitele a jeho dovedností. Pedagogické kompetence představují hodnoty, které jsou důležité pro profesi učitele. Vlastimil Švec vytvořil v roce 1998 model pedagogických kompetencí, který systematicky rozdělil do tří hlavních složek. Tento model pedagogických kompetencí nám podrobněji přibližuje Obst (in Kalhous, Obst, 2002).

První složka zahrnuje kompetence k vyučování a výchově. Jsou v ní zařazeny kompetence diagnostická, psycho-pedagogická a komunikativní.

Druhá složka obsahuje osobnostní kompetence, které jsou sestaveny z kompetencí, jako jsou odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita a akceptování sebe i druhých.

Kompetence rozvíjející učitelovu osobnost utvářejí třetí složku. Do níž zařazuje kompetence informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulativní (Švec, 1998, in Kalhous, Obst, 2002).

Přijetím dítěte s postižením do běžné školy vzrostou nároky na učitele. Příprava výuky a jednotlivých hodin je obtížnější. Učitel vytváří žákovi s postižením individuální vzdělávací plán, aby mu umožnil plně se vzdělávat podle jeho možností a schopností, na kterém pracuje spolu s odborníky z poradenského pracoviště a s rodiči. Učitel zajišťuje sociální vztahy ve třídě a musí dobře promyslet organizaci vyučovacích hodin, aby se každému žákovi mohl věnovat podle jeho individuálních potřeb. Využívá nových forem a metod ve vyučování. Nadále se předpokládá další samostatné vzdělávání učitele v oblasti speciální pedagogiky (Michalík, 2000).

3 Inkluze ve vzdělávání

Kapitola o inkluzi je stěžejní částí této diplomové práce. Právě toto téma je v dnešním školství velmi živé, neboť od 1. 9. 2016 je inkluzivní vzdělávání na českých školách realizováno. Kapitola se zaměřuje na vymezení samotného pojmu inkluze, na téma inkluzivní vzdělávání a jeho zasazení do vzdělávacího systému v ČR. Dále se věnuje problematice o výhodách a úskalích, které ovlivňují proces inkluze, a kladnému přínosu inkluze, jež zahrnuje učitele, školské zařízení, rodiče a hlavně žáky. V neposlední řadě se pak věnuje kompetencím učitele, které jsou neméně důležitou součástí inkluzivního vzdělávání.

Vaďurová (in Bartoňová, Vítková, 2009) upozorňuje na to, že společnost a zároveň i školství prochází velkou škálou změn, které můžeme pozorovat v minulých desetiletích. Do nedávna se nejvíce hovořilo o pojmu integrace, nyní je však na prvním místě inkluze. I přesto, že byly tyto dva pojmy mnohokrát vysvětleny a definovány, neexistuje na ně jednotný názor. Řada autorů chápe a prezentuje tyto dva pojmy jako navzájem se doplňující. Někteří autoři se však přiklánějí k názoru, že jsou odlišné a své tvrzení dokládají výčtem odlišností.

Lze říci, že se integrace a inkluze navzájem doplňují. Integrace je chápána často jako starší model soudobé inkluze. Vždyť oba tyto procesy mají společný cíl, a tím je vzdělávání a socializace všech dětí bez rozdílu. Jedná se o začlenění všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu a do běžné společnosti bez ohledu na jejich postižení, znevýhodnění či množství speciálních potřeb. Jistě jsou názory, které staví tyto dva procesy proti sobě, ale z mnoha pohledů jde pouze o vliv vývoje a vliv různých faktorů, které způsobily, že se v průběhu několika desetiletí vyvinula integrace v inkluzi.

3.1 Vymezení pojmu pedagogická inkluze

Pedagogická inkluze je definována mnoha autory a mnoha způsoby. Slowík (2007, s. 32) uvádí, že *„inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“*. Dále upřesňuje, že inkluzivní přístup umožňuje všem jedincům s postižením či znevýhodněním účastnit se všedních činností jako ostatní „zdraví“

jedinci. Adekvátní podpora je jedincům poskytnuta až ve chvíli, kdy je jí zapotřebí (Slowík, 2007).

Pojem inkluze pochází z latinského slova „inclusio“ – začlenění, být součástí (Anderliková, 2014) a z anglického významu „inclusion“ - což v překladu znamená zahrnutí nebo v širším slova smyslu příslušnost k celku. Hájková a Strnadová podotýkají, že inkluzi nelze chápat jako vylepšenou a rozšířenou integraci, neboť se jedná o systém, v němž všechny děti bez rozdílu navštěvují školy hlavního vzdělávacího proudu, přičemž nezáleží na stupni jejich postižení. Stávají se tak součástí kulturní společnosti, ve které každý člověk najde své místo (Hájková, Strnadová, 2010).

Velmi častým tvrzením bývá, že inkluze je synonymem integrace. Přesnějším vyjádřením však je definování inkluze jako vyššího stupně integrace. Neboť inkluze zahrnuje všechny děti bez rozdílu, děti starší i mladší, děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti „zdravé“, nadále inkluze zahrnuje rodiče, pedagogy, odborníky z poradenských pracovišť, asistenty, speciální pedagogy atd. Proces integrace si klade za cíl naplnit potřeby znevýhodněných žáků. Dochází tedy např. k dílčí změně prostředí či speciálním postupům při vzdělávání. Inkluze je oproti integraci zaměřena na všechny vzdělávané žáky. Zajímá se o potřeby všech žáků a nezapomíná ani na učitele. Snaží se, aby v prostředí školy byla dobrá atmosféra, která vybízí ke spolupráci a podporuje ji, aby všichni žáci byli kvalitně vzděláváni, učili se vzájemné komunikaci, toleranci a chápali jeden druhého jako nezaměnitelnou část celku, který společně utvářejí (Uzlová, 2010).

Uzlová (2010, s. 18, 19) uvádí, že: *„podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštěnostech, znevýhodnění nebo nadání“.*

3.1.1 Zrod integrace a inkluze v české legislativě

Myšlenka o inkluzi a inkluzivním vzdělávání se vyvíjela krůček po krůčku, pomalu přes 50 let. Nyní je již zakotvena v mnoha deklaracích a zákonech, které zahrnují vzdělávání v zemích Evropské Unie. Zrod inkluze byl podpořen mnoha dokumenty, z nichž jedním z nejdůležitějších byla Všeobecná deklarace lidských práv, kterou přijalo Valné shromáždění OSN v roce 1948 (Bartoňová, Vítková,

2009). V článku 26 se hovoří o tom, že: „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání je povinné.“ V druhém odstavci je zmíněno: „Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi ...“ Třetí odstavec připomíná: „Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti“ (Lidská práva, © 1948).

O vznik inkluze a inkluzivního vzdělávání se však nejvíce zasloužila Deklarace konference ve španělské Salamance v roce 1994 (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Konferenci navštívilo přes 300 zástupců z 92 vlád a 25 mezinárodních organizací. Z tohoto shromáždění vzešel dokument zaměřený na inkluzivní vzdělávání, které se věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V dokumentu je ustanoveno, že právo vzdělávat se v běžné škole mají všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, emocionální, intelektuální, sociální, jazykové či jiné schopnosti. Nadále vyzývá, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovali školy, do jejichž spádové oblasti patří (The UNESCO Salamanca Statement, © 2008-2017 CSIE)

V České republice, jak uvádí Vaďurová (in Bartoňová, Vítková, 2009), je segregované vzdělávání poměrně hluboko zakořeněno. V době, kdy začaly vznikat první ústavy, jako např. Jedličkův ústav v Praze, můžeme spatřovat počátky tohoto odděleného vzdělávání. Jedná se o období konce 19. století. Tehdy vznikl zákon č. 95/1948 Sb. *Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství*, ve kterém bylo uvedeno, že děti, které jsou úředně označeny za „nevzdělatelné“, jsou zproštěny povinnosti chodit do školy. V souvislosti s tímto zákonem uvádí Vaďurová, že zákon nedovolil rodičům dítěte rozhodovat o tom, do kterého vzdělávacího zařízení bude dítě umístěno. Rozhodnutí záviselo na řediteli a učitelském sboru. K zásadnímu zlomu došlo až v 90. letech 20. století, kdy byl přijat zákon č. 564/1990 Sb. *České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství*. V § 12 zákon hovoří o integraci jedinců s postižením. Dále pak vyhláška 291/1991 Sb. *o základní škole* umožnila ředitelům škol zřídit speciální a specializované třídy a zařadit žáky do škol v blízkosti jejich bydliště (in Bartoňová, Vítková, 2009).

Neméně důležitým dokumentem vztahujícího se k integraci byla Směrnice MŠMT *k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*. Tato směrnice byla uvedena v platnost dne 6. 6. 2002 a v článku 1 uvádí, že: „*speciální vzdělávací potřeby žáků ... jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu*“ (Směrnice MŠMT, © 2002). Dále byl vydán zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), který individuální integraci představuje jako prvořadou formu vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (in Bartoňová, Vítková, 2009).

Nyní je aktuální zákon č. 82/2015 Sb., podle kterého byl v roce 2016 upraven RVP ZV a který změnil zákon č. 561/2005 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). Díky změnám bylo zahájeno tzv. *společné vzdělávání*, jehož cílem je novým způsobem podporovat „*vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*“ (Základní informace k úpravám RVP ZV, © 2014 - 2017).

3.2 Inkluzivní vzdělávání

Každé dítě, bez výjimky, je jedinečné a unikátní. Odlišují se navzájem svým charakterem, zájmy, vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a také vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání, je takové vzdělávání, při kterém dochází k začlenění všech dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu. Podstatné je, že pokud dojde k selhání jedince, nehledá se chyba v konkrétním dítěti, nýbrž ve vzdělávacím systému, který dostatečně neodpovídá potřebám jednotlivce (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Jinými slovy lze říci, že proces inkluze umožňuje každému jedinci navštěvovat školu hlavního vzdělávacího proudu, umožňuje kvalitní vzdělávání bez ohledu na nadání, schopnosti či znevýhodnění a umožňuje dosažení pocitu, že konkrétní žák je důležitou součástí utvářející celek (Uzlová, 2010). Pro inkluzi je charakteristické, že „*rozdílné vzdělávací potřeby dětí jsou vnímány jako součást*

přirozené společenské diverzity a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích programů“ (Uzlová, 2010, s. 19).

Problematikou inkluzivního vzdělávání se též zabývá Pančocha (in Bartoňová, Vítková, 2008), který zařazuje inkluzivní vzdělávání do většího celku, kterým je *sociální inkluze a exkluze*. Své tvrzení zdůvodňuje třemi fakty. Zaprvé uvádí, že sociální inkluze zahrnuje všechny oblasti života jedince, mezi které neodmyslitelně patří vzdělání. Zadruhé připomíná, že právě zmíněné vzdělání má vliv na následující život jedince. Jedná se na např. o volbu zaměstnání. Zatřetí zmiňuje, že pokud byl jedinec vzděláván v segregované instituci, je pravděpodobné, že k vyčleňování bude docházet i nadále v průběhu jeho dalšího života.

„Inkluzivní vzdělávání je tedy takové vzdělávání, které podporuje co možná nejširší sociální inkluzi jedince se SVP a zabraňuje vzniku, či odstraňuje již vzniklou sociální exkluzi“ (Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2008, s. 33).

3.2.1 Klíčové principy inkluzivního vzdělávání

Pojetí inkluze, jak jej známe nyní, bylo vystavěno na základě několika základních principů. Analýzu těchto principů rozpracovala Vaňurová (in Bartoňová, Vítková, 2009). První z nich představuje myšlenku, že všechny děti je možno vzdělávat. Nadále je inkluze viděna jako nikdy nekončící proces hledající „zlatou střední cestu“ mezi odlišnostmi a rozdílnými potřebami majoritní a minoritní skupiny. Rozdíly mezi jedinci jsou chápány jako obohacující prvek pro všechny členy celku.

Inkluze zahrnuje proces identifikace a odstraňování bariér. Jedná se o nashromáždění informací a faktů z velkého množství zdrojů. Tyto informace jsou posléze tříděny a dochází k vyhodnocení, které vede ke zlepšení legislativy a praxe. Inkluzi lze definovat jako aktivní zapojení a úspěch všech dětí. Vnímá účast všech jedinců ve škole, zaměřuje se na kvalitu jejich získaných zkušeností a na jejich sebehodnocení. Posun kupředu není omezen pouze na oblast zkoušek a testů, ale je odrazem celého vzdělávání. V případě těžkého postižení je prvořadým zaměřením rozvoj komunikačních a sociálních dovedností. Inkluze upozorňuje na jednotlivce i na celé skupiny žáků, které se během vzdělávání mohou setkat s neúspěchem či vyloučením. Zajišťuje jim dostatečné množství podpůrných

opatření, která jim pomohou dosáhnout úspěchu a kladného začlenění do společnosti (in Bartoňová, Vítková, 2009).

3.3 Faktory ovlivňující inkluzi

Inkluze je proces, jehož cílem je zapojit děti majoritní a minoritní skupiny do jednoho velkého celku, který lze pojmenovat jako „život školy“. Inkluze však staví na souvislostech, proto neexistuje žádný spolehlivý návod, podle kterého by se dala inkluze efektivně a spolehlivě praktikovat. Hájková a Strnadová (2010, s. 39) uvádí, že: *„inkluzivní postupy se nejlépe daří zavádět pedagogovi, který rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, má dobře zvládnuté předmětové metodiky a dokáže modifikovat své metodické postupy podle potřeb žáků, ...“*. Pedagog je nadále schopen obhájit a vysvětlit své nové postupy a je úspěšný v řešení vzniklých problémů. Samozřejmostí je aktivní a kladná spolupráce celého školního kolektivu (Hájková, Strnadová, 2010).

Aby společné vzdělávání dětí s handicapem či speciálními vzdělávacími potřebami probíhalo úspěšně, musí škola projít množstvím změn a řadou příprav. Havel a Filová ve svém příspěvku hovoří o souhrnu hlavních podmínek, které jsou stěžejní pro kladný a úspěšný průběh inkluze. Jedná se o podmínky personálního zabezpečení. Tyto podmínky zahrnují kvalitní a odborné vzdělání učitelů, kteří se kladně staví k dalšímu potřebnému vzdělávání, a práci asistenta pedagoga. Největší úlohu při začleňování jedince do kolektivu třídy má jednoznačně třídní učitel, neboť se nezabývá pouze učebním plánem daného žáka, ale zároveň se stará o kladné přijetí nového člena mezi ostatní žáky ve třídě (in Bartoňová, Vítková, 2011).

Podmínky materiálního vybavení se zaměřují na bezbariérový interiér školy a zajištění speciálních učebních pomůcek. Změnou také prochází pracovní místo žáka. Při úpravě vzdělávacích podmínek škola řeší změny v oblasti učebních plánů a osnov. Zabývá se počtem žáků ve třídě, tvorbou individuálního vzdělávacího plánu a výběrem vhodných metod při vyučování.

V neposlední řadě se Havel a Filová zmiňují o motivaci a kladném přístupu všech členů týmu k integraci, neboť úspěšného začlenění dítěte dosáhnou jen tehdy, pokud se jedná o férovou spolupráci. Za jednu z nejdůležitějších podmínek

inkluzivní školy považují spolupráci mezi rodinou a školou (in Bartoňová, Vítková, 2011). Anderliková poznamenává, že inkluze je úspěšná, pokud: „... *přetrvává důvěra v rodiče, že jim „blaho dítěte“ leží na srdci, a proto musejí mít právo do věcí mluvit*“ (Anderliková, 2014, s. 67).

Ne vždy však inkluze probíhá úspěšně. Hájková a Strnadová (2010) uvádějí několik nejčastějších důvodů neúspěšné inkluze.

Neúspěšná inkluze je zapříčiněna nedostatečnou informovaností a vzdělaností všech zainteresovaných. Postupy k dosažení úspěšného začlenění žáka jsou nereálné. Změny nepřicházejí v pravidelných intervalech, ale přicházejí moc rychle nebo příliš pomalu. Škola nespolupracuje s rodinou a straní se od ostatních inkluzivních škol. Na procesu inkluze se nepodílí některé z hlavních osob ve škole. Jako poslední uvádějí riziko, kdy ředitel školy nepodporuje a nemotivuje své pedagogy k další práci (Hájková, Strnadová, 2010).

3.4 Přínos inkluze pro školu, pedagoga a žáka

„Různorodost skupiny není překážkou, ale naopak zdrojem inspirace a vzájemného obohacení. Lidé se učí žít společně, ne vedle sebe, být vnímaví k potřebám druhých, pomáhat tam, kde je to zapotřebí“ (Uzlová, 2010, s. 19).

Škola, která podporuje společné vzdělávání, je charakteristická svou vstřícností a otevřeností vůči všem dětem. Rozdíly vnímá jako přirozenou věc a dokáže s nimi aktivně pracovat. Taková škola obohacuje nejen vzdělávané žáky ale i pedagogický sbor. Díky inkluzi se stává vzdělávací institucí, která přináší radost a zahání strach z neznámého, je místem, kde se vzdělávají všechny děti společně bez ohledu na jejich malé či velké schopnosti a dovednosti. Hlavou školy je ředitel, který je odpovědný za průběh a kvalitu vzdělávání. Dohlíží na sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Podporuje spolupráci mezi pedagogy a motivuje je k dalšímu vzdělávání. Stará se, aby škola byla připravena a dostatečně vybavena (Uzlová, 2010).

Být učitelem znamená neustále se vzdělávat a rozšiřovat své znalosti. V případě učitele na inkluzivní škole hovoříme o mnohem intenzivnějším vzdělávání, které však podporuje profesionální růst pedagoga. Učitel se díky inkluzi setkává s rozličnými dětmi, poznává jejich charakter, snaží se v každém

žákovi najít jeho silné stránky, které mu pomáhá rozvíjet a ty slabé posiluje. Zamýšlí se nad novými postupy, metodami a praktikami vyučování, které mu pomohou kvalitně přiblížit látku všem žákům, tak aby žáky motivoval a podněcoval ke vzájemné spolupráci (Uzlová, 2010).

„Postižení nelze chápat jako důvod k oddělenému vzdělávání, nýbrž jako výzvu k přetváření společného školního, potažmo životního prostoru, v zájmu obohacení všech“ (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 67). Ve výše uvedené myšlence lze vidět podstatu společného vzdělávání, která by měla být respektována každým členem naší společnosti. Vyjadřuje toleranci, vzájemnou úctu a respekt k sobě i k ostatním.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami či handicapem je školou a kolektivem třídy přijímán a respektován. Nikdo nepoukazuje na odlišnosti, neboť ty jsou považovány za přirozené a díky nim se ostatní spolužáci učí vzájemné toleranci, ohleduplnosti k ostatním a zodpovědnosti. Inkluze přináší do kolektivu schopnost umět požádat o pomoc a umět vyjádřit své potřeby. Každý žák si uvědomuje, že je důležitou a nenahraditelnou součástí celku (Uzlová, 2010).

3.5 Kompetence učitele v pojetí inkluzivního vzdělávání

Řada autorů se v dnešní době zabývá pojmem pedagogické kompetence učitele. Vašutová v roce 2004 zformulovala sedm základních kompetencí učitele, které jsou považovány za základ charakteristiky učitelské profese (Dytrtová, Krhutová, 2009). V pedagogickém slovníku je pojem kompetence učitele definován jako: *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Zaměřme se nyní na vývoj kompetencí v inkluzivní pedagogice. O těchto kompetencích hovoří Hájková a Strnadová (2010). Uvádějí, že největšího osobního růstu se učiteli dostává v průběhu jeho učitelské praxe. Tento proces je však v průběhu vývoje ovlivňován různými faktory. Učitel musí mít kvalitní teoretické a praktické znalosti, zkušenosti z oblasti metodologie a příslušných vědních disciplín, jako jsou pedagogika a psychologie, které nadále rozvíjí. Mezi specifické znalosti lze zařadit schopnost učitele pracovat s různorodou skupinou dětí. Dále pak: *„... znalost mechanismů formování sociálních skupin, ... znalosti interkulturní*

diferenciace, ... znalosti řešení edukačních situací, problémů žáků, ... znalosti didaktické, ... znalosti poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103).

Vývoj osobnosti učitele je ovlivňován zkušenostmi z inkluzivně či segregativně zaměřené praxe. V profesním růstu učitele jsou tyto zkušenosti chápány jako hlavní pilíře pro další práci a angažovanost ve škole i školském systému, který má za cíl vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Učitel musí být vybaven schopností přijmout návrhy a názory ostatních kolegů ve škole, účastnit se týmové práce a komunikovat se službami poradenského i technického charakteru. Učitel chápe, že k dosažení funkčního inkluzivního prostředí je zapotřebí důvěra a aktivní spolupráce celého týmu ve škole. Jedním z hlavních požadavků na pedagoga je dovednost reagovat na změny v legislativě a obrátě s nimi pracovat. Sebereflexe, analýza a hodnocení vlastních vyučovacích postupů posouvá učitele v jeho vývoji kupředu (Hájková, Strnadová, 2010).

Důležitou změnou v procesu přípravy učitele na inkluzi je „... *nová kvalita jejich pedagogického vědomí, konkrétně, znalostí a zkušenostní přístup k procesu učení, k překážkám v učení, ke vzdělávacímu a potažmo sociálnímu prostředí jako celku“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 104).*

4 Akční plán inkluzivního vzdělávání

Hlavním řešeným tématem v oblasti školství je v současné době zavedení inkluzivního vzdělávání v celé České republice. Cílem tohoto procesu je zajištění kvalitního vzdělávání, které je umožněno všem žákům bez rozdílu. Inkluzivní vzdělávání se snaží o vytvoření takových podmínek, které umožní každému jedinci bez rozdílu prioritně se vzdělávat ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Kapitola se dále zaměřuje na strukturu *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání*, na vymezení cíle a především se věnuje části B, která obsahuje pět strategických cest. Důležitou částí této kapitoly je též oblast, ve které jsou proti sobě postaveny procesy integrace a inkluze, jimiž se zabývá v předešlých kapitolách. V poslední kapitole je zahrnuto vymezení odlišností, které se mezi těmito pojmy vyskytují. Dříve než se budeme zabývat *Akčním plánem inkluzivního vzdělávání* (APIV), zaměříme se na nedávnou minulost týkající se dnes již tzv. společného vzdělávání.

V roce 2010 schválila vláda České republiky dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (též NAPIV). Tento dokument si kladl za cíl umožnit vzdělávání všem osobám bez rozdílu a zajistit taková opatření, která jsou nezbytná k ukončení segregační praxe ve školství v ČR (Bartoňová, Vítková, 2010). Havel a Filová přibližují základní a konečný cíl dokumentu *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Základním cílem se rozumí: „... zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol a zajistit tak pro-inkluzivní opatření vedoucí k ukončení segregace ve vzdělávání.“ Konečným cílem se rozumí: „... působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti“ (in Bartoňová, Vítková, 2011, s. 46). O společném vzdělávání a o zpřístupnění škol jedincům z minoritních skupin se vždy pouze hovořilo a realita se prakticky nijak neměnila. Proto se přijetí *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání* stalo důležitým krokem, který napomohl tuto situaci v ČR postupně a dlouhodobě zlepšovat. Tento schválený dokument byl rozpracován do konkrétních opatření na období 2010 – 2013 (*Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, © 2010, s. 3).

V roce 2013 se uskutečnila mezinárodní konference, kterou připravila Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (dále jen Agentura). Na této konferenci proběhla diskuse o inkluzivním vzdělávání. Hlavním předmětem debaty byly otázky: jakým způsobem dosáhnout inkluze, jak si poradit s rozdíly, jak přijmout správná opatření a jak dobře investovat. Agentura na konferenci prezentovala pět klíčových poselství, které byly posléze prodiskutovány účastníky konference. Jednalo se o poselství: *„Čím dříve, tím lépe; Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny; Vysoce kvalifikovaní odborníci; Podpůrné systémy a mechanismy financování a Spolehlivá data“* (Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, © 2014, s. 5).

Ke klíčovým poselstvím bylo zmíněno mnoho návrhů a úvah. Z diskusí, ve zkratce, vyplynulo následující. Každé dítě má právo na podporu, která mu umožní kvalitně se vzdělávat, kdykoliv ji potřebuje. K tomu je však zapotřebí, aby fungovala komunikace a porozumění mezi zúčastněnými stranami, přičemž jednou z hlavních stran jsou rodiče. Společné vzdělávání si klade za cíl zajistit kvalitní vzdělávání všem žákům. Aby tento způsob vzdělávání dobře fungoval, je zapotřebí kvalitní spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami. Příprava nastávajících učitelů a odborníků z oblasti vzdělávání musí být kvalitní a odborná. Měla by zahrnovat oblast kompetencí ale i oblast etických hodnot. Dalším důležitým prvkem je propojení výsledků se snahou, které bylo zapotřebí k jejich dosažení. V neposlední řadě se jedná o sběr hodnotných dat, která se zaměří na osobnost žáka, výsledky žáka, místo vzdělávání, pedagoga, dopad inkluzivního vzdělávání atd. Diskusi z konference lze shrnout do následujících stěžejních faktů: *„plánování a realizace inkluzivního školství je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech žáků, rovnost a kvalita jdou ruku v ruce, inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam“* (Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, © 2014, s7).

V červenci 2014 byla vládou ČR schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (Usnesení Vlády ČR č. 538, MŠMT, © 2014). Tato Strategie zhodnotila stav vzdělávacího systému a vytvořila nový základní rámec, podle kterého se bude dále rozvíjet. Předpokladem Strategie je stanovit omezené množství priorit, kterými se budou tvůrci vzdělávací politiky zabývat. Pro

následující období jsou stanoveny priority: „*snižovat nerovnosti ve vzdělávání; podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad; odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém*“. Vzdělávací politika ČR se snaží o rozvoj vzdělávacího systému, který je postaven na konceptu celoživotního učení. Usiluje o naplnění základního smyslu vzdělávání, jímž je: „*osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, MŠMT, © 2014, s. 3). Důležité je zmínit, že v důsledku přijetí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 vládou zcela pozbývá platnosti *Národní program rozvoje vzdělávací soustavy* z roku 2001, jež známe pod názvem *Bílá kniha* (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, MŠMT, © 2014).

Následující podkapitoly se věnují struktuře a cílům *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*, neboť tento dokument je jedním z hlavních kamenů tvořících základnu Strategie vzdělávací politiky (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015).

4.1 Odlišnosti mezi integrací a inkluzí

V předešlých kapitolách jsem se věnovala integraci a inkluzi každé zvlášť. Nyní se zaměřím na fakta, kterými se tyto dva procesy v oblasti vzdělávání odlišují.

Pojem integrace se objevil 60. a 70. letech 20. století. O dvacet let později se objevil pojem inkluze. K výraznějšímu prosazení těchto pojmů však došlo až v 90. letech. Oba pojmy se vyvíjely několik desítek let a i přesto se odborníci stále neshodnou na jednotném vymezení. Někteří odborníci je považují za koncepty, které se navzájem doplňují a prolínají, a je tedy možné je vzájemně zaměňovat. Jiní, z řad odborné veřejnosti, s tímto postojem nesouhlasí, a jsou toho názoru, že se tyto koncepty vzájemně liší v oblasti hodnot a přesvědčení. Jejich klíčové oblasti jsou odlišné stejně jako vliv na proces vzdělávání. Proto by nemělo docházet k jejich zaměňování (Bartoňová, Vítková, 2009).

Vadurová (in Bartoňová, Vítková, 2009) uvádí, že integrace především usilovala o změnu/ reformu nastaveného systému. Nezabývala se klimatem školy, kompetencemi a postoji učitelů či veřejnosti. Proces vyučování, formy a metody práce ve vzdělávání též nebyly ve středu zájmu integrace. Na druhé straně představuje inkluzi jako širší koncept, který pojímá více aspektů. Tyto aspekty jsou z části totožné s aspekty v konceptu integrace. Hlavní odlišnosti můžeme sledovat ve stěžejních oblastech, kterými je například kvalita vzdělávání jedinců se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. S. Miles (2000, in Bartoňová, Vítková, 2009) vysvětluje rozdíl mezi integrací a inkluzí pomocí chápání postižení a jeho vlivu na vzdělávání. Magrab (2003, in Bartoňová, Vítková 2009, s. 58) uvádí, že: „*integrované vzdělávání vychází z medicínského modelu postižení, který za podstatu problému považuje dítě, resp. jeho postižení*“. Jedinec se musí se svým postižením vyrovnat, aby se mohl začlenit do společnosti, která se zaměřuje na potřeby jedinců intaktní skupiny.

Škola integrovanému jedinci poskytne asistenta pedagoga, osobního asistenta a zajistí mu úpravu prostředí (Bartoňová, Vítková, 2009). Již tyto podpůrné kroky se podle S. Stubbse (2008, in Bartoňová, Vítková, 2009, s. 59) dají považovat za předstupeň inkluze a odstup od segregace. Dále však připomíná, že tento přístup má jistá úskalí, jež mohou vyústit v: „*hyperprotektivní přístup k dítěti, jeho stigmatizaci a následnou izolaci od vrstevníků*“. I přesto, že bude jedinec ve třídě, nebude začleněn do kolektivu. Důležitým znakem integrace je fakt, že pokud dojde k neúspěchu, je vina přisuzována a hledána pouze v integrovaném jedinci a jeho schopnostech.

V případě inkluzivního vzdělávání hovoří Magrab (2003, in Bartoňová, Vítková, 2009, s. 59) o: „*sociálním modelu postižení, který vznikl jako výsledek úsilí osob s postižením o uznání jejich práv na plné začlenění do společnosti*“. Podstatou sociálního modelu postižení není samotné postižení, jako tomu bylo v případě integrace, ale jedná se o rozbor způsobů, kvůli nimž sociální prostředí neumožňuje jedincům s postižením plné začlenění. Inkluzivní vzdělávání se oproti integrovanému nezabývá rozbohem chování integrovaných jedinců, ale klade důraz na zajištění takových podmínek, které podporují inkluzi. Hlavními aktéry, kteří jsou zodpovědní za vytváření těchto podmínek, nejsou již specializovaní odborníci, nýbrž především učitelé. Jedná se o vzdělávací systém, který je

společně s prostředím a kompetencemi učitelů nastaven tak, aby umožnil vzdělávání a zajištění individuálních potřeb všem žákům bez rozdílu v co možná nejvyšší možné míře (Bartoňová, Vítková, 2009). Nikolai (2008, in Bartoňová, Vítková, 2009, s. 59) poznamenává, že: „*speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu ...*“.

Další z pohledů na odlišnosti mezi integrací a inkluzí představuje Slowík (2007). Hovoří o integraci jako o přístupu ve vzdělávání, který upřednostňuje vzdělávání ve speciálních školách. Tyto školy přednostně využívají specifických metod a pomůcek ve vzdělávání a tím prakticky vytvářejí segregované vzdělávací prostředí. Na inkluzi pohlíží jako na vzdělávací proces, který upřednostňuje vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu spolu s žáky majoritní skupiny. Oproti integraci se vzdělávání uskutečňuje za pomoci běžných metod a prostředků. Speciální podpůrná opatření jsou poskytnuta těm jedincům, u nichž je to nezbytně nutné pro dosažení efektivního vzdělávání. Slowík (2007) je toho názoru, že tento způsob vzdělávání obohacuje zároveň žáky intaktní skupiny, neboť se díky tomuto přístupu učí přijímat a chápat odlišnosti druhých jako normální a přirozenou věc, která je v životě běžná.

V závěrečném shrnutí tohoto tématu představím souhrn základních rozlišovacích rysů integrace a inkluze, který vytvořili Němec a Vojtová (2009). Integrativní vzdělávání se snaží o rovnoprávný přístup ke vzdělávání a akceptuje odlišnosti. Pokud integrovaný jedinec není úspěšný, je přeřazen do speciální školy. Znevýhodnění jedince považuje za omezení pro jeho život v běžné společnosti. Od žáka se SVP se očekává, že se přizpůsobí většině i požadavkům školy. Integrace zahrnuje vytvoření speciálních osnov, speciálního opatření a kontrolu diagnostiky. Inkluzivní vzdělávání usiluje o možnost plně se začlenit do společnosti a žít kvalitní život. Opírá se o právo na vzdělávání v přirozeném prostředí. Znevýhodnění považuje za nerovnováhu vztahů zahrnující zdravotní stav, osobnostní a zevní faktory. Vzdělávací systém podporuje všechny žáky bez rozdílu a naplňuje jejich vzdělávací potřeby. Odlišnost je považována za normální a běžný stav. Pedagog se stává koordinátorem. Vytvářejí se společné osnovy a klade se důraz na názory a postoje žáků (Němec, Vojtová, 2009).

4.2 Akční plán inkluzivního vzdělávání a jeho cíl

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 byl schválen vládou České republiky dne 29. července 2015. Tento dokument vychází ze strategických cílů, které jsou stanoveny ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v současné době zavádí inkluzivní vzdělávání, které je cestou k rovnému přístupu ve vzdělávání všech žáků v České republice. Proces společného/ inkluzivního školství, jeho plánování a realizace, zahrnuje celý systém vzdělávání a všechny žáky. Inkluze je považována za velmi kvalitní proces vzdělávání, jehož snahou je vytvořit rovný přístup k hodnotnému vzdělávání a adekvátní podporu, která respektuje individuální vzdělávací potřeby všech žáků, tak aby byli schopni využít v plné míře své schopnosti. Pokud systém funguje správně, nedochází ke vzniku bariér a ke snižování nároků u žádných skupin. Proces inkluze si klade za cíl vytvořit takové vzdělávací podmínky, které při zajištění podpůrných opatření umožní všem žákům vzdělávat se ve školách běžného typu (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR se snaží o rozvoj vzdělávacího systému. Vytvořilo dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Cíle a opatření této strategie jsou rozpracovány v několika dokumentech. Jedním z těchto dokumentů je *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018*, který přispívá k naplnění vize této strategie (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015).

Představa inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému zahrnuje následující body: *„Vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu; lidé využívají rozmanité příležitosti k učení v průběhu celého života; kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci; žáci vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj; žáci se rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení; pedagogičtí pracovníci jsou dobře připraveni na výkon své profese, všestranně motivováni pomáhat dětem, žákům a studentům k dosažení maxima jejich možností a cíleně se rozvíjejí; školy jsou otevřeny pro soustavnou spolupráci s vnějším světem; vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a*

vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce; úpravy v organizaci, struktuře a obsahu vzdělávání se opírají o empiricky podložené poznatky“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, MŠMT, © 2014, s. 8).

Cíl *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* zahrnuje především přípravu a podporu veškerých částí systému, neboť na nich jsou vystavěny další důležité kroky. Podstatným a důležitým krokem vpřed je zahájení realizace změn školského zákona. K realizaci došlo 1. září 2016. Změny přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Pro oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platí, že převážná většina změn vešla v platnost právě 1. září 2016. V dokumentu *Akční plán inkluzivního vzdělávání* jsou uvedeny nejdůležitější změny, které novela školského zákona přinesla. Jedná se o rovnoprávný přístup ke vzdělávání všech žáků bez rozdílu. Přestává rozdělovat žáky do skupin (žáci se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním a žáci se zdravotním postižením). Přinesla pojem podpůrná opatření, která jsou stěžejním prvkem pro dosažení kvalitního vzdělávání v běžné škole pro každého jedince. Novela nově vymezila pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o žáka: „...který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 7).

4.3 Struktura APIV

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 je sestaven ze tří hlavních částí. První část, pod označením „A“, nese název *Prioritní úkoly MŠMT*. Zabývá se stěžejními úkoly Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vůči Evropské komisi. Tato část zahrnuje 3 stěžejní úkoly, které byly stanoveny v květnu 2015 na jednání ministra školství, mládeže a tělovýchovy s eurokomisařkou. Úkoly jsou následující: „1. Zrušení přílohy RVP ZV-LMP a revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, 2. Prováděcí předpis k §16 novely školského zákona, 3. Diagnostické nástroje“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 8).

Druhá část „B“ je nazvána *Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém*. Tato část akčního plánu je rozdělena do pěti strategických cest, jejichž cílem je vytvoření systému kvalitního a inkluzivního vzdělávání. Všechny pět cest je vzájemně propojeno a každá obsahuje důležité body, jejichž naplnění je nezbytné pro dosažení stanovené vize. Strategické cesty nesou názvy: „1. Čím dříve, tím lépe, 2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny, 3. Vysoce kvalifikovaní odborníci, 4. Podpůrné systémy a mechanismy financování, 5. Spolehlivá data“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 3). Této části akčního plánu se budu podrobněji věnovat v poslední podkapitole.

Třetí část akčního plánu je označena písmenem „C“ a nese název *Ze školy do práce*. Jedná se o: „... soubor opatření a aktivit, která vedou k lepšímu přístupu k zaměstnání a k celoživotnímu učení u cílové skupiny absolventů škol ohrožených na trhu práce“. Cílem této části je: „zajistit takové parametry vzdělávacího systému, které společně s opatřeními na podporu zaměstnanosti pomohou vládě ČR garantovat, že každý mladý člověk do 25 let dostane kvalitní nabídku zaměstnání, dalšího vzdělávání, odborné přípravy nebo stáže, a to do 4 měsíců poté, co se stal nezaměstnaným, ukončil formální vzdělávání anebo odešel ze systému formálního vzdělávání“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 3, 44).

4.4 Část B – 5 strategických cest

Druhá část akčního plánu nese název *Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém* a je rozdělena do pěti strategických cest, které na sebe navzájem navazují. Pro dosažení stanovené vize je zapotřebí, aby došlo k naplnění všech bodů, které jsou obsaženy v každé z pěti cest (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015).

První strategická cesta, *Čím dříve, tím lépe*, pojednává o včasné a smysluplné podpoře celkového rozvoje dítěte, která by měla přicházet ze strany rodiny, učitele, odborníků a také okolní společnosti. Tato podpora musí fungovat především na počátku vzdělávání ale i v situacích, kdy ji dítě potřebuje ve větší míře. Cílem této cesty je, aby podpora byla žákům zajištěna: „co nejdříve, co nejflexibilněji, co nejlehčí – bez negativních vedlejších účinků, co nejbliže, pouze

po nezbytnou dobu“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 12).

Ve druhé strategické cestě, *Inkluze je přínosem pro všechny*, se hovoří o potenciálu každého dítěte, jehož rozvoj je důležitým prvkem podpory inkluze. Rozvoj schopností každého jedince je závislý na odborné podpoře, pozitivním přístupu jedince ke vzdělávání a na dobré atmosféře, která je nezbytnou součástí tříd a škol. V novele školského zákona §16 je uvedeno: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 17).*

Námětem třetí strategické cesty, jsou vysoce kvalifikovaní odborníci, kteří zajišťují kvalitní výuku, jež je jedním z hlavních předpokladů pro rozvoj žáků. Ve strategii je uvedeno že: *„... Kvalita práce pedagogických pracovníků je považována za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a určujících tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 25).* Pro inkluzi je nesmírně důležitý postoj ředitele školy a porozumění zřizovatele školy. Podpora, která přichází ze systému pedagogicko-psychologického poradenství, je odrazem kvality odborníků těchto zařízení, kteří danou pomoc zajišťují. Čtvrtá kapitola se zabývá podpůrnými systémy v oblasti poradenství a mechanismy financování. Tato téma zahrnuje všechny úrovně vzdělávání. Cílem poradenských služeb je zlepšení průběhu vzdělávání, podpora v obtížných situacích, pomoc při výchově a vzdělávání žáků atd. Poradenské služby jsou rozděleny na školská poradenská zařízení, mezi které patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), a školní poradenská pracoviště, která zahrnují výchovné poradce, metodiky prevence, školního psychologa či speciálního pedagoga. Dohromady utvářejí integrovaný systém, ve kterém jsou všechny služby vzájemně propojené (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015).

Poslední strategickou cestou je kapitola s názvem *Spolehlivá data*. V kapitole je uvedeno: *„Existence zacílené a pravidelně evaluované datové politiky je nezbytným předpokladem kvalifikovaných rozhodnutí při tvorbě a vyhodnocení dopadů veřejných politik. Právě tvorba politik na základě prokazatelných dat, je tím nezbytným předpokladem pro dlouhodobý rozvoj systémů inkluzivního vzdělávání“*. Cílem páté strategie je: *„definovat soubory připravovaných a již dnes dostupných dat a jejich plánované rozvedení v souvislosti se schopností vyhodnocení dopadů opatření APIV ve sledovaném prostředí“* (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT, © 2015, s. 40).

V závěru této části diplomové práce bych chtěla zmínit myšlenku P. Zászkaliczkyho, která říká, že: *„Trend inkluze nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálně-pedagogická zařízení. Cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější, diferencovanější, průchodnější a pro potřeby jednotlivých žáků adekvátnější výchovně-vzdělávací systém“* (in Lechta, 2010, s. 51). A dodává, že záleží především na rodičích daného žáka se SVP, jaký typ školy, speciální školu či školu běžného typu, zvolí pro své dítě, tak aby dítěti vyhovovala co nejvíce (in Lechta, 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Inkluzivní vzdělávání, jeho koncepce a názory učitelů běžných ZŠ, které se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání, jsou hlavní náplní této diplomové práce.

Praktická část diplomové práce se zabývá analýzou a interpretací získaných dat. Je rozdělena do dvou hlavních kapitol, jimiž jsou - Metodologie výzkumu a Výsledky výzkumu a jejich interpretace. Každá z těchto kapitol se nadále dělí do podkapitol, které popisují jednotlivé kroky výzkumného šetření. V první řadě se jedná o stanovení výzkumného problému a cíle, stanovení výzkumných otázek a nastínění zvolené metody pro sběr dat. Následuje popis postupu analýzy získaných dat a v poslední podkapitole je představen výzkumný vzorek a popis vstupu do terénu. Kapitola věnovaná výsledkům výzkumu postupně interpretuje vyhodnocená data z dotazníkového šetření. K jednotlivým závěrům je doplněno slovní okomentování.

Shrnutí výzkumného šetření je prezentováno v poslední kapitole – Diskuze. Tato kapitola utváří kompletní obraz hlavních dosažených výsledků a komentuje stanovené výzkumné otázky.

5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumný problém

Inkluzivní nebo též „společné“ vzdělávání, které bylo v českém školství zahájeno 1. září 2016, je považováno za výzkumný problém této diplomové práce. Výzkumné šetření je zaměřeno na zjišťování názorů učitelů a ředitelů běžných základních škol, které se vztahují právě k tomuto nově zavedenému systému vzdělávání.

Práce je soustředěna na učitele, kteří působí na prvním i druhém stupni základních škol a na ředitele těchto škol. Zjišťuje, do jaké míry jsou učitelé a ředitelé obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání a náplní Akčního plánu. Jak tento proces vzdělávání vnímají a zda mu správně rozumí. Zkoumá, jak se učitelé cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami a zda bude společné vzdělávání přínosem pro všechny žáky zařazené do hlavního vzdělávacího proudu.

Aktuálním tématem českého školství je v poslední době inkluzivní vzdělávání. Setkání s učiteli základních škol a možnost slyšet kladné i záporné názory týkající se inkluzivního vzdělání byly impulsem pro realizaci tohoto výzkumu. Objevují se v něm fakta a myšlenky, které se dotýkají tématu, zda bude mít inkluzivní vzdělávání pozitivní vliv na rozvoj českého školství.

Cíl výzkumu diplomové práce

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou učitelé běžných základních škol obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejíž realizace byla zahájena ve školním roce 2016/ 2017 dne 1. září, a jak jsou na tento způsob vzdělávání profesně připraveni.

V souladu s cílem práce bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťováno, jak se učitelé prvního i druhého stupně běžných základních škol orientují v připravené rámcové strategii.

Jaké jsou podle učitelů v současnosti podmínky pro realizaci společného vzdělávání a jaké jsou jejich názory, na vytváření potřebných podmínek a podpory pro skutečnou aplikaci strategie inkluzivního vzdělávání. Mezi respondenty byli zahrnuti i ředitelé běžných základních škol.

5.2 Stanovení výzkumných otázek

Dosavadní teoretické i praktické poznatky diplomové práce byly spolu s uvedeným cílem výzkumu podkladem pro stanovení následujících výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1:

Jak učitelé a ředitelé běžných základních škol vnímají koncepci inkluzivního vzdělávání? Považují ji za dostatečně připravenou?

Výzkumná otázka č. 2:

Jak ředitelé a učitelé běžných základních škol chápou filosofii inkluzivního vzdělávání?

Výzkumná otázka č. 3:

Jak dalece jsou učitelé běžných základních škol obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání?

Výzkumná otázka č. 4:

Jak se učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výzkumná otázka č. 5:

Domnívají se učitelé a ředitelé běžných základních škol, že inkluzivní vzdělávání bude přínosem pro rozvoj českého školství?

5.3 Metoda sběru dat

K vypracování praktické části diplomové práce byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie, v níž byla použita metoda dotazníku. Podle Gravory (2000, s. 99) je metoda dotazníku „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Jedná se o nejčastěji používanou metodu pro hromadné získání údajů. Výzkumník je díky dotazníku schopen získat velké množství dat v poměrně krátkém čase.

Základní terminologie užívaná v dotazníku zahrnuje pojmy jako respondent, otázka/ položka a administrace. Respondentem je osoba, která dotazník vyplňuje. Otázky označují jednotlivé prvky v dotazníku, ale někdy je vhodnější použít pojem položka. O položku se jedná v případě, kdy je výrok vyjádřen oznamovací (např. pokyn) a ne tázací formou. Průběh zadávání a rozesílání dotazníků se vyjadřuje pojmem administrace. Ve většině případů má dotazníky tři stěžejní části. Vstupní část obsahuje hlavičku a seznamuje respondenta s cíli dotazníku. Prostřední část zahrnuje samotné otázky a v závěrečné části se objevuje poděkování za ochotu a spolupráci (Gavora, 2000).

Základní a nejdůležitější prvkem dotazníku je stanovení cíle. Neboť jak vysvětluje Skalková: „*Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty. Naproti tomu nepřesné anebo příliš povrchní vymezení problému vede obvykle k nejasnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat*“ (Skalková, 1983, s. 87).

Samotný dotazník se skládá z předem promyšlených a dobře sestavených otázek. Všechny otázky dotazníku jsou smysluplně seřazeny a respondent na ně odpovídá písemně. V některých případech se používá pojmu „dotazování“, které má dvě základní formy - interview a dotazník. Jednotlivé položky, které utvářejí dotazník, rozdělujeme na položky otevřené a uzavřené. Rozhodující je, jakým způsobem respondent na danou položku odpovídá.

U otevřených (nestrukturovaných) otázek respondent nemá k dispozici žádné předpřipravené odpovědi. Svůj názor na danou otázku musí sám

zformulovat. Obtíže u těchto otázek se projevují při vyhodnocování. Zpracování otázek vyžaduje dodatečnou kategorizaci. Díky ní se nepřehledné množství individuálních odpovědí zmenší na počet stanovených kategorií. Což má za následek ztrátu části informací. Naproti tomu mnohdy umožňují hlubší proniknutí do sledované problematiky a vystihují skutečný postoj respondenta.

Uzavřené (strukturované) položky nabízejí škálu předem připravených odpovědí, ze kterých respondent vybírá. Hlavní výhodou je znatelné zjednodušení vyhodnocování získaných dat. Negativem je předem připravené schéma odpovědí, ze kterých si respondent musí vybrat. Některé typy otázek však umožňují respondentovi zpřesnit zvolenou odpověď vlastními slovy, pak se jedná o položky polouzavřené (Chráska, 2016).

Typy vytvořených dotazníků

Pro výzkum byly vytvořeny dva typy dotazníků. První typ byl určen učitelům prvního a druhého stupně ZŠ a druhý typ ředitelům základních škol. Oba dotazníky byly sestaveny podle pravidel dotazníkového šetření a obsahují otevřené, uzavřené a polouzavřené otázky. Vstupní část dotazníku je u obou typů totožná. Respondenti jsou v ní obeznámeni s tématem a cílem diplomové práce. Dále obsahuje informaci o anonymitě dotazníku a v závěru poděkování respondentům za ochotu a čas věnovaný dotazníku.

Celý dotazník je rozčleněn do dvou okruhů otázek. První okruh zahrnuje otázky obecného typu, které poskytují základní potřebné informace o osobě daného respondenta. V druhém okruhu jsou otázky seřazeny následovně. Na začátku jsou otázky uzavřené a na konci otevřené. Respondenti vybírali z nabízených možností vždy jednu správnou odpověď, pokud nebylo v zadání otázky uvedeno, že mohou zvolit odpovědi více.

Dotazník určený ředitelům ZŠ (viz. Příloha č. 1) obsahuje celkem 10 otázek. Z nichž první a druhá otázka jsou obecného typu - informují o osobě daného respondenta, otázky 3, 7, 9 a 10 jsou otevřené - respondent formuluje odpovědi vlastními slovy, 4. a 5. otázka jsou uzavřené – respondent vybírá pouze jednu odpověď, a otázky 6 a 8 jsou polouzavřené – respondent zvolí jednu z nabízených odpovědí a své rozhodnutí zdůvodní. Celkem bylo osloveno a požádáno o

vyplnění dotazníku 20 ředitelů běžných základních škol, 15 ředitelů (tj. 75%) z původního množství ředitelů se aktivně a ochotně zapojilo do výzkumu.

Dotazník určený učitelům ZŠ (viz. Příloha č. 2) obsahuje celkem 14 otázek. První 3 otázky jsou obecného typu. Otázky 4, 5, a 10 jsou uzavřené, otázky 6, 11 až 14 jsou otevřené, 9. otázka je polouzavřená. Otázky 7 a 8 jsou uzavřené, ale respondent zde mohl vybrat více možností. Celkem bylo osloveno 190 učitelů běžných základních škol. Vyplněný dotazník navrátilo 129 učitelů (tj. 68%) z celkového počtu učitelů. Návratnost dotazníků u obou skupin byla více jak 50 %, lze ji tedy označit za úspěšnou. Je důležité zmínit, že dotazníky obou zvolených skupin se vzájemně v některých otázkách shodují a v některých se liší.

5.4 Postup při analýze získaných dat

Vyplněné dotazníky respondentů byly rozděleny do dvou skupin. První skupina obsahovala dotazníky „ředitelské“ a druhá skupina obsahovala dotazníky „učitelské“. Dotazníky v obou skupinách byly označeny pořadovým číslem, pro lepší orientaci v nich.

Odpovědi z obou skupin dotazníků byly zaznamenány a následně zpracovány pomocí programu Microsoft Excel. Tento program umožnil získaná data zpracovat, vyhodnotit a převést do podoby grafů a tabulek.

U uzavřených otázek byla určena absolutní četnost kladných i záporných odpovědí. U některých otázek byla četnost odpovědí vyjádřena procentuálně. Získané hodnoty byly zaneseny do tabulek a vyjádřeny graficky pro dosažení větší přehlednosti. Výsledky jednotlivých otázek byly nadále slovně popsány a zhodnoceny. Vyhodnocení polouzavřených otázek probíhalo stejným způsobem, jako u otázek uzavřených. Interpretace výsledků těchto otázek však byla navíc obohacena o komentáře respondentů.

Vlastní odpovědi respondentů v otevřených otázkách byly sepsány a k jejich vyhodnocení byla použita obsahová analýza odpovědí, o níž hovoří např. Gavora (Gavora, 2000). U každé otevřené otázky bylo vytvořeno několik kategorií, do kterých se jednotlivé odpovědi respondentů rozčlenily podle obsahu jejich sdělení. Následně bylo množství odpovědí v jednotlivých kategoriích sečteno. Získané výsledky byly slovně popsány a doplněny o samotné názory respondentů.

5.5 Organizace výzkumného šetření a výzkumný vzorek

5.5.1 Organizace výzkumného šetření

Pro získání dostatečného množství respondentů bylo osloveno prostřednictvím emailu 20 ředitelů základních škol. Zasláný email obsahoval žádost o spolupráci při výzkumu a pomoc s doručením dotazníků jednotlivým respondentům dané základní školy. Ne všechny oslovené školy byly ochotny zapojit se do výzkumu. Častým argumentem, proč byla žádost o spolupráci při výzkumu zamítnuta, bylo nadměrné množství administrace a velké množství žádostí o zapojení do výzkumu diplomových či bakalářských prací, které byly zasílány studenty jiných vysokých škol. Z celkového počtu 20 zasláných emailů se vrátilo 15 kladných odpovědí. Neboli, 15 ředitelů základních škol (75 %) přislíbilo účast na výzkumu.

Na základě osobní zkušenosti výzkumníka, byl zvolen následující postup administrace dotazníků. S řediteli škol, kteří souhlasili se spoluprací, byl domluven termín osobní schůzky. Na této schůzce byli ředitelé seznámeni s cílem výzkumného šetření a s obsahem dotazníků. Došlo k osobnímu předání určitého počtu vytištěných dotazníků pro učitele a dotazníku pro ředitele dané školy. Ředitelé posléze zajistili, aby se dotazníky dostali k jednotlivým respondentům. Dále byl s vedením škol domluven termín vyzvednutí vyplněných dotazníků.

Vytištěné dotazníky pro obě skupiny respondentů byly ve dnech od 15. 3. do 24. 3. 2017 rozneseny a rozvezeny do 15 základních škol v Jihočeském kraji v oblasti Českokrumlovska a Českobudějovicka. Předáno bylo 190 kusů dotazníků „učitelských“ a 15 dotazníků „ředitelských“. Na vyplnění dotazníku měli respondenti více jak 7 dní. Po uplynutí této doby byly dotazníky od respondentů vyžádány nazpět. Stažení dotazníků z jednotlivých škol probíhalo ve dnech od 3. 4. do 7. 4. 2017. Posléze došlo k sečtení dotazníků a rozčlenění do dvou skupin (učitelské, ředitelské). K datu 8. 4. 2017 byl stanoven přesný počet vybraných dotazníků. Celkem bylo 15 dotazníků vyplněno řediteli/ ředitelkami ZŠ a 129 dotazníků učiteli 1. a 2. stupně základních škol.

Pozitiva osobního kontaktu při administraci byla v tom, že výzkumník měl možnost respondenty osobně poznat, pečlivě informovat o obsahu dotazníku, zodpovědět dotazy respondentů a dále s nimi pohovořit o konceptu inkluzivního

vzdělávání. Tento způsob administrace byl poněkud velmi časově náročný, ale díky němu bylo nasbíráno dostatečné množství potřebných údajů.

Ne všichni ředitelé měli čas a chuť zabývat se předáváním dotazníků mezi učitele. Z tohoto důvodu bylo využito pomoci známých učitelů/ budoucích kolegů. Oslovení učitelé a v některém případě i přátelé ochotně pomohli s rozdělením dotazníků mezi své kolegy. Díky jejich pomoci bylo možno v relativně krátké době oslovit velký počet respondentů a získat tak požadované množství údajů. Vzhledem k velkému počtu studentů v dnešní době, nebyly dotazníky respondentům rozeslány v elektronické podobě, neboť by jejich návratnost nemusela být tak úspěšná, jako v případě osobního předání.

5.5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl sestaven především z respondentů, kteří vyučují na prvním a druhém stupni běžných základních škol a poté z ředitelů běžných základních škol. Do výzkumu byly zahrnuty pouze základní školy v Jihočeském kraji z oblasti Českobudějovicka a Českokrumlovska.

O spolupráci při výzkumu bylo požádáno celkem 210 respondentů, z nichž bylo 190 učitelů a 20 ředitelů běžných základních škol. Z celkového počtu oslovených respondentů dotazník ochotně vyplnilo 144 (69%) osob.

Dotazník (viz. Příloha č. 2) byl vyplněn 129 respondenty, kteří vyučují na 1. a 2. stupni základních škol a 15 dotazníků bylo získáno od respondentů, kteří jsou na pozici ředitele/ ředitelky ZŠ (viz. Příloha č. 1). Údaje z těchto odstavců jsou shrnuty v následující tabulce č. 1.

Výzkum	celkem	rozdělení respondentů	Počet dotazníků	%
Počet oslovených respondentů	210	učitelé	190	90%
		ředitelé	20	10%
Počet vyplněných dotazníků	144 (69%)	učitelé	129	68%
		ředitelé	15	75%

Tabulka č. 1: Počty rozdaných a navracených dotazníků (vlastní).

Jak již bylo zmíněno výše, dotazníky určené učitelům (viz. Příloha č. 2) vyplnilo celkem 129 (68%) respondentů ze 190 oslovených. První okruh otázek, se kterými se respondent setkal, obsahoval otázky obecného typu. Díky těmto otázkám byly zjištěny základní potřebné informace o osobě respondenta. Jednalo se o zjištění pohlaví respondenta, stupeň základní školy, na kterém daný respondent působí, a délka přímé pedagogické činnosti respondenta na základní škole. Zjištěné údaje byly zpracovány a shrnuty do tabulky č. 2.

Rozdělení respondentů	muži	19	15%
	ženy	110	85%
Respondent vyučuje na ...	1. stupni ZŠ	72	56%
	2. stupni ZŠ	57	44%
Délka praxe ve školství	1 - 15 let	64	50%
	16 - 25 let	31	24%
	26 - 35 let	22	17%
	36 a více let	12	9%

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví, stupně ZŠ, na kterém působí, a délky praxe ve školství (vlastní).

Z tabulky č. 2 vyplývá, že ze 129 zúčastněných respondentů dotazník vyplnilo 19 mužů a 110 žen.

Z celkového množství bylo 72 (56%) respondentů zařazeno na první stupeň základní školy a 57 (44%) respondentů na stupeň druhý.

Tabulka dále znázorňuje, že nejvíce 64 (50%) respondentů uvedlo délku praxe v rozmezí 1 rok – 15 let, následuje rozmezí 16 – 25 let, které uvedlo 31 (24%) respondentů. Délku praxe v rozmezí 26 – 35 let označilo 22 (17%) respondentů a 12 (9%) respondentů zvolilo délku praxe 36 let a více.

Dotazníky určené ředitelům (viz. Příloha č. 1) vyplnilo celkem 15 (75%) respondentů z 20 oslovených. První okruh otázek, se kterými se respondent setkal, obsahoval otázky obecného typu. V případě dotazníku „ředitelského“ se jednalo pouze o dvě otázky - zjištění pohlaví respondenta a délka praxe ve školství. Získané údaje byly zpracovány a shrnuty do tabulky č. 3.

Rozdělení respondentů	muži	10	67%
	ženy	5	33%
Délka praxe ve školství	1 - 15 let	3	20%
	16 - 25 let	1	7%
	26 - 35 let	9	60%
	36 a více let	2	13%

Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví a délky praxe ve školství (vlastní).

Z tabulky č. 3 vyplývá, že z celkového počtu 15 ředitelů/ ředitelky základních škol vyplnilo dotazník 10 mužů a 5 žen.

Délku praxe ve školství v rozmezí 26 – 35 let uvedlo 9 (60%) respondentů, tři (20%) působí ve školství 1rok – 15 let a dva dotazovaní (tj. 13%) jsou zaměstnaní ve školství 36 a více let. Pouze jeden z respondentů (tj. 7%) uvedl délku praxe 16 – 25 let.

6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

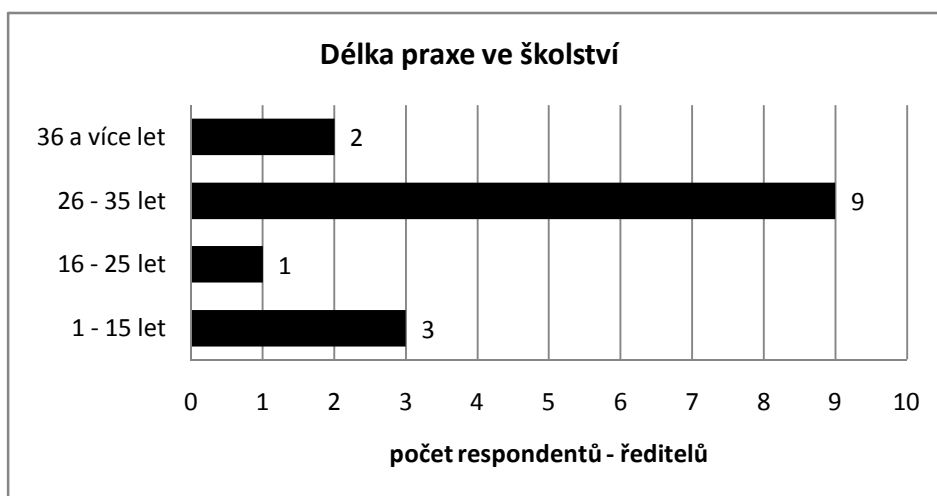
Následující kapitola se zabývá zpracováním údajů, které byly získány pomocí dotazníkové metody, jež je popsána v předešlé kapitole. Data jsou zpracována pomocí počítačového programu Microsoft Excel a následně vyjádřena prostřednictvím tabulek a grafů. Veškeré tabulky a grafy jsou vytvořeny výzkumníkem na základně získaných údajů.

Pro výzkum byly vytvořeny dva typy dotazníků – pro ředitele a pro učitele. Po navrácení dotazníků od respondentů došlo k roztřídění podle verze a sečtení. Zpracování sebraných dat bylo realizováno pro každý typ dotazníku (pro učitele/ ředitele) samostatně.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření pro ředitele běžných ZŠ

Verze dotazníku, která byla určena ředitelům ZŠ (viz. Příloha č. 1), obsahovala 10 položek. Získané údaje jsou zpracovány podle stanoveného pořadí otázek v dotazníku. U otázek otevřeného typu se jedná o obsáhlejší slovní zpracování.

Tento typ dotazníku vyplnilo 15 respondentů, z toho bylo 5 žen a 10 mužů. Na grafu č. 1 můžeme vidět délku praxe ředitelů ve školství. Dále vyčteme, že nejvíce respondentů (60%) na pozici ředitele/ ředitelky působí ve školství v rozmezí 26 – 35 let.



Graf č. 1: Délka praxe respondentů - ředitelů ve školství (vlastní).

Dotazníková položka č. 3:

Co rozumíte pod pojmem „*Filosofie inkluzivního vzdělávání*“?

Vlastní názory respondentů byly rozděleny do dvou kategorií. První obsahovala názory 8 respondentů, kteří obecně a jednoduše popisují význam slov a druhá obsahovala názory 7 respondentů, kteří vystihují hlubší záměr a cíl daných pojmů. Respondenti spadající do kategorie obecného pojetí, vysvětlují a popisují „*Filosofii inkluzivního vzdělávání*“ takto:

„Jedná se o pečlivě připravené a zvážené zavedení nových věcí – avšak ve skutečnosti tomu tak není.“

„Jedná se o soubor vědomostí, znalostí, dopadů a postupů v inkluzivním vzdělávání. Vyjadřuje myšlenku a význam – inkluzivního vzdělávání.“

„Je to přemýšlení o smyslu inkluze a jak v maximální míře pomoci žákům s handicapem.“

Hlubší záměr a cíl formulují respondenti následovně. Shodují se na tom, že se jedná o společné vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

„Jedná se o zapojení žáků všech úrovní do vzdělávání a o individuální přístup k inkludovaným dětem.“

„Jedná se o začlenění postižených dětí mezi normální žáky, jejich socializaci a vzájemné působení.“

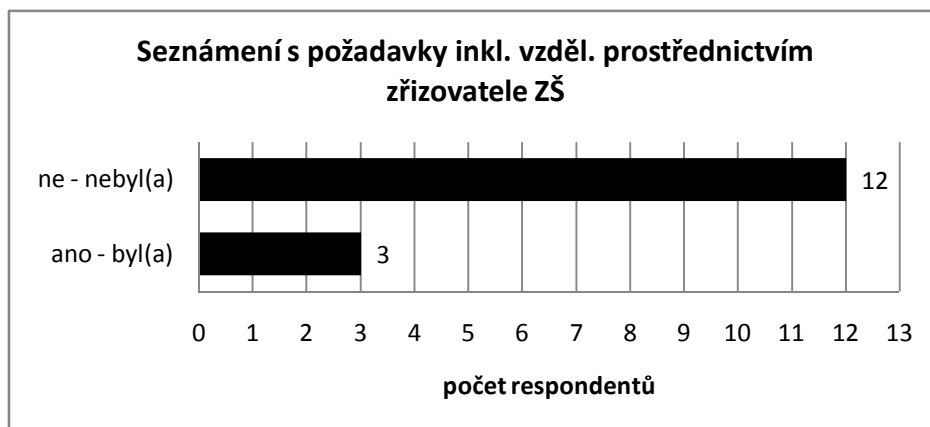
„Snaha o zařazení všech dětí do běžných základních škol. Jedná se však o velmi náročný proces a ne vždy přínosný pro všechny.“

„Jedná se o začlenění žáků s určitým stupněm postižení do běžných škol/tříd.“

Dotazníková položka č. 4:

Byl/a jste zřizovatelem školy seznámen/a s požadavky vyplývajícími z koncepce inkluzivního vzdělávání?

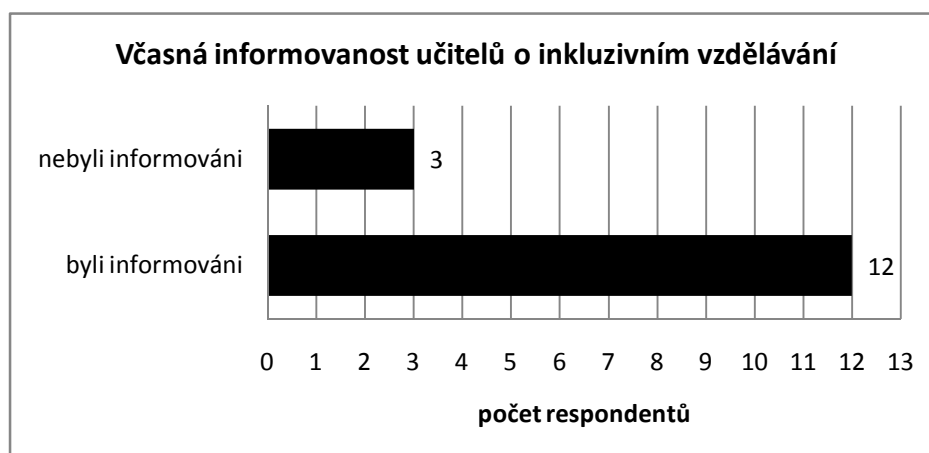
Ve většině případů odpovídali respondenti záporně. Kladnou odpověď ano použili pouze 3 respondenti a zbylých 12 (80%) zvolilo odpověď ne. Získané údaje přehledně ilustruje graf číslo 2.



Graf č. 2: Seznámení ředitelů s požadavky inkluzivního vzdělávání prostřednictvím zřizovatele ZŠ (vlastní).

Dotazníková položka č. 5:

Byli učitelé Vaší školy informováni v nejobecnější rovině o koncepci inkluzivního vzdělávání, v dostatečném předstihu před 1. 9. 2016?



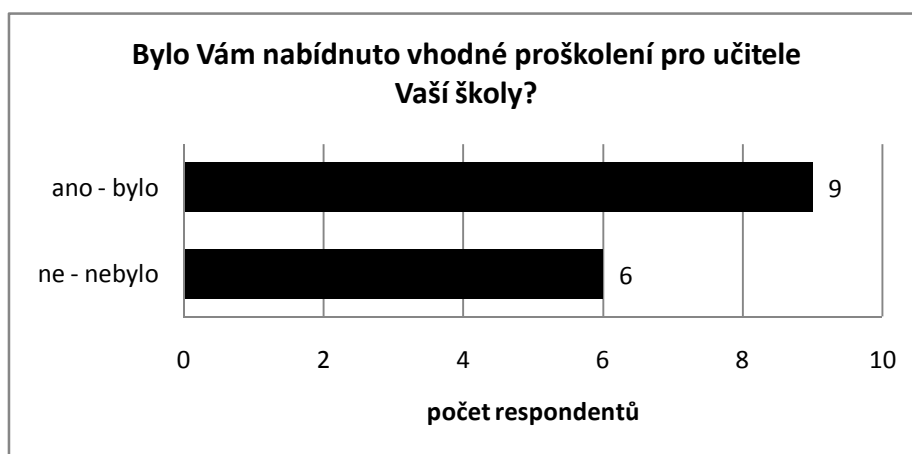
Graf č. 3: Včasná informovanost učitelů ZŠ o koncepci inkluzivního vzdělávání (vlastní).

V této otázce volí 12 (80%) respondentů kladnou odpověď ano a tím potvrzují, že učitelé dané školy byli informováni v nejobecnější rovině o koncepci inkluzivního vzdělávání, v dostatečném předstihu před 1. 9. 2016. Pouze 3 respondenti zvolili odpověď ne. Graf číslo 3 ilustruje uvedené údaje.

Dotazníková položka č. 6:

Bylo Vám pro učitele Vaší školy nabídnuto vhodné proškolení týkající se inkluzivního vzdělávání?

Z celkového počtu 15 ředitelů otázku zodpovědělo 9 (60%) respondentů kladně a 6 (40%) respondentů záporně. Z grafu číslo 4 je patrné, že vhodné proškolení pro učitele dané školy týkající se inkluzivního vzdělávání bylo nabídnuto 9 respondentům.



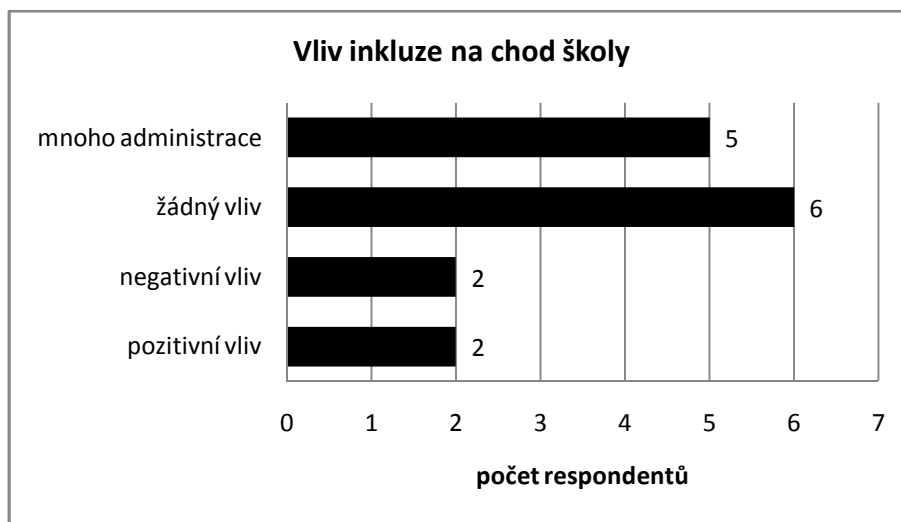
Graf č. 4: Počet nabídnutých proškolení týkajících se inkluzivního vzdělávání (vlastní).

Respondenti, kteří zaznamenali kladnou odpověď - ano, dále uvádějí, o jaký typ školení se jednalo a zda bylo toto školení realizováno. U 5 respondentů bylo školení pro učitele nabídnuto a posléze realizováno. Jednalo se o školení: pro výchovné poradce, inkluze, tvorba IVP, žák s potřebou podpůrných opatření a NIDV – Národní institut pro další vzdělávání. Dva respondenti uvedli, že nabídnuto bylo, ale jeho realizace neproběhla a dva respondenti se k doplňujícím otázkám nevyjádřili.

Dotazníková položka č. 7:

Jaký bude mít podle Vás inkluzivní vzdělávání vliv na chod Vaší školy?

Cílem otázky bylo zjistit, zda inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitele/ředitelky bude mít vliv na chod dané školy. Názory respondentů byly sepsány a podle obsahu rozděleny do 4 předem zvolených kategorií. Získané údaje jsou názorně zobrazeny grafem číslo 5.



Graf č. 5: Vliv inkluze na chod škol (vlastní).

Z uvedeného grafu je patrné, že nejvíce respondentů – 6 (40%) se shodlo na názoru, že inkluzivní vzdělávání je na jejich školách již několik let realizováno a tedy nepociťují, že by chod školy byl tímto procesem nějak výrazně ovlivněn. Respondenti uvádějí:

„Vliv žádný, neboť inkluzivní vzdělávání naplňujeme již řadu let (bez zákonné úpravy).“

„Vliv žádný, na naší škole byli vždy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dříve patřili do zvláštních škol, neboť obec je daleko od těchto institucí. Jsou ale i výjimky, ti co byli velmi „slabí“ jezdili do zvláštních škol, patří tam.“

„Chod školy ovlivněn nebude, neboť ve škole pracují asistenti pedagoga a s inkluzí máme zkušenosti.“

Druhá kategorie zahrnuje problém nadměrného navýšení administrace. Z celkového počtu se 5 respondentů shoduje na faktu, že zavedení inkluze přineslo více administrativy, dokumentace a tím došlo k navýšení práce učitelů.

„Inkluzivní vzdělávání je již zažitý pojem, zvýšila se pouze administrace.“

„Vliv inkluzivního vzdělávání je nepříjemný, je více dokumentace. Vznikají komplikace se získáváním asistentů pedagoga během školního roku a práce v samotných třídách je složitá.“

Pouze dva respondenti uvedli pozitivní vliv inkluze na chod školy a dva se vyjádřili striktně proti. Zaznamenali:

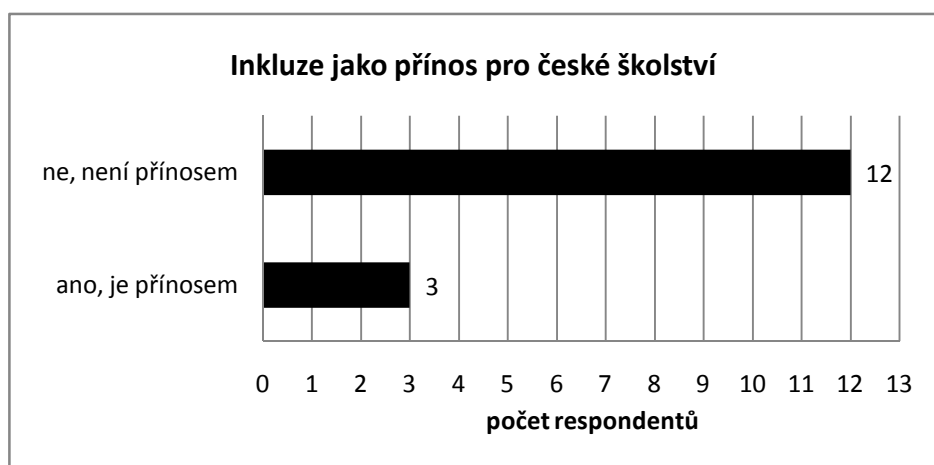
„Tohoto pozitiva je možno dosáhnout, pokud bude možné realizovat všechna podpůrná opatření.“ Dále pak pozitivní vliv spatřují v tom, že *„děti s podpůrnými opatřeními budou moci chodit do školy v místě bydliště.“*

Negativa: *„Inkluzi považuji za chybný krok ve školství. Inkluze velmi komplikuje chod vzdělávání v celé škole.“*

Dotazníková položka č. 8:

Vnímáte proces inkluze jako přínos pro rozvoj českého školství?

Při pohledu na získaná data (Graf č. 6) lze říci, že vedení základních škol nepovažuje proces inkluze za přínos českému školství.



Graf č. 6: Graf znázorňující, zda inkluze je či není přínosem pro české školství (vlastní).

Kladně se vyjádřili 3 respondenti a 12 (80%) respondentů zvolilo odpověď zápornou - ne. Odpověď, pro kterou se respondent rozhodl, posléze zdůvodnil vlastními slovy. Respondenti, kteří vidí v inkluzi přínos, dodávají:

„Ano, neboť žáci a učitelé mohou vidět různé charaktery.“

„Obecně lze považovat inkluzi za přínos, ale jde o konkrétní podobu inkluzivního vzdělávání.“

„Přínosem je v případě, že nebudou do vzdělávání zařazeni žáci se středním či těžkým mentálním postižením, ale pouze děti s běžným intelektem a lehčími vadami, neboť ve školách není v současné době dostatek pedagogů či asistentů pedagoga s potřebnými znalostmi – vad zraku, sluchu atd.“

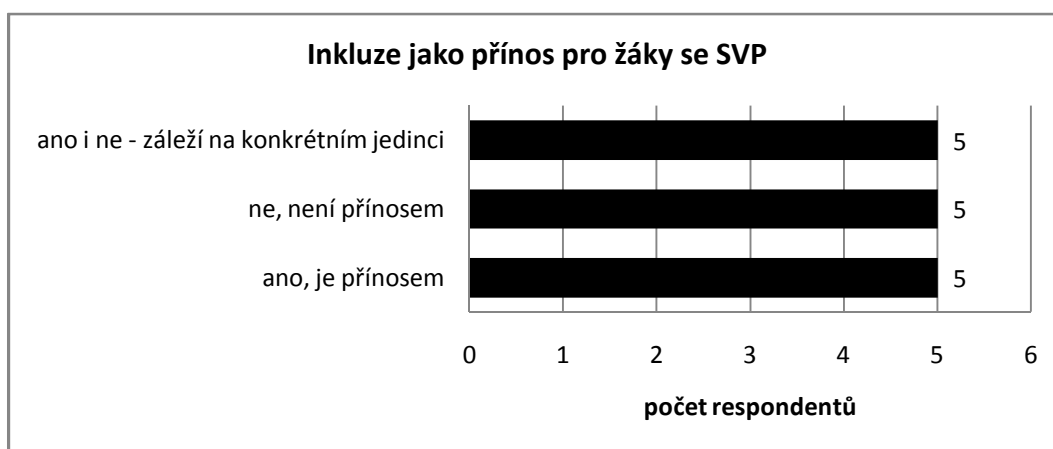
Respondenti, kteří vyjádřili svůj postoj odpovědí ne, dodávají:

„Praktické školy fungovaly velmi dobře. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují spíše prostředí celkově pro ně přizpůsobené. Problémy vznikají i ohledně asistentů pedagoga.“

Respondenti se domnívají, že proces inkluze je *„rychlý, nekoncepční, nepřipravený a tedy v této formě nemůže dobře fungovat“*.

Dotazníková položka č. 9:

Myslíte si, že proces inkluzivního vzdělávání bude přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf č. 7: Graf znázorňující, zda inkluze je či není přínosem pro žáky se SVP (vlastní).

Výsledný stav odpovědí na tuto otázku je možné znázornit v poměru 1:1:1, neboť odpovědi všech patnácti respondentů byly podle obsahu rozřazeny do tří kategorií, přičemž každá obsahuje právě 5 odpovědí. Kategorie byly vytvořeny z důvodu snazšího a přehlednějšího zpracování názorů respondentů. Data ilustruje graf číslo 7.

Z uvedených odpovědí vyplynulo, že 5 respondentů nepovažuje inkluzivní vzdělávání za přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Respondenti na položenou otázku napsali:

„Ne, v žádném případě. Žákům nebudou nabídnuty možnosti, jaké by měli ve specializovaných školách. Budou stejně vyloučeni ze „společenského života“ třídy. Vhodnější je zařadit tyto žáky ke stejně handicapovaným dětem, aby neměli pocit neúspěchu a toho, že jsou na „chvostě“ třídy. Lépe se také vyučují žáci na stejné úrovni, mohou navazovat snáze přátelství. Dále je finančně lepší zaměstnat jednoho pedagoga ve speciální třídě než jednoho pedagoga na 1 žáka.“

„Ne, negativní dopady převažují.“

„Dle mého názoru, v mnoha případech tomu bude naopak.“

Kladných odpovědí bylo též 5. Respondenti se shodují v názoru, že inkluzivní vzdělávání bude pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přínosné. Uvádějí, že inkluze napomůže začlenění do kolektivu, toleranci a spolupráci mezi žáky.

Do třetí kategorie byly zahrnuty názory, ve kterých respondenti upozorňují na to, že záleží především na konkrétním jedinci se SVP. Neboť pro některé jedince inkluze přínosná je, pro některé přínosná není anebo je žákovi přínosem pouze v určité oblasti. Respondenti formulují své názory takto:

„Pro některé ano, pro některé ne. Záleží na velikosti jejich postižení.“

„Pro ty, co zvládají učivo s podpůrnými opatřeními, je inkluze přínosem.“

„Přínos je v tom, že mají školu v místě bydliště a že jsou začleněni mezi běžnou populaci, ale rozhodně se naučí méně.“

Dotazníková položka č. 10:

Setkal/a jste se již s názory rodičů, týkající se inkluzivního vzdělávání? Jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají rodiče intaktních dětí a rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Závěrečná otázka zkoumá zkušenosti respondentů s názory rodičů obou skupin dětí (intaktní/ inkludované), které se týkají inkluzivního vzdělávání. S názory rodičů na inkluzi se setkalo z celkového počtu 10 (67%) respondentů, zbylých 5 uvádí, že se s názory rodičů doposavad neseťkali.

Obecně lze říci, že co rodič, to jiný názor. Někteří s inkluzí souhlasí, jiní ji odsuzují. Často jsou rodiče negativně ovlivněni médii, ale vlastní zkušenosti mají spíše pozitivní. Respondenti se často setkávají s verzí, kdy jsou rodiče intaktních žáků nespokojeni, neboť se obávají, že díky inkluzi nebude mít učitel dostatek času na jejich děti a že kvalita výuky půjde rapidně dolů. Objevují se i dotazy rodičů: *„Proč jsou nemocné děti v normální třídě?“*

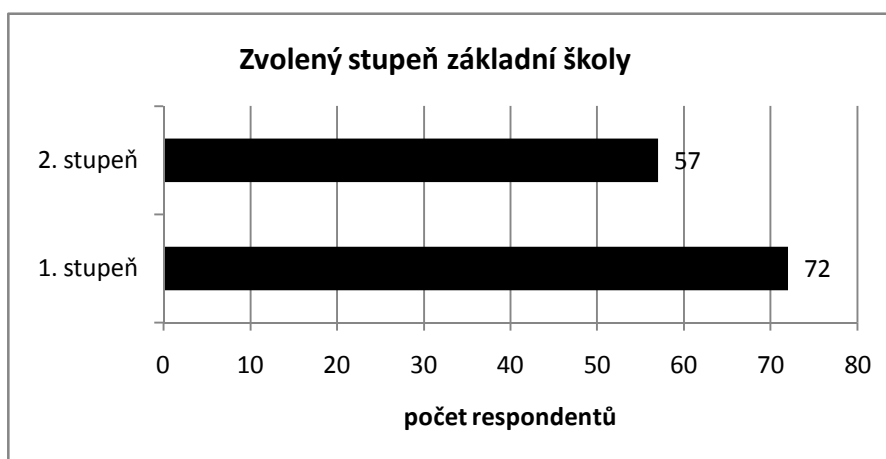
Naproti tomu stojí rodiče inkludovaných dětí, kteří jsou spokojeni, protože si mohou vybrat, do jaké školy dítě dají. Jsou rádi, že jejich děti mohou studovat mezi „normálními“ dětmi v klasické škole. Kolikrát jsou i více chápaví a trpěliví. Ale jsou i rodiče, kteří by raději dali přednost škole praktické, neboť *„systém speciálních a praktických škol byl propracovaný a ve své podstatě správný“*.

Jeden z respondentů uvádí, že se najdou i tací rodiče, kteří se snaží o to, aby jejich dítě prospívalo díky protekci. *„Vše odpustit a nic nechtít.“* Dále dodává: *„Rodiče jsou proti inkluzi, její nesmyslnost vnímají všichni rodiče a bojí se jejich následků.“*

6.2 Výsledky dotazníkového šetření pro učitele běžných ZŠ

Verze dotazníku, určena učitelům základních škol (viz. Příloha č. 2), obsahovala 14 položek. Získané údaje byly zpracovány podle stanoveného pořadí otázek v dotazníku. U otázek otevřeného typu se jedná o obsáhlejší slovní zpracování.

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, dotazník, který byl sestaven pro učitele 1. a 2. stupně ZŠ, vyplnilo 129 respondentů, z toho 110 (85%) žen a 19 (15%) mužů. Z dat je zřejmé, že na postu učitele/ učitelky v základních školách pracují převážně ženy. Na grafu číslo 8 můžeme vidět složení respondentů z hlediska zařazení ke stupni základní školy, na kterém vyučují. Graf uvádí, že dotazník byl vyplněn 72 respondenty z 1. stupně (tj. 56%) a 57 respondenty z 2. stupně (tj. 44%).



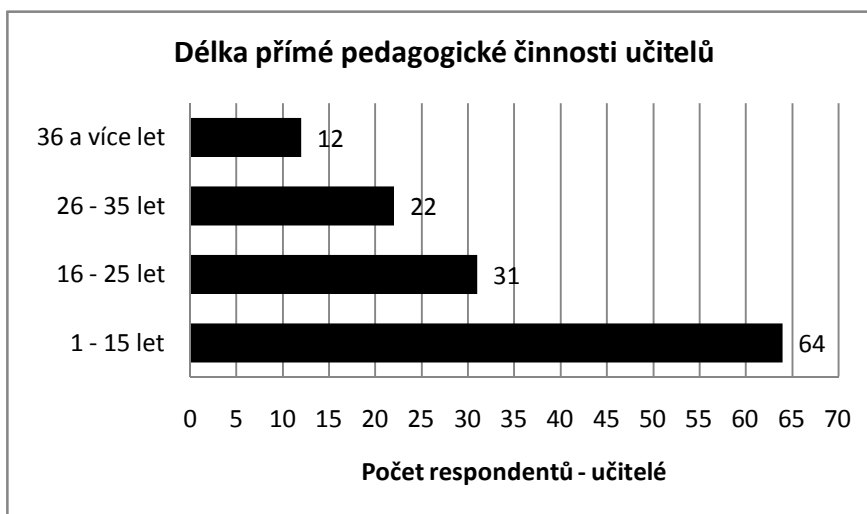
Graf č. 8: Zařazení respondentů ke stupni ZŠ, na kterém vyučují (vlastní).

Dotazníková položka č. 3:

Jak dlouho vykonáváte přímou pedagogickou činnost?

Graf číslo 9 ilustruje délku přímé pedagogické činnosti respondentů. Z grafu je patrné, že nejvíce respondentů na pozici učitele/ učitelky působí ve školství v rozmezí 1 roku – 15 let. Jedná se o 64 respondentů, což je 50% z celkového počtu. Na základně těchto výsledků lze říci, že se jedná převážně o mladou generaci učitelů. Druhá nejpočetnější skupina zahrnuje 31 (24%) respondentů, kteří uvedli délku své praxe v rozmezí 16 – 25 let. Následuje skupina 22 (17%)

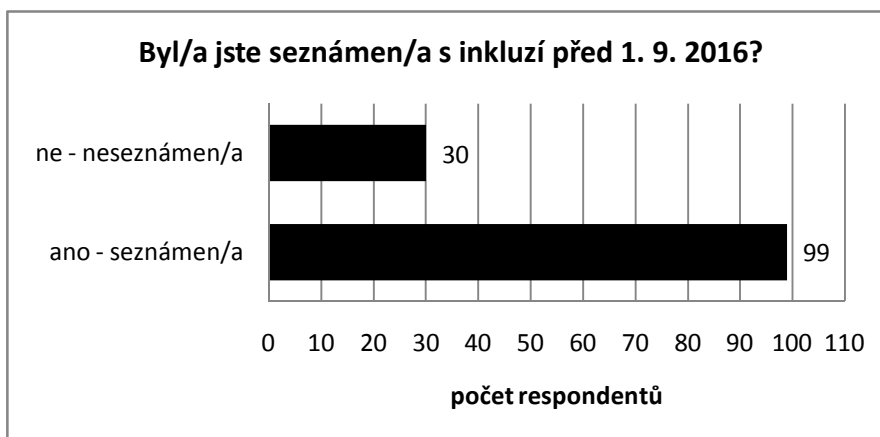
respondentů s délkou praxe mezi 26 – 35 lety a 12 (9%) respondentů spadá do kategorie 36 a více let praxe.



Graf č. 9: Délka přímé pedagogické činnosti učitelů ZŠ (vlastní).

Dotazníková položka č. 4:

Byl/a jste vedením školy seznámen/a v nejobecnější rovině s připravovanou koncepcí inkluzivního vzdělávání, v dostatečném předstihu před 1. 9. 2016?



Graf č. 10: Seznámení učitelů s koncepcí inkluzivního vzdělávání před 1. 9. 2016 (vlastní).

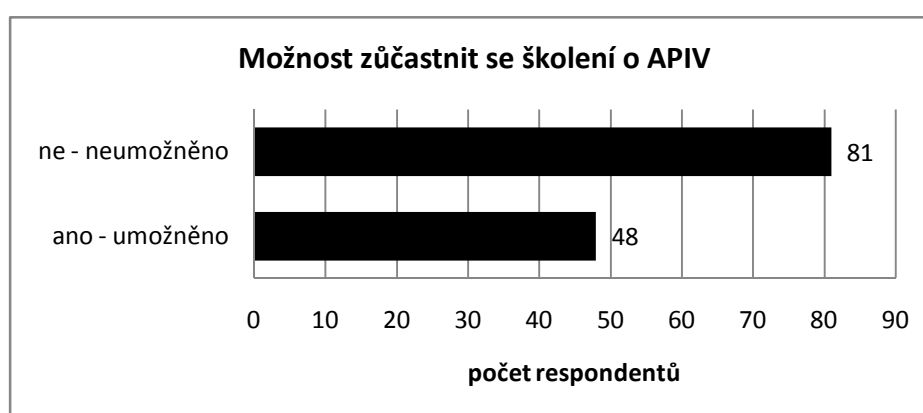
Na otázku se vyjádřilo 99 respondentů odpovědí ano a 30 respondentů odpovědí ne. Z procentuálního hlediska se jedná o 77 % kladných odpovědí. Z výsledků vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů byla svými

zaměstnavateli informována o koncepci inkluzivního vzdělávání v dostatečném předstihu před zahájením tohoto procesu. Graf č. 10 znázorňuje uvedené údaje.

Dotazníková položka č. 5:

Bylo Vám umožněno se zúčastnit školení seznamující učitele s Akčním plánem inkluzivního vzdělávání?

Názory respondentů vypovídají o tom, že více jak polovině respondentů nebylo umožněno zúčastnit se školení, které by je informovalo o Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen „APIV“).



Graf č. 11: Možnost zúčastnit se školení o APIN (vlastní).

Výše uvedený graf číslo 11 je souhrnem údajů. Ilustruje 81 záporných odpovědí a 48 kladných odpovědí respondentů. Jedná se tedy o 63 % respondentů, kteří se nezúčastnili školení seznamující s APIV.

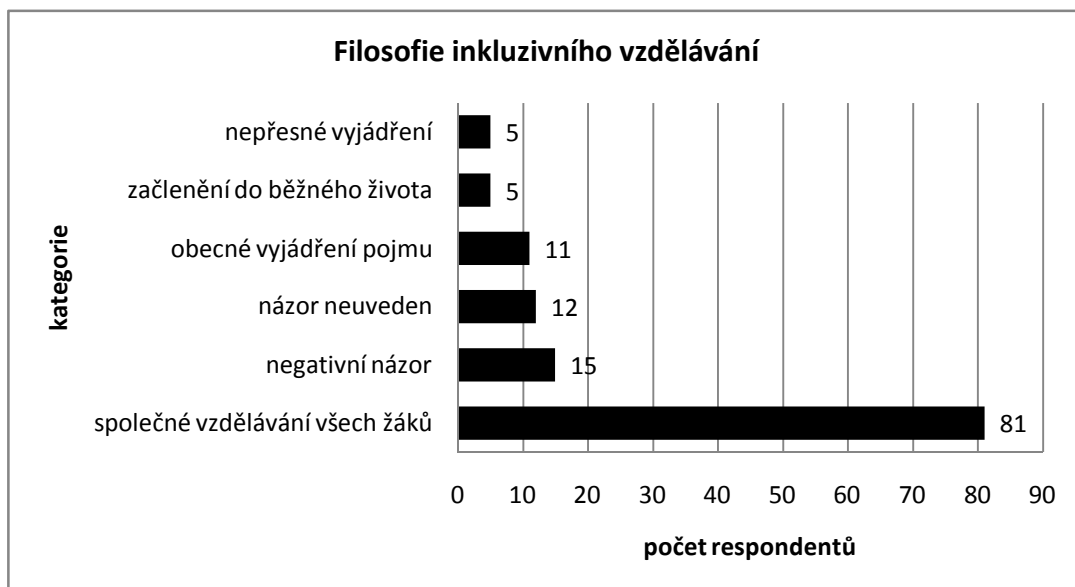
Dotazníková položka č. 6:

Co rozumíte pod pojmem „*Filosofie inkluzivního vzdělávání*“?

Cílem otázky bylo zjistit, jak učitelé základních škol chápou podstatu inkluzivního vzdělávání. Pro snazší analýzu nashromážděných dat bylo vytvořeno 6 kategorií, do kterých byly jednotlivé názory respondentů podle obsahu sdělení rozřazeny. Souhrn získaných dat je graficky zpracován v grafu č. 12.

Kategorie s největší četností odpovědí byla nazvána - společné vzdělávání. Do této kategorie bylo zahrnuto 81 (63%) odpovědí respondentů. Ti spatřují pod pojmem „*filosofie inkluzivního vzdělávání*“ společné vzdělávání žáků intaktních a

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o zapojení všech dětí bez rozdílu do vzdělávání a o začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mezi jejich vrstevníky.



Graf č. 12: Vyjádření respondentů k pojmu „Filosofie inkluzivního vzdělávání“ (vlastní).

Hlavní myšlenku inkluze vyjadřují někteří respondenti slovy: Jedná se o ...

„společné vzdělávání všech žáků bez rozdílu“

„o právo dětí na vzdělávání bez ohledu na případný handicap“

„zařazení všech jedinců bez ohledu na omezení do hl. vzdělávacího proudu“

„společnou výuku dětí se SVP a dětí zdravých“

„začleňování dětí se zdravotním a mentálním postižením a s vývojovými poruchami do běžných základních škol“

Druhá kategorie zahrnuje 15 (12%) odpovědí, které vyjadřují negativní postoje respondentů k inkluzivnímu vzdělávání. Inkluzi hodnotí, jako pokus o začlenění dětí, který je zatím neúspěšný. Myšlenku inkluze považují za ideál, který ve skutečnosti nemůže fungovat. Připomínají, že díky inkluzi vzrostl počet žáků ve třídách včetně žáků s různými poruchami, zvýšilo se množství administrace a nároků na učitele a to vše s vědomím možného snížení kvality vzdělávání. Názory

respondentů leckdy vyjadřují, že proces inkluzivního vzdělávání znázorňuje rozpor mezi ideou a realitou. Respondenti uvádějí:

„Inkluzi považuji za marnou snahu dosáhnout ideálu, že je možné spojit nespojitelné.“

„Jedná se o snahu připodobnit se západním a severním zemím na úkor žáků a o likvidaci kvalitního českého školství.“

„Jedná se o teorii ministryně školství, nárůst byrokracie a hraní si na pseudohumanisty.“

Z celkového množství názorů se k dané problematice odmítlo vyjádřit 12 respondentů. Dalších 11 respondentů popsalo význam pojmu pouze z obecného hlediska. Uvádějí, že pojem prezentuje hlavní myšlenku, směr, účel, význam, principy, metody a cíl vzdělávání. Doplnují, že se jedná o myšlenku, které má pomoci dětem s různými vzdělávacími potřebami.

„Jde o myšlenky, které vystihují podstatu inkluzivního vzdělávání.“

Ne zcela úplná vyjádření se objevují u 5 respondentů. Tito respondenti vysvětlují pojem „*filosofie inkluzivního vzdělávání*“ jako začlenění žáků s určitými zvláštnostmi do běžného života. Označují jej za „*šanci pro všechny stát se členem společnosti, členem třídy a připravit intaktní třídu/ společnost na odlišnosti*“ a hovoří o „*filosofii sociálního růstu směrem k integraci sociálních odlišností*“.

Odpovědi posledních 5 respondentů lze považovat za nepřesné. Nevyjadřují základní myšlenku inkluze, pouze se k ní přibližují. Jedná se o:

„přizpůsobení výuky v běžné třídě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“

„pomoc dětem s poruchami učení a jinými problémy“

„nerozdělování žáků podle žádných kritérií“

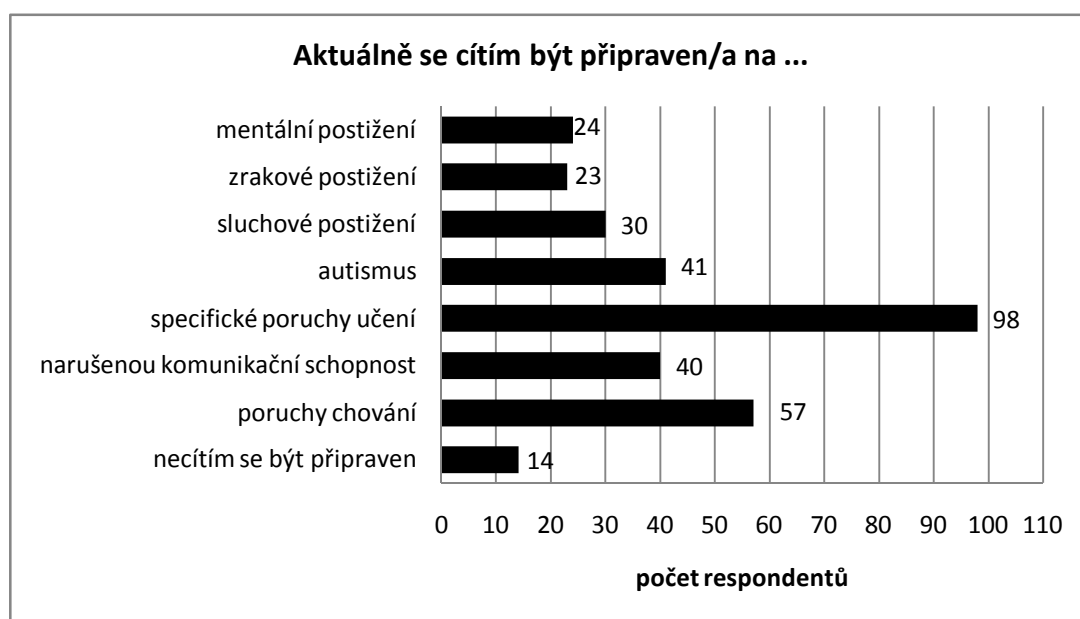
„vzdělávání s cílem pomoci dětem se specifickou poruchou učení“

Dotazníková položka č. 7:

Cítíte se aktuálně být dostatečně připraven/a na vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami?

Následující otázka se zajímá o to, jak respondenti hodnotí svou osobní připravenost na vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami. Zjišťuje stav aktuální připravenosti učitelů na vzdělávání inkludovaných žáků, se kterými se mohou ve své profesi setkat. Před respondenty se v této otázce otevírá seznam nejčastějších postižení a poruch žáků. Jedná se o mentální, zrakové a sluchové postižení, autismus, specifické poruchy učení, narušení komunikačních schopností a poruchy chování.

Respondenti vybírají z uvedené nabídky libovolný počet položek, proto výsledný součet zaznamenaných odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Zásadou je, volit pouze položky, u kterých si je respondent jist, že by byl schopen kvalitního vzdělávání žáka s tímto postižením či poruchou.



Graf č. 13: Učitelé hodnotí svou osobní připravenost na vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami (vlastní).

Vytvořený graf číslo 13 znázorňuje, na které postižení či poruchu se učitelé základních škol cítí být aktuálně nejvíce připraveni. Mezi odpověďmi respondentů jsou uvedeni i ti, kteří se aktuálně necítí být připraveni na žádné z uvedených postižení a poruch žáků.

Z výše uvedeného grafu je možno vyčíst, že nejvíce zkušeností mají respondenti s žáky se specifickými poruchami učení (98 označení), ke kterým zařazujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii atd. a poruchami chování (57 označení).

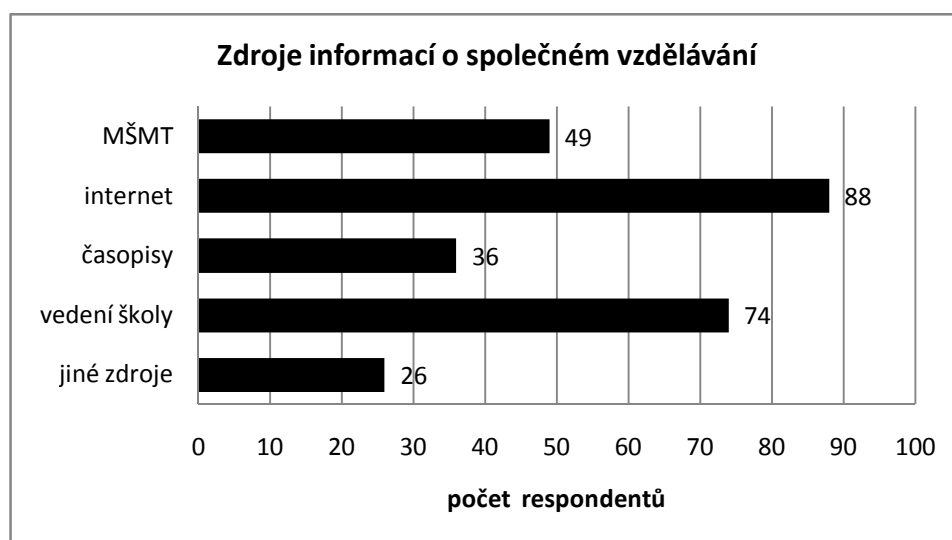
Na přibližně stejnou úroveň zařadili respondenti autismus (41 označení) a žáky s narušenou komunikační schopností (40 označení). Následuje sluchové postižení, které bylo označeno 30 respondenty a nejnižší počet označení získalo postižení mentální (24) a zrakové (23).

Po celkovém zhodnocení výsledků dané otázky můžeme říci, že aktuální připravenost pedagogů na žáky se sluchovým, zrakovým, mentálním postižením, s narušenou komunikační schopností a žáky autistické není zrovna perfektní a dostačující.

Dotazníková položka č. 8:

Odkud čerpáte informace o společném vzdělávání?

Souhrn výsledků názorně prezentuje graf číslo 14. Podobně jako v předešlé otázce mohou respondenti i zde zvolit libovolný počet odpovědí, proto se výsledný součet všech hodnot nerovná celkovému počtu respondentů.



Graf č. 14: Zdroje informující respondenty o společném vzdělávání (vlastní).

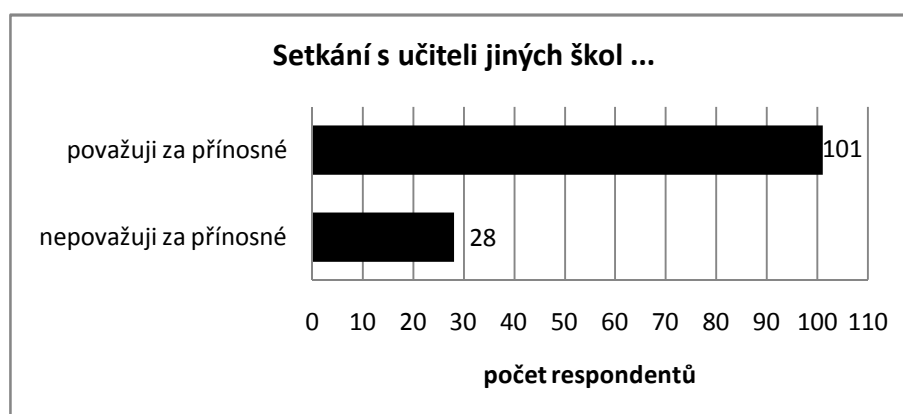
Největší frekvence označení byla zaznamenána u odpovědí – internet (88 označení) a vedení školy (74 označení). Respondenti uvádějí, že hlavním zdrojem informací jsou pro ně internetové stránky a druhým nejdůležitějším zdrojem informací je vedení školy. Potřebné informace o společném vzdělávání čerpají učitelé též z webových stran MŠMT (49 označení) a někteří uvádějí i zdroje časopisecké (36 označení).

Možnost využití jiných zdrojů zaznamenalo 26 respondentů. Užitečné informace o společném vzdělávání čerpají, krom uvedených zdrojů, také z: praxe a zkušeností kolegů jiných pracovišť, odborných školení (např. Školení pedagogických pracovníků) a seminářů, odborné literatury jako např. publikace V. Hájkové – Inkluzivní vzdělávání, přednášek, doplňujícího vzdělávání na vysoké škole, samostudia a spolupráce s asistentem žáka. Dalšími zdroji informací o inkluzi jsou výchovní poradci škol, Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra.

Dotazníková položka č. 9:

Bylo by pro Vás přínosné setkání s učiteli jiné školy za účelem sdílení profesních zkušeností?

Respondenti vyjadřovali své názory odpovědí ano – setkání s učiteli jiných škol považují za přínosné a odpovědí ne – nepovažují toto setkání za přínosné. Svou volbu nadále rozšířili o vlastní zdůvodnění. Následující graf č. 15 ilustruje výsledný stav názorů.



Graf č. 15: Názory respondentů na setkání za účelem sdílení profesních zkušeností (vlastní).

Nadpoloviční většina respondentů uvedla kladnou odpověď ano. Z celkového počtu by 101 (78%) respondentů uvítalo setkání s kolegy z jiných škol za účelem sdílení profesních zkušeností. Pouze 28 (22%) respondentů vyjádřilo svým názorem zbytečnost takového setkání.

Respondenti vítající myšlenku setkání s kolegy z jiných základních škol za účelem výměny zkušeností uvádějí tři stěžejní důvody, které vysvětlují přínos takovéto příležitosti.

Za prvé se jedná o předávání praktických, profesních a osobních zkušeností, kam můžeme zařadit sdílení nápadů, nových námětů pro práci, nových metod a formy práce. Za druhé se respondenti shodují na názoru, že „více hlav víc ví“ a za třetí by uvítali možnost setkat se s kolegy ze speciálních škol a škol praktických. Společný názor těchto učitelů můžeme vyjádřit jednoduchou větou – Sdílení zkušeností je přínosné!

Negativní názory na toto téma byly zdůvodněny takto:

„Nejdříve potřebuji získat znalosti pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a až poté mi budou užitečné rady kolegů.“

„Za přínosné pro celou myšlenku inkluze považuji přítomnost psychologa a speciálního pedagoga na školách jako standart. Pracovali by s dítětem v přirozeném prostředí, znali by jeho samotného i rodinou situaci. Byli by nápomocni učitelům přímo na místě, neboť mnohá doporučení poradnou jsou ve školním prostředí, kde je 25 – 30 žáků, obtížně realizovatelná.“

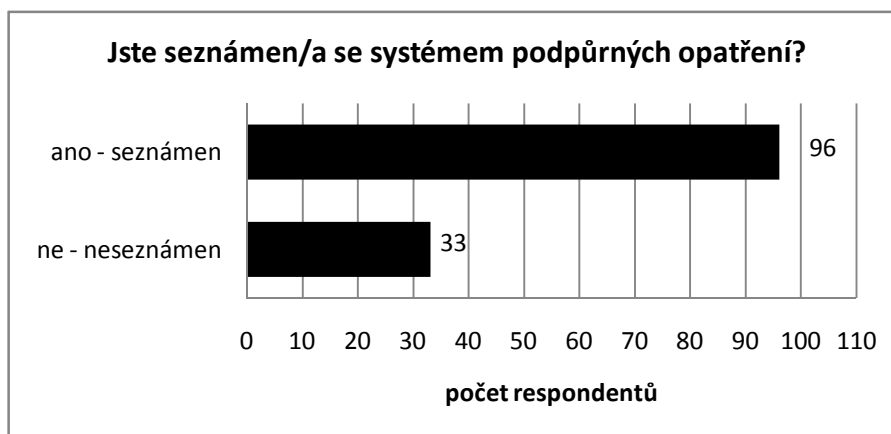
„Očekávám, že zdrojem informací bude MŠMT.“

Respondenti zmiňují, že hlavním zdrojem informací by mělo být MŠMT a že v současném stavu, jsou na všech školách informace stejné a tím pádem by setkání nebylo přínosné, ale byla by to, jak uvedl jeden z respondentů, jen „ztráta času“.

Dotazníková položka č. 10:

Jste obeznámen/a se systémem podpůrných opatření?

Z grafu číslo 16 je zřejmé, zda byli respondenti obeznámeni se systémem podpůrných opatření. Výsledky prezentují, že 74 % respondentů bylo seznámeno se systémem podpůrných opatření. Jedná se o počet 96 respondentů. Zbýlých 33 respondentů uvedlo, že se systémem podpůrných opatření nejsou seznámeni.



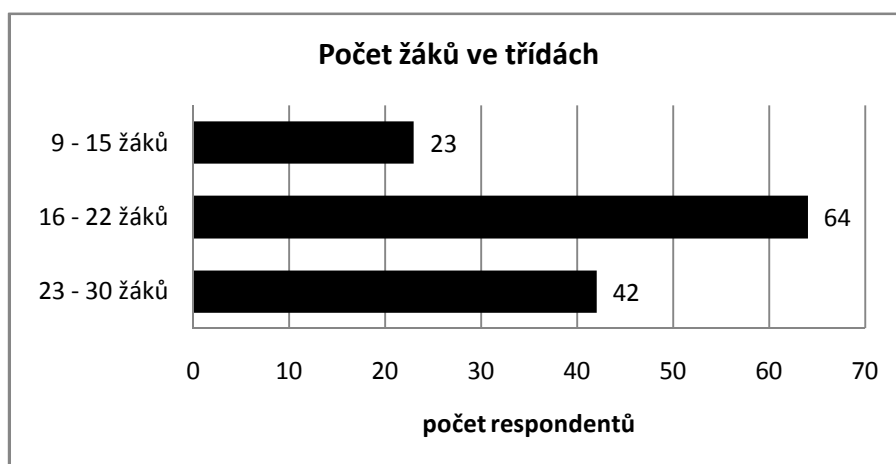
Graf č. 16: Obeznamenost respondentů se systémem podpůrných opatření (vlastní).

Dotazníková položka č. 11:

Kolik má Vaše třída žáků? Kolik z nich je začleněno do výuky díky inkluzivnímu vzdělávání?

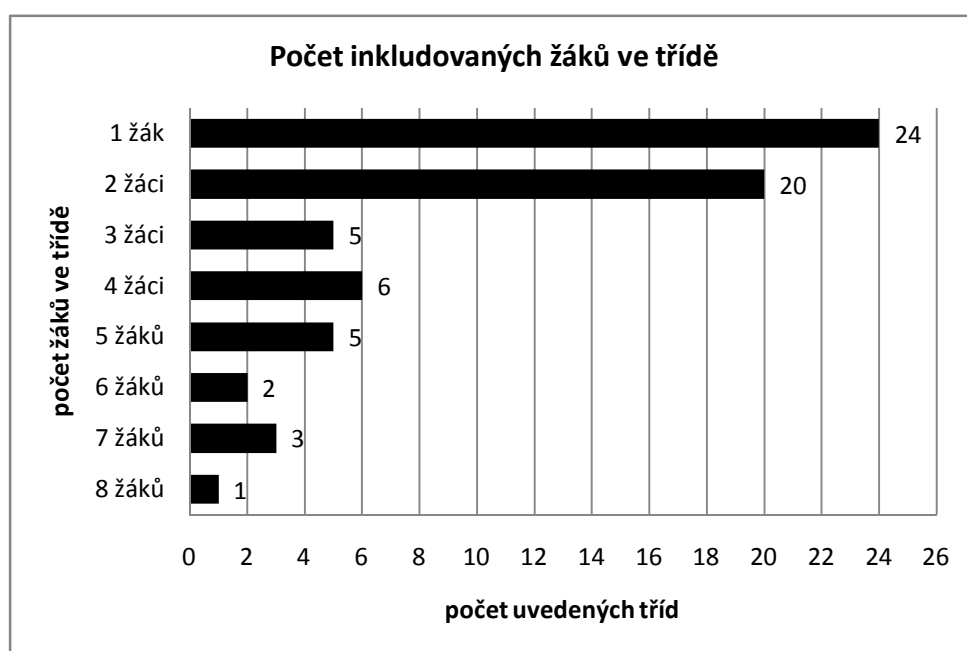
Údaje přibližují, jaký počet žáků obsahují třídy základních škol na Českokrumlovsku a Českobudějovicku. Zaznamenané počty žáků byly rozčleněny do kategorií a vyjádřeny grafem číslo 17 pro lepší přehlednost.

Nejobsáhlejší kategorií jsou třídy s počtem žáků v rozmezí 16 – 22 žáků. Do této kategorie spadá 64 (50%) respondentů. Druhá nejpočetnější kategorie zahrnuje 42 (32%) respondentů. Jedná se o třídy s počtem žáků v rozmezí od 23 do 30 žáků. Nejmenší počet žáků ve třídách uvedlo 23 (18%) respondentů. Jde o třídy s 9 – 15 žáky.



Graf č. 17: Respondenti uvádějí početnost svých tříd (vlastní).

Druhá část otázky zjišťovala, kolik z uvedeného počtu žáků v jednotlivých třídách je začleněno do výuky díky inkluzi. Na tuto část otázky přibližně polovina respondentů neodpověděla. Ze získaných údajů však byl sestaven graf č. 18, který přibližuje nejčastější počet inkludovaných žáků ve třídách.



Graf č. 18: Počet žáků, kteří jsou začleněni do výuky díky inkluzi (vlastní).

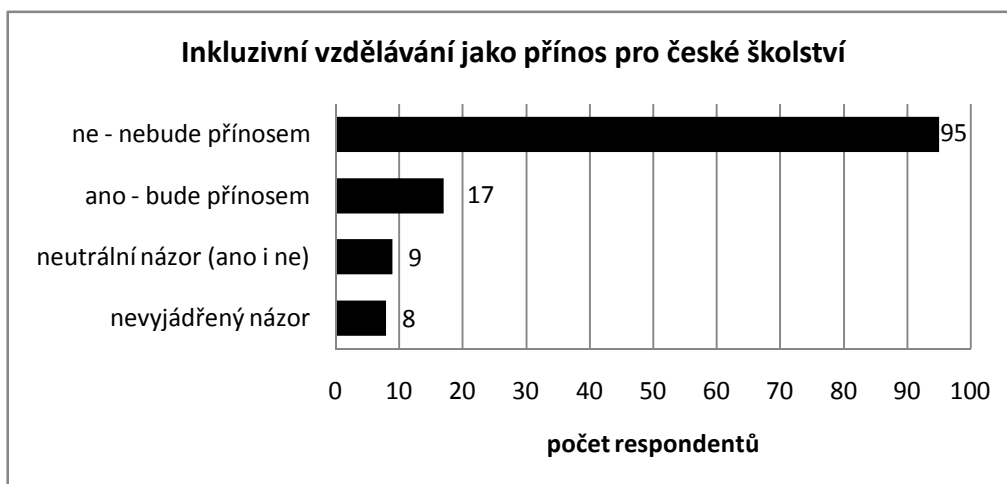
Nad rámec otázky učitelé tříd s uvedeným počtem začleněných dětí připisují, o jaký typ postižení, poruchy či znevýhodnění se jedná. Daní respondenti vzdělávají žáky: zrakově, sluchově, mentálně postižené, autisty, žáky se

specifickými poruchami učení, s poruchami chování a pozornosti a sociálně znevýhodněné.

Dotazníková položka č. 12:

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání bude přínosem pro rozvoj českého školství?

Odpovědi respondentů obsahují leckdy velmi zajímavé názory a vyjádření k inkluzivnímu vzdělávání. Jelikož se jedná o typ otevřené otázky, byly jednotlivé záznamy respondentů rozřazeny do předem vytvořených kategorií podle obsahu sdělení. Množství odpovědí v jednotlivých kategoriích bylo následně sečteno a vyjádřeno grafem číslo 19.



Graf č. 19: Názory respondentů na inkluzi z pohledu přínosu pro školství (vlastní).

Na výše uvedeném grafu můžeme vidět nejvyšší hodnotu – 95 (tj. 74% respondentů). Náleží kategorii vyjadřující, že inkluzivní vzdělávání nebude přínosem pro rozvoj českého školství.

Respondenti se domnívají, že dojde ke snížení úrovně vzdělávání a k brzdění nadaných, průměrných a výborných žáků. Učitel totiž bude nadměrně zaměstnán žáky inkludovanými, neboť tito žáci potřebují individuální přístup. Dále se shodují na faktu, že praktické školy byly na vzdělávání žáků se SVP lépe připraveny než běžné základní školy a dodávají, že „*nesmyslně rušíme systém, který byl propracovaný a výborně fungoval*“. Respondenti uvádějí:

„Nedomnívám se, že inkluze bude ku prospěchu, protože v mnoha ohledech nejsou školy připraveny.“

„Postižené děti budou ve výuce pomalejší a tím budou zdržovat nadanější děti, např. mentálně postiženým dětem by bylo lépe ve speciálních školách, kde zažijí úspěch, bude se jim věnovat speciální pedagog a naučí se praktickým činnostem do života.“

„Celková úroveň školství ještě více poklesne, protože učitelé budou věnovat více času a energie žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.“

„Inkluzivní vzdělávání nebude přínosem, učitelé nejsou připraveni na vzdělávání žáků se SVP.“

Malá část, 17 (13%) respondentů se domnívá, že inkluze bude přínosem pro rozvoj českého školství. Uvádějí, že je zapotřebí, aby dobře fungoval systém spolupráce žáka, učitele, rodiny, vedení školy a poradenského zařízení. Dále zmiňují, že se inkluze stane přínosem českému školství i celé společnosti. Bude však zapotřebí odbourat mnohé stereotypy, které ve společnosti i školství stále fungují.

„Inkluze bude úspěšná, pokud se do budoucna zajistí jednotlivým školám kromě spádových poradenských zařízení další psycholog a speciální pedagog.“

„Inkluze bude přínosem, pokud budou školy připraveny po stránce materiální, personální a finanční.“

„Bude přínosem za předpokladu, že inkluzivní vzdělávání nebude jedinou možností pro žáky, což znamená zachování speciálních škol, aby byla možnost volby.“

Do kategorie s neutrálními názory bylo zařazeno 9 respondentů. Jejich názory nevyjadřují jasné ano ale ani jasné ne. Dalo by se říci, že se jedná o úvahu a zvažování kladných a záporných faktů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Cituji jednu z uvedených odpovědí respondentů, která vystihuje způsob uvažování ostatních respondentů z této kategorie.

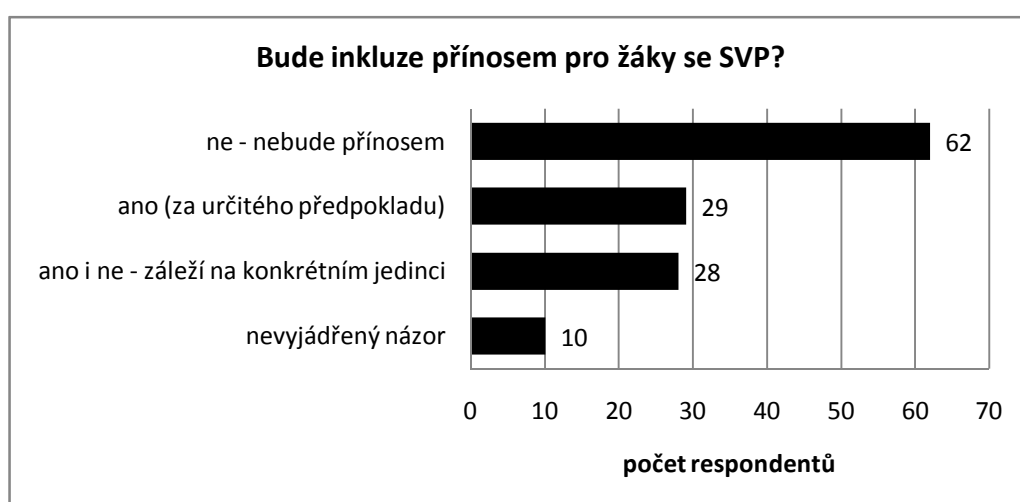
„Inkluzivní vzdělávání bude přínosem pro sociální rozvoj žáků, nikoli pro zlepšení výkonů žáků. Pokud ovšem byl již v běžné třídě začleněn žák s postižením a třída neměla snížený počet žáků, ve třídě nebyl asistent pedagoga a pedagog neměl možnost využívat podpůrných opatření, potom díky inkluzivnímu vzdělávání s podpůrnými opatřeními dojde k zefektivnění práce pedagoga a tím i ke zlepšení výsledků žáků ve třídě.

Otázkou je, jak se projeví začlenění žáka s poruchami chování nebo např. aspergovým syndromem. V některých případech dochází k tak velkému a častému narušení výuky, že ani přítomnost asistenta pedagoga situaci neřeší. Pedagog místo výuky věnuje mnoho času na řešení konfliktů, uklidnění žáka a především na udržení přijatelných sociálních vztahů ve třídě.“

Dotazníková položka č. 13:

Myslíte si, že proces inkluzivního vzdělávání bude přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Podobně jako v předešlé otázce je více jak polovina respondentů přesvědčena o opaku. Získaná data od respondentů byla podle obsahu rozčleněna do jednotlivých kategorií, jako je tomu u všech otevřených otázek, a následně graficky zpracována do podoby grafu číslo 20.



Graf č. 20: Graf ilustruje, zda inkluze bude či nebude přínosem pro žáky se SVP (vlastní).

Z celkového počtu dat vyplývá, že 62 (48%) respondentů nepovažuje inkluzivní vzdělávání za přínosné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti uvádějí, že v současné společnosti nebudou inkludované děti přijaty do kolektivu a jejich vzdělávání nepovede k radosti z kolektivní činnosti, ke sdílení a k rozvoji sebedůvěry. Dále zmiňují, že není v silách školy vytvořit pro žáka takové prostředí, jaké by měl ve speciální škole, neboť inkludovaní žáci potřebují individuální přístup a méně početné třídy, kde by se mohly rozvíjet. Naproti tomu, počty dětí se v současnosti zvyšují a dochází k tomu, že se učitel nestíhá věnovat každému žákovi v takové, míře v jaké by potřeboval.

Odpovědi respondentů, kteří vysvětlují svůj postoj k dané otázce:

„Inkluze nebude pro tyto žáky přínosná, protože nezažijí mnoho úspěchu, učitel na ně nemá čas, tedy mají i málo mluveného slova a nemohou se srovnat s ostatními, neboť žáci je nepřijmou do kolektivu třídy.“

„Uměle vytvořené, nepřirozené prostředí jen ztíží žákovo uplatnění v reálném životě.“

„Přínosem těmto dětem by byl vzdělaný specialista s praxí.“

„Inkludovaní žáci nestíhají a brzdí všechny ostatní děti. Úroveň jejich znalostí se inkluzí nezvyšší.“

Kategorie, v níž jsou zařazeni respondenti, kteří se domnívají, že inkluzivní vzdělávání bude přínosné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zahrnuje názory 29 (22%) respondentů. Tito respondenti doplňují, že inkluze bude přínosem za jistých podmínek. Především záleží na přístupu jednotlivých škol a samotných pedagogů k inkluzi. Dále záleží na konkrétním žákovi, přesněji na druhu a míře jeho postižení. Důležitým faktorem úspěchu je aktivní spolupráce školy, rodiny a žáka a vytvoření potřebných podmínek, které zahrnují dostatek kvalifikovaných učitelů, přípravu ostatních žáků, finanční a materiální zajištění škol jako např. učebnice a pomůcky. Některá vyjádření respondentů:

„Inkluze ano, pokud se jedná o zrakové a sluchové postižení – ne těžké, o děti se SPU, fyzickým postižením a určitou formou autismu. Jen těžko si představuji společné vzdělávání žáků s mentálním postižením a nesouhlasím se zařazením dětí se silnými poruchami chování.“

„Socializace do běžného života mezi zdravé děti je moc fajn, ale má to i svá úskalí. Záleží velmi na konkrétním druhu postižení.“

„Pokud budou splněny podmínky pro realizaci podpůrných opatření, pak bude inkluze přínosem.“

„Díky inkluzi dojde k začlenění žáků mezi vrstevníky a poznají školní prostředí intaktních dětí.“

Téměř stejný počet odpovědí byl v následující kategorii vyjádřen 28 respondenty. Ve svých názorech zmiňují, že inkluze bude pro některé děti přínosná a některé děti tímto způsobem vzdělávání budou trpět. Je to velmi individuální. Respondenti uvádějí, že pokud má být inkluze přínosem, tak pro autisty, děti s tělesným postižením a speciálními poruchami učení. V případě dětí s mentálním postižením se však domnívají o opaku. Některé vyjádření respondentů:

„Inkluze bude určitě pro některé děti přínosem. Je však důležité mít na paměti, že inkluze do běžných škol a tříd není vhodná pro všechny děti. Třída musí být učitelná, pokud bude inkluze probíhat na úkor ostatních žáků, není to krok vpřed.“

„Pro některé jistě ano, pomůže jim to cítit se ve společnosti lépe, ale pro některé ne. Vždy záleží na druhu postižení daného dítěte.“

„Začlenění mentálně postižených určitě ne, ve vyšších ročnících jsou spolužákům spíše pro legraci.“

Dotazníková položka č. 14:

Setkal/a jste se již s názory rodičů týkající se inkluzivního vzdělávání? Jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají rodiče intaktních dětí a rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Závěrečná otázka zkoumá zkušenosti respondentů s názory rodičů obou skupin dětí (intaktní/ inkludované), které se týkají inkluzivního vzdělávání. S názory rodičů na inkluzi se setkalo z celkového počtu 73 respondentů, 56 respondentů uvádí, že se s vyjádřením rodičů k inkluzi prozatím nesešli. Obecně lze říci, co rodič, to jiný názor. Někteří s inkluzí souhlasí, jiní ji odsuzují.

Respondenti se často setkávají s verzí, kdy jsou rodiče intaktních žáků nespokojeni, neboť se obávají, že díky inkluzi nebude mít učitel dostatek času na jejich děti a že kvalita výuky půjde rapidně dolů. Z tohoto důvodů někteří rodiče zvažují přesun svého dítěte na jinou školu, kde inkluze není. Na druhou stranu, pokud rodiče intaktní dětí vidí, že třída funguje, začlenění žáci nenarušují chod běžné hodiny a že učitel spolu s asistentem pedagoga mají třídu pod kontrolu a rozumí své práci, pak nemají s inkluzí problém.

Rodiče dětí se SVP jsou nadšeni a vděční za to, že se jejich dítě může vzdělávat spolu s ostatními dětmi v běžné základní škole. Oceňují individuální přístup, kterého se jejich dětem dostává. Na druhou stranu se objevují rodiče, kteří očekávají rapidní zlepšení výsledků jejich potomků, aniž by se sami přičinili. Vše nechávají na škole a učitelích. Respondenti uvádějí, že někteří rodiče dětí se SVP nejsou soudní, zařadí své dítě do běžné základní školy bez ohledu na to, zda je žák v kolektivu spokojený, šťastný a zda mu je tento typ vzdělávání přínosem.

„Každý rodič hájí zájem svého dítěte. Rodiče dětí se SVP jsou šťastní, že děti mohou navštěvovat ZŠ a jsou začleněny mezi zdravé, i když to nemají vůbec lehké.“

„Vzdělávání na běžné základní škole považují za lepší, protože za vzdělávání na speciální škole se rodiče stydí. Rodiče zdravých dětí zastávají názor, že děti se SVP výuku zdržují, narušují a úroveň vzdělávání jejich dětí se snižuje, učitel má také méně času se jim věnovat.“

„Názory rodičů se různí. Někteří souhlasí, jiní ne. Některé děti dodnes nemají asistenta i přesto, že by ho mít měly. Jeden učitel při počtu 30 dětí ve třídě nemůže navíc vyhovět speciálním požadavkům inkludovaného žáka, pokud nemá podporu v asistentovi a také především v rodině.“

„Rodiče dětí se SVP se bojí šikany a posmívání se jejich dětem. Mají obavy, zda jejich dítě bude spokojené v kolektivu intaktních dětí. Rodiče dětí bez SVP se obávají zdržování tempa práce při výuce.“

„Rodiče dětí se SVP chtějí své děti vzdělávat inkluzivně, případně sami rozhodnout o způsobu vzdělávání na základě doporučení speciálních poraden. Rodiče ostatních dětí zastávají spíše negativní postoj, mají obavy z nezkvalitnění výuky.“

7 Diskuze

Shrnutí výzkumného šetření vytváří obraz dosažených výsledků a odpovídá na výzkumné otázky, které byly formulovány na základě stanoveného cíle a poznatků obsažených v teoretické části práce.

V osloveném vzorku učitelů bylo 85 % žen a 15 % mužů. Tyto údaje potvrzují skutečnost, že na základních školách stále působí jako učitelé převážně ženy. Délka praxe učitelů se pohybuje v rozmezí od 1 roku do 15 let. Tuto skupinu lze označit za mladší generaci učitelů.

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že 144 respondentů, ředitelů i učitelů základních škol prozatím ne zcela chápe základní princip inkluze. To znamená, že nebyli schopni podstatu tohoto principu pojmenovat. V případě 81 učitelů a 7 ředitelů byla podstata inkluze vyjádřena myšlenkou: „Jedná se o společné vzdělávání žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách.“ „Jde o začlenění všech dětí bez rozdílu do vzdělávání.“ Zdá se, že respondenti princip inkluzivního vzdělávání spíše obecně pojmenovávají a vycházejí přitom pravděpodobně z formulací uvedených ve školském zákoně č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v jeho platném znění a z vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Lze říci, že učitelé stále považují inkluzi za proces vyplývající z integrace, který byl pouze nově pojmenován. Inkluzi vidí prizmatem integrace. Tímto problémem se zabývá dánský psycholog Peter Rodney – Jensen, který je členem Evropského výboru Mezinárodní rady pro vzdělávání osob s postižením zraku (ICEVI). Uvádí, že inkluzivní vzdělávání nelze chápat, jen jako zařazení jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Neboť tímto nedojde k socializaci jedince do skupiny jeho vrstevníků. Zdůrazňuje, že podstata inkluze spočívá v celkové proměně společnosti, tak aby všichni jedinci byli schopni žít spolu s ostatními ve vzájemné harmonii a podíleli se tak na utváření celku, jež přijímá všechny bez rozdílu. Podle autora se proměna musí týkat všech oblastí školského systému. Jedná se především o způsob uvažování učitelů nad vzděláváním žáků s různými vzdělávacími potřebami, pedagogickou praxi učitelů, teorii učení a vnímání podstaty každého jedince (ICEVI a inkluzivní vzdělávání v Evropě, Peter Rodney - Jensen, 2009).

Změna v myšlení vedoucích ke správnému pochopení podstaty a významu inkluze je základem vzdělávání všech učitelů a ředitelů, které jim umožní získat potřebné znalosti důležité pro vzdělávání žáků s různými potřebami. V případě získání znalostí z oblasti praxe inkluzivního vzdělávání, budou školy muset vzájemně sdílet své zkušenosti. Školení a kurzy by měly být vedeny kvalifikovanými odborníky, kteří mají svými znalostmi a zkušenostmi co nabídnout. Z pohledu začínajícího učitele lze takové vzdělávání považovat za přínosné.

Z odpovědí učitelů (77%) dále vyplynulo, že byli o koncepci inkluzivního vzdělávání informováni ještě před jejím zahájením. Jednalo se však pouze o seznámení s chystanými změnami v nejobecnější rovině, což je z hlediska připravenosti učitelů na inkluzi nedostatečné. Více než padesát procent učitelů uvedlo, že potřebné informace týkající se inkluze čerpají převážně z internetu a od vedení své školy. Proto nepřekvapí, že více jak 50% učitelů se necítí být připraveno na vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami, tak jak je to zákonem a vyhláškou stanoveno. Uvedené informace směřují k závěru, že je zcela na učitelích, aby dbali o své vzdělání a aktuální informovanost. Po učitelích je vedením škol požadováno, aby byli otevření pro tuto strategii, ale na druhé straně jim nebyl poskytnut dostatečný čas na přípravu a potřebné vzdělání. Nezbytnost kvalitnější přípravy na realizaci inkluzivního vzdělávání zdůrazňuje P. Rodney – Jensen. Uvádí, že učitelé na běžných školách musí mít znalosti v oblasti inkluzivní praxe a znalosti speciální, které se týkají individuálních potřeb žáků. Dále zmiňuje, že za vzdělávání učitelů zodpovídají státní úřady, jejichž povinností je zajistit učitelům potřebné odborné kurzy a školení (ICEVI a inkluzivní vzdělávání v Evropě, Peter Rodney – Jensen, 2009). Vzdělávání učitelů se věnuje projekt Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání s názvem Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I). Zkoumá, jak jsou učitelé připravováni na inkluzi v průběhu pregraduálního studia. Výzkum ukázal, že pokud mají být učitelé schopni kvalitně vzdělávat žáky s různými potřebami, je jejich odborná příprava na toto vzdělávání nutná a měla by být hlavně zaměřena na zlepšování kompetencí učitelů a na jejich hodnoty a postoje (Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I), © 2011).

Pokud nejsou pro inkluzi připraveni učitelé, kteří jsou základem vzdělávacího systému, pak se nelze pozastavovat nad tím, že jejich názory na inkluzi obecně jsou převážně negativní. Inkluzivní vzdělávání vyžaduje kvalifikované učitele,

asistenty pedagoga, speciální pomůcky a učebnice, snížení počtu žáků ve třídách a spolupráci mezi učitelem, žákem a rodinou. Podle výpovědí učitelů nejsou v současné době některé z těchto podmínek na školách zajištěny. Z tohoto důvodu se 74% učitelů a 80% ředitelů přiklání k názoru, že inkluzivní vzdělávání v této podobě nebude přínosem pro rozvoj českého školství. Stejně tak v případě žáků se SVP se 48% učitelů a 5 ředitelů domnívá, že inkluze nepřinese užitek. Respondenti dodávají, že velmi záleží na konkrétním jedinci a jeho druhu a stupni postižení. Pokud však dojde k pochopení podstaty inkluzivního vzdělávání nejen učiteli ale i celou společností, budeme moci vytvořit funkční systém, jehož základ bude postaven na spolupráci, schopnosti přijímat odlišnosti jedinců a pracovat jako jeden celek.

Na počátku výzkumu bylo stanoveno pět výzkumných otázek, které zjišťují, jaké postavení zaujmají respondenti k inkluzivnímu vzdělávání, a na něž můžeme prostřednictvím získaných výsledků odpovědět.

VO1: *Jak učitelé a ředitelé běžných základních škol vnímají koncepci inkluzivního vzdělávání? Považují ji za dostatečně připravenou?*

Dotazovaní učitelé a ředitelé jsou v 74% nespokojeni. Považují koncepci inkluzivního vzdělávání za nepromyšlenou a nedostatečně připravenou. Obava se týká zejména vzdělávání žáků s LMP a pravděpodobně vyplývá z nezkušenosti učitelů s těmito dětmi na základní škole. Respondenti uvádějí, že praktické školy byly na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lépe připraveny než běžné základní školy. Jako problém vnímají to, že by mohlo dojít k nárůstu počtu žáků ve třídách, že se zvyšuje množství administrace a že jsou učitelé nadměrně zatíženi díky narůstajícím povinnostem.

VO2: *Jak ředitelé a učitelé běžných základních škol chápou filosofii inkluzivního vzdělávání?*

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že 144 respondentů, ředitelů i učitelů základních škol prozatím ne zcela chápe základní princip inkluze. To znamená, že nebyli schopni podstatu tohoto principu pojmenovat. V případě 81 učitelů a 7 ředitelů byla podstata inkluze vyjádřena myšlenkou: „Jedná se o společné vzdělávání žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami v běžných základních školách.“ „Jde o začlenění všech dětí bez rozdílu do vzdělávání.“ Zdá se, že respondenti princip inkluzivního vzdělávání spíše obecně pojmenovávají a vycházejí přitom pravděpodobně z formulací uvedených ve školském zákoně č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v jeho platném znění a z vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

VO3: *Jak dalece jsou učitelé běžných základních škol obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání?*

Učitelé se v 77% shodují na tom, že byli o koncepci inkluzivního vzdělávání informováni ještě před jejím zahájením. Jednalo se však pouze o seznámení s chystanými změnami v nejobecnější rovině, což je z hlediska připravenosti učitelů na inkluzi nedostatečné. Více než padesát procent učitelů uvedlo, že potřebné informace týkající se inkluze čerpají převážně z internetu a od vedení své školy. Proto nepřekvapí, že více jak 50% učitelů se necítí být připraveno na vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami, tak jak je to zákonem a vyhláškou stanoveno.

VO4: *Jak se učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se SVP?*

Zde byli učitelé dotazováni, jak se cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se SVP. Jedná se o žáky se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, autisty, SPU, žáky s narušenou komunikační schopností a s poruchami chování. Učitelé vyjádřili, že nejvíce se cítí jistě ve vzdělávání žáků se SPU. Tuto možnost zaznamenalo 98 učitelů. Důvodem je pravděpodobně to, že s tímto typem postižení mají učitelé největší zkušenost, neboť žáci se SPU se běžně vzdělávají na základních školách už řadu let. Podobně je tomu i u poruch chování, které označilo 57 učitelů.

Avšak připravenost učitelů na žáky se sluchovým (30 učitelů), zrakovým (23 uč.), mentálním postižením (24 uč.), s narušenou komunikační schopností (40 uč.) a s autisty (41 uč.) nelze podle dosažených výsledků označit za dostačující. Učitelé měli možnost volit více jak jeden typ postižení, proto součet čísel neodpovídá počtu dotazovaných učitelů.

VO5: *Domnívají se učitelé a ředitelé běžných základních škol, že inkluzivní vzdělávání bude přínosem pro rozvoj českého školství?*

Převažuje názor (74%) učitelů a (80%) ředitelů, že prozatím inkluzivní vzdělávání nebude přínosem pro rozvoj českého školství, neboť v současném stavu není dostatečně připravené a domyšlené. Respondenti uvádějí, že ve školách chybějí asistenti pedagoga, speciální pedagogové, psychologové, speciální učebnice a pomůcky. Dále uvádějí, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Domnívají se, že dojde ke snížení úrovně vzdělávání a k brzdění nadaných, průměrných a výborných žáků. Učitel totiž bude nadměrně zaměstnán žáky inkludovanými, neboť tito žáci potřebují individuální přístup.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla rozčleněna na dvě hlavní části. Teoretická část práce obsahuje kapitoly, které pojednávají o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, integraci, inkluzi a o Akčním plánu inkluzivního vzdělávání. Za stěžejní část lze označit kapitolu, která se zabývá inkluzivním vzděláváním.

Praktická část se věnuje výzkumnému šetření a dosaženým výsledkům. Cílem bylo zjistit, jak jsou učitelé běžných základních škol obeznámeni s koncepcí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejíž realizace byla ve školství České republiky zahájena 1. září 2016, a jak jsou na tento způsob vzdělávání profesně připraveni. Z názorů respondentů vyplývá, že koncepce inkluzivního vzdělávání není momentálně dostatečně připravená a promyšlená. Stěžejním zjištěním bylo, že respondenti prozatím zcela nechápou základní princip inkluze, neboť nebyli schopni podstatu tohoto principu pojmenovat. Stále totiž považují inkluzi za vylepšenou verzi integrace. Z výsledků dále vyplývá, že respondenti byli obeznámeni a proškoleni pouze v nejobecnější rovině, což je pro pochopení a realizaci inkluze nedostačující. Z tohoto lze usoudit, že učitelé nemohou být připraveni pro realizaci společného vzdělávání, neboť jim doposud nebylo poskytnuto patřičné proškolení a ani čas pro pochopení podstaty této koncepce.

Učitelé stojí v popředí celého systému vzdělávání, dostávají se do přímého kontaktu s inkludovanými jedinci a mohou tak vytvářet základy pro vybudování lepší společnosti, proto je nesmírně důležité, aby byli kvalitně připraveni a vybaveni kompetencemi, díky nimž budou schopni naplnit rozmanité potřeby žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miloslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu 2., aktualizované vydání*. 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

JESENSKÝ, Ján (ed.). *Integrace - znamení doby*. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-691-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST (eds.). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80_247-3710-2.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když ...*, Vsetín: ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropské unie, 2002. ISBN 80-238-9885-X

MICHALÍK, Jan et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

NOVOSAD, Libor. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením: Kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1998. ISBN 80-7083-268-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKALKOVÁ, Jarmila et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

TOMICKÁ, Václava a Dana ŠVINGALOVÁ. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-657-1.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání: Uvedení teorie do praxe* [online]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014 [cit. 2016-11-23]. ISBN 978-87-7110-518-6. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_CS.pdf

ICEVI a inkluzivní vzdělávání v Evropě, Peter Rodney – Jensen. *Společnost pro ranou péči* [online]. © 2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: http://www.ranapece.cz/wp-content/uploads/inclusive_education.pdf

Lidská práva: Všeobecná deklarace lidských práv (1948). *United Nations: Informační centrum OSN v Praze* [online]. Praha: Informační centrum OSN [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

The UNESCO Salamanca Statement. *Centre for Studies on Inclusive Education* [online]. Velká Británie: The Park Centre, Knowle, © 2008-2017 CSIE [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

Usnesení vlády ČR č. 538. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/usneseni_538_9_7_2014.pdf

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe* [online]. 2. Brno: MSD, 2004 [cit. 2016-05-16]. ISBN 80-86633-22-5. Dostupné z: <http://equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>

Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I): Hlavní koncepční závěry. *European Agency for Development in Special Needs Education* [online]. © 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-CS.pdf

Základní informace k úpravám RVP ZV. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, © 2014-2017 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

Legislativní dokumenty

Listina základních práv a svobod čl. 3. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky* [online]. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 2010 [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *MŠMT* [online]. 2002 [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. MŠMT [cit. 2016-11-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=sb020_05.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro ředitele ZŠ

- 1) Pohlaví
 - a) muž
 - b) žena

- 2) Délka Vaší praxe ve školství.
 - a) 1 – 15 roků
 - b) 16 – 25 roků
 - c) 26 – 35 roků
 - d) 36 a více roků

- 3) Co rozumíte pod pojmem „Filosofie inkluzivního vzdělávání“? (Odpovězte vlastními slovy.)

- 4) Byl/a jste zřizovatelem školy seznámen/a s požadavky vyplývajícími z koncepce inkluzivního vzdělávání?
 - a) ano
 - b) ne

- 5) Byli učitelé Vaší školy informováni v nejobecnější rovině o koncepci inkluzivního vzdělávání, v dostatečném předstihu před 1. 9. 2016?
 - a) ano
 - b) ne

- 6) Bylo Vám pro učitele Vaší školy nabídnuto vhodné proškolení týkající se inkluzivního vzdělávání?
 - a) ano

Uveďte, o jaké školení se jednalo? _____

Bylo toto školení realizováno? _____
 - b) ne

- 7) Jaký bude mít podle Vás inkluzivní vzdělávání vliv na chod Vaší školy? (Odpovězte vlastními slovy.)
- 8) Vnímáte proces inkluze jako přínos pro rozvoj českého školství? (Vaše rozhodnutí zdůvodněte.)
- a) ano _____
- b) ne _____
- 9) Myslíte si, že proces inkluzivního vzdělávání bude přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? (Odpovězte vlastními slovy.)
- 10) Setkal/a jste se již s názory rodičů týkající se inkluzivního vzdělávání? Jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají rodiče intaktních dětí a rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele ZŠ

- 1) Pohlaví
 - a) muž
 - b) žena

- 2) Na jaké stupni ZŠ učíte?
 - a) 1. stupeň
 - b) 2. stupeň

- 3) Jak dlouho vykonáváte přímou pedagogickou činnost?
 - a) 1 – 15 let
 - b) 16 – 25 let
 - c) 26 – 35 let
 - d) 36 a více let

- 4) Byl/a jste vedením školy seznámen/a v nejobecnější rovině s připravovanou koncepcí inkluzivního vzdělávání, v dostatečném předstihu před 1. 9. 2016?
 - a) ano
 - b) ne

- 5) Bylo Vám umožněno se zúčastnit školení seznamující učitele s Akčním plánem inkluzivního vzdělávání?
 - a) ano
 - b) ne

- 6) Co rozumíte pod pojmem „*Filosofie inkluzivního vzdělávání*“? (Odpovězte vlastními slovy.)

- 7) Cítíte se aktuálně být dostatečně připraven/a na vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami? (Lze zakroužkovat více možností.)

Jsem aktuálně připraven(a) na vzdělávání žáků s ...

 - a) mentálním postižením
 - b) zrakovým postižením
 - c) sluchovým postižením

- d) autismem
- e) specifickými poruchami učení
- f) narušenou komunikační schopností
- g) poruchami chování

8) Odkud čerpáte informace o společném vzdělávání?

- a) MŠMT
- b) internet
- c) časopisy
- d) vedení školy
- e) jiný zdroj (Napište jaký.) _____

9) Bylo by pro Vás přínosné setkání s učiteli jiné školy za účelem sdílení profesních zkušeností? (Vaše rozhodnutí zdůvodněte.)

- a) ano _____
- b) ne _____

10) Jste obeznámen/a se systémem podpůrných opatření?

- a) ano
- b) ne

11) Kolik má Vaše třída žáků? Kolik z nich je začleněno do výuky díky inkluzivnímu vzdělávání?

12) Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání bude přínosem pro rozvoj českého školství? (Odpovězte vlastními slovy.)

13) Myslíte si, že proces inkluzivního vzdělávání bude přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? (Odpovězte vlastními slovy.)

14) Setkal/a jste se již s názory rodičů týkající se inkluzivního vzdělávání? Jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají rodiče intaktních dětí a rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?