



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

Bakalářská práce

Inkluzivní vzdělávání z pohledu učitele středních škol

Vypracovala: Gabriela Koubová

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to 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 dne

Gabriela Koubová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při vypracování této bakalářské práce.

Poděkování patří také mé rodině a kolegům, bez jejichž pomoci a trpělivosti bych se nemohla dále vzdělávat.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá inkluzivním vzděláváním z pohledu učitele. V teoretické části je popsán vývoj vzdělávání dětí s postižením – a to od dob separace, kdy se žáci s jakoukoli vadou či problémem segregovali od ostatních, až po koncept inkluze, jenž se snaží toto pojetí překonat a celý ho obrátit. Inkluzivní vzdělávání staví totiž na myšlence společného vzdělávání a začlenění. S tím je spojeno téma individuálního vzdělávacího plánu, podpůrných opatření apod. V praktické části jsou v rámci kvantitativního šetření položeny výzkumné otázky, jež se zaměřují zejména na to, jak učitelé vnímají inkluzi ve školách, její aspekty a zda jsou připraveni s touto koncepcí pracovat.

Klíčová slova:

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, učitel, škola, žák se SVP, individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření

Abstract

The bachelor thesis deals with inclusive education from the teacher's point of view. In the theoretical part, it is described the development of education - from the time of separation when students with any defect or problem segregate from others, to the concept of inclusion which tries to overcome this concept and turns it all. In particular, inclusive education is based on the idea of joint learning and inclusion. This is linked to the theme of individual plan, support measures, etc. In the practical part, a number of research questions are asked in the quantitative survey focusing on how teachers perceive inclusiveness in schools, its aspects and whether they are prepared with this concept work.

Key words:

Inclusion, inclusive education, teacher, school, student with special educational needs, individual education plan, support measures

Obsah

ÚVOD.....	8
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ	10
1.1 Inkluze.....	10
1.2 Integrace.....	12
1.3 Vývoj: od segregace k inkluzi.....	13
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	15
2.1 Vzdělávání žáků se SVP.....	16
2.1.1 Vzdělávání v raném věku	16
2.1.2 Vzdělávání v předškolním věku.....	17
2.1.3 Vzdělávání základní	18
2.1.4 Vzdělávání střední.....	19
2.2 Individuální vzdělávací plán žáka.....	19
2.3 Podpůrná opatření	20
2.4 Speciálně pedagogicko-psychologické poradenské služby	24
2.4.1 Školní poradenská pracoviště	25
2.4.2 Specializovaná poradenská zařízení.....	26
2.5 Asistent pedagoga	26
3 UČITEL	29
3.1 Kompetence učitele v inkluzivním vzdělávání.....	29
3.2 Příprava učitelů a speciálních pedagogů pro inkluzivní školu v ČR	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODIKA.....	34
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
6 DISKUZE.....	56

ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	63
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání je čím dál častějším a ze všech směrů diskutovanějším tématem této doby. Dotýká se nás všech. Společnost není v názoru na inkluzi ve školách jednotná a je nutné říci, že co člověk, to jiný názor. Domnívám se, že rozdílně na inkluzivní vzdělávání nahlízejí i ti, kterých se to dotýká, a to hlavně učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci.

Jako instruktorka odborného výcviku jsem měla možnost na dané téma s učiteli často hovořit a ať už jsem se s jejich názory ztotožnila či nikoliv, vždy jsem poslouchala jejich názory a postoje. Realita jejich každého dne se však bohužel lišila od ideálu toho, jak by měla inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na školách běžného typu probíhat. Já jsem o inkluzi věděla jen z vyprávění a nutno dodat, že jen velmi okrajově, jelikož jsem v té době ještě nebyla studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ani okolnosti mě zatím nenutily se o dané téma více zajímat. To ovšem do doby, než mi paní učitelka v mateřské škole vznesla u mladšího syna podezření na poruchy autistického spektra. Začala jsem se obracet na odborníky a někdy čekala i dva měsíce, až syna vyšetří a já se k této poruše dozvím více informací. Často jsem pak vzpomínala na vyprávění učitelů, a ač jsem nevěděla, jak vše dopadne, jednu ústřední myšlenku jsem měla a to takovou, že nechci syna nijak separovat ani vytrhávat od jeho kamarádů a z prostředí, na které je zvyklý. Hledala jsem a zjišťovala alternativy, jak vše zvládnout a to s ohledem na syna.

Tyto všechny skutečnosti byly důvodem, proč jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala právě téma „Inkluzivní vzdělávání z pohledu učitele středních škol.“

Bakalářská práce se dělí na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretickou část jsem rozdělila do tří hlavních témat. V prvním popisuji integraci, inkluzi a vývoj inkluzivního vzdělávání od segregace k inkluzi. Ve druhé části, jež je v bakalářské práci nejobsáhlejší, pokračuji tématem vzdělávání žáků od raného věku až po školství střední. Jsou zde popsána podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, speciálně pedagogicko-psychologické poradenské služby a neméně důležitá funkce asistenta

pedagoga. Poslední téma, které uzavírá teoretickou část, se zaměřuje na učitele, jeho kompetence a na přípravu učitelů pro inkluzivní vzdělávání.

V praktické části jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumného šetření realizované prostřednictvím dotazníků. Respondenty jsou učitelé středních škol. Jsou zde prezentovány výsledky pomocí grafů, směřující k cíli bakalářské práce, a to jak se učitelé cítí být profesně připraveni na inkluzi žáků se SVP do škol běžného typu.

1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ

Téma inkluze a integrace ve školství je zejména v poslední době velmi aktuální téma. Jelikož rozdíl mezi těmito pojmy nemusí být zcela zřejmý a zároveň se lze setkat s rozlišnostmi v interpretaci, ráda bych tyto základní pojmy rozebrala hned v úvodu. Současně je klíčové si dané termíny definovat.

1.1 Inkluze

Pojem inkluze pochází z anglického slova *inclusion*, což překládáme jako zahrnutí či zařazení a v obecnějším slova smyslu to lze chápat také jako příslušnost k celku, tedy začlenění. V pedagogickém pojetí ji chápeme jako koncept či systém, proto hovoříme o inkluzivním vzdělávání nebo vyučování či inkluzivní škole. Spilková a kol. (2005, s. 35) uvádějí, že se jedná o „*spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu. [...] Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní odpovědnost prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.*“

Tato koncepce nám nejen říká, že každý člověk by měl být v kolektivu respektován, ale zároveň zdůrazňuje fakt, že na respekt a úctu má každý své výsostné právo. Inkluze v sobě zahrnuje rovnocennost, úctu, vážnost a plnohodnotnost. Spilková (2005) dokonce hovoří o výrazu „*spolubytí*“, což je příhodný pojem právě proto, že kromě výše zmíněného rozšiřuje svou definici i na člověka jako takového a jeho pojetí jako integrálního celku, totiž spojení biologického, psychologického a sociálního.

Myšlenka inkluze má své významné postavení právě ve školství a vztahuje se k žákům. Žáci ve škole, kteří trpí určitým handicapem nebo jsou v jiném smyslu nějak znevýhodněni, mají navštěvovat třídu „*hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12)

Jedním z nejdůležitějších pojmů je respekt. Jedná se o respekt k individualitě (žáka) a současně také k celku (třídě). Bez respektu by nikdy nebyla inkluze možná. Podle inkluzivního vzdělávání je totiž nesmírně důležité k žákovi přistupovat se snahou ho

poznat, mluvit s ním, neustupovat a nepodřizovat se mu. Je potřeba věřit, že každý žák potřebuje prostor k tomu, aby se zdokonalil, aby začal chápat smysl věcí a dění kolem sebe, aby získal společenské hodnoty a na základě toho všeho následně řešil problémy. V tomto ohledu je třeba inkluzi chápat jako proces – *„inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“* (Slowík, 2016, s. 32)

V rámci inkluzivního vzdělávání nesmí nikdy učitel či jeho asistent upozornit na odlišnost žáka nebo žáků. Ústřední myšlenkou je individuální přístup ke každému a to tak, že každý žák využívá svou inteligenci, zkušenosti, schopnosti a poznatky ke spolupráci s ostatními. Individuální přístup je zásadním elementem nejen výuky, nýbrž i celkové organizace školy. *„V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj.“* (Tannenbergerová, 2016, s. 35) Inkluzivní vzdělávání tak do středu zájmu staví žáka jako takového – žáka jako osobnost, jeho potřeby a také jeho odlišnosti. Právě z odlišností se stává výhoda a jsou tak chápány jako podněty k dalšímu rozvoji a debatě. V tomto ohledu je ve vzdělávání jako takovém vidět velký posun kupředu. Tannenbergerová (2016) pokračuje a shrnuje základní principy inkluzivního vzdělávání: zaprvé je to „princip humanismu a demokracie“, přičemž v každé svobodné zemi se postupem pokroku aplikuje inkluze do běžného života každého z nás. Dále se jedná o „princip heterogenity“, tedy důraz na různorodost a výhody, jež z ní vyplývají. „Princip spolupráce“, který samozřejmě souvisí s heterogenitou zmíněnou výše, kdy různí jedinci s různým původem, různým handicapem a různými potřebami nebo schopnostmi a dovednostmi žijí vedle sebe a učí se kooperovat. „Princip regionalizace“ hovoří o dostupnosti daného vzdělávacího zařízení. Dále zmiňuje „princip otevřenosti a efektivity“, jenž má své výhradní postavení ve školství a vzdělávání jako takovém. Nakonec hovoří o „principu individualizace“, který zdůrazňuje člověka jako individuum, a o „principu celistvosti“, který zase vyzdvihuje člověka jako integrovaný celek.

1.2 Integrace

Pojem integrace se v širším slova smyslu chápe jako začlenění či zapojení a nejčastěji se skloňuje v sociologickém slova smyslu, neboť integrace je projev člověku velmi přirozeným a v podstatě se celý život nesnaží o nic jiného než o pocit sounáležitosti a zařadit se do společenství – rodina, školní třída, kolektiv přátel nebo kolegů v práci. Tak, jak je tento termín užíván v sociologických vědách, ho chápeme i v pedagogice, neboť i žáci s určitým handicapem se včleňují do kolektivu spolužáků, kteří daný handicap nemají. V konečném důsledku je cílem obohatit obě strany, tedy spatřujeme přínos na straně integrované osoby, neboť včlenění se je jejím cílem, a současně je výhodou pro daný kolektiv, že přicházejí do kontaktu s něčím novým (Slowík, 2016, s. 31).

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravotními vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“* (Průcha a kol., 2009, s. 107)

Tannenbergerová (2016) rozděluje dva základní druhy integrace, a sice integraci individuální a skupinovou. Individuální integrace se týká daného jednotlivce a začlenění přímo jednoho žáka s určitým postižením do běžného chodu školní třídy, tedy zbytek této třídy nevykazuje stejné zajímavosti. V rámci skupinové integrace se vzdělává žák ve třídě, která již byla zřízena jako třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3 Vývoj: od segregace k inkluzi

Stejně jako se postupem času vyvíjela společnost kupředu, a to z hlediska historického, politického, ekonomického či kulturního, tak šel samozřejmě ruku v ruce pokroku systém vzdělávání. Kromě vzdělání jako takového se rozvíjely i hlediska a názory na vzdělávání, ale taktéž i pohledy na roli žáka. Do počátku 90. let 20. století hovoříme o jednotném systému vzdělávání. Pokud mělo dítě určitý projev narušení nebo postižení, bylo okamžitě separováno od hlavního proudu výchovy, Lechta (2010) dokonce zmiňuje, že takové dítě bylo selektováno od výchovy ostatních dětí. Podle dalších požadavků a projevů se děti dále rozdělovaly, tedy více a více segregovaly a to zejména podle typu daného postižení.

Takové vedení výchovy a celého edukačního procesu sebou nese mnoho nevýhod – jednou z nejvýraznějších je porušení procesu socializace a pocit izolace, který žáci s postižením cítí a nakonec jim může narušit i běžný život do budoucna. Samozřejmě mohou být i méně motivovaní, protože jsou na ně kladeny menší nároky a tím pádem postrádají průbojnost nebo další vlastnosti a schopnosti. Lechta (2010) v tomto kontextu poznamenává, že tato separace přináší nevýhody i žákům bez postižení, neboť socializace má být přirozeným procesem a sociální prostředí by mělo být autentické a nepředstírat (řekněme) falešnou realitu.

Systém vzdělávání a výchovy založený na izolaci a separaci dětí či žáků byl dlouhodobě neudržitelný a na konci 90. let minulého století se situace v České republice (i na Slovensku) začala pomalu měnit. Celkové změny se spojují zejména s rokem 1989. Edukace se začíná více zaměřovat na jednotlivce jako takového, jeho potřeby, názory, cíle či požadavky jak na sebe sama, tak i na ostatní lidi ve společnosti, potažmo i společnost jako takovou.

V souvislosti s vývojem českého školství zejména od 90. let tedy hovoříme o zcela zásadním obratu – mění se systém, funkce, cíle a pohledy (obecně řečeno) na vše. Vzhledem k obratu na jednotlivého žáka se o této fázi nejčastěji mluví jako o humanizaci žáka nebo humanizaci školy. Vyučování tak prochází jakousi reformou, jež nabírá postupně směr k inkluzi.

Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání je pojmem používaným v posledních dvaceti letech, přičemž první ho zmínil v roce 1998 Theunissen při analyzování specifík speciální pedagogiky v USA. Každopádně Lechta (2010, s. 28) v *Základech inkluzivní pedagogiky* zároveň upozorňuje na fakt, že podstata inkluzivní pedagogiky byla ustanovena již v roce 1994 v Salamance na konferenci UNESCO, kde „*se začalo zdůrazňovat, že v popředí zde nemá být otázka týkající se předpokladu dítěte pro docházku do běžné školy, ale otázka týkající se pedagogického, organizačního a kulturního potenciálu této školy.*“ V podobném duchu navazuje i Bartoňová a Vítková (2007, s. 10), které kladou kořeny inkluze také na tuto konferenci, kde se účastníci 92 vlád a 25 mezinárodních organizací „*dohodly na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

K nejvýznamnějšímu posunu k inkluzivnímu vzdělávání došlo vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 49/2009 Sb, který přesně definuje, co se myslí dítětem (žákem) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a sice žáci „*se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním [...] a žáci se sociálním znevýhodněním. [...] Patří sem i okruh žáků mimořádně nadaných.*“ (Vítek a Vítková, 2010, s. 39)

Vývoj k inkluzivnímu vzdělávání nebyl náhlý a je potřeba si uvědomit, že jako proces rozhodně ještě neskončil. Naopak se již teď jeví jako dlouhá cesta, kdy je stále co zdokonalovat. Lechta (2010) v tomto kontextu hovoří o tom, že jakákoli unáhlená a dostatečně nepromyšlená rozhodnutí a řešení mohou fungovat jen kontraproduktivně vzhledem ke snaze všech, kteří se na procesu inkluze podílejí.

Se změnami systému vzdělání a přístupu k němu se samozřejmě mění i postavení učitelů a jejich role ve výchovném procesu. Na mnoha školách se dokonce zřizují nové pozice, jako jsou školní asistenti nebo poradci a psychologové. Tomuto tématu se však podrobněji věnuji dále.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

Podle výše uvedeného školského zákona č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, který se zaměřuje na žáky se SVP, jsou považováni žáci:

1. Se zdravotním postižením, a ty se dále člení:
 - tělesným, zrakovým, sluchovým;
 - mentálním;
 - poruchami autistického spektra (PAS);
 - s narušenou komunikační schopností;
 - souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování.
2. Žáci se zdravotním znevýhodněním (tj. zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování).
3. Žáci se sociálním znevýhodněním (např. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohroženými sociálně patologickými jevy, žáci žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit, znevýhodnění žáci při svém vzdělávání z důvodů příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména ve spojení s nedostatečnou znalostí vyučovaného jazyka).

2.1 Vzdělávání žáků se SVP

Než se začnu podrobněji věnovat jednotlivým fázím vzdělávání, která se vážou k danému věku, ráda bych předložila pro úplnost souhrnnou tabulku, která znázorňuje systém v jednotlivých etapách.

Tab. 1: Vzdělávání žáků se SVP

Typ vzdělávání	System
Raná péče	střediska rané péče a další zařízení poskytující služby rané péče
Předškolní vzdělávání	mateřská škola (běžná nebo pro děti s konkrétním druhem postižení - např. pro zrakově postižené)
Základní vzdělávání	běžná nebo pro žáky s konkrétním druhem postižení např. pro sluchově postižené, zrakově postižené, aj.
Střední vzdělávání	běžné nebo pro studenty s konkrétním druhem postižení - gymnázia, SOŠ, SOU, OU, praktické školy jednoleté a dvouleté, jiný způsob vzdělávání (individuální vzdělávání nebo vzdělávání s hlubokým mentálním postižením)
Terciální vzdělávání	vyšší odborné školy, vysoké školy (neexistují speciální varianty, dostupná je ale podpora pro studenty s handicapem)
Celoživotní vzdělávání	programy dalšího vzdělávání, vzdělávací a rekvalifikační kurzy a školení (pouze zřídka se však jedná o speciálně zaměřené programy)

Zdroj: Slowík (2016)

2.1.1 Vzdělávání v raném věku

Raný věk u dítěte je považován za nejdůležitější ve vývoji jedince, a v případě, že je u něj zjištěna porucha či vada, měla by mu být poskytnuta péče co nejdříve, a to nejen ze strany lékařů, ale i dalších profesionálů, jakými jsou speciální pedagogové, psychologové nebo sociální pracovníci. Právě tato pomoc je pro rodinu velmi potřebnou, pomáhá jí lépe zvládnout danou situaci a vytvořit dítěti co možná nejvhodnější podmínky pro jeho rozvoj.

Celistvost těchto služeb patří do oblasti rané péče, která je poskytovaná středisky rané péče nebo podobnými zařízeními, jakými jsou například speciálně pedagogická centra a některé nestátní neziskové organizace (Slowík, 2016).

Hájková (2005, s. 23) uvádí, „že v raném věku dítěte se teprve utváří sociální identita stejně jako vztah k odlišnostem, které je pak schopné přijímat bez výhrad a předsudků. Začleněním dítěte se znevýhodněním mezi intaktní vrstevníky v raném předškolním věku se v rámci inkluzivních postojů považuje za nejlepší způsob, jak v dětech zakořenit přijetí rozdílů v chování, myšlení, ale i vzhledu druhých.“

Děti se SVP se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, podkladem jsou zprávy od psychologa a speciálního pedagoga, a je jim zajištěna i speciálně-pedagogická podpora (Lechta, 2010).

2.1.2 Vzdělávání v předškolním věku

Předškolní vzdělávání dětí je zajišťováno mateřskými školami (dále jen „MŠ“). Je určeno dětem ve věku od tří do šesti let nebo do té doby, než nastoupí do školy (např. v případě odkladu školní docházky). Především děti v posledním roce před nástupem do školy jsou přijímány přednostně (Lechta, 2010).

Úkolem předškolního vzdělávání je zajistit dětem správné a multilaterální podněty k co nejlepšímu rozvoji a učení. Stejně tak může předškolní vzdělávání plnit i funkci diagnostickou a zajistit tak dětem se SVP včasnou speciálně pedagogickou péči (Vítek a Vítková, 2010).

Vzhledem k vývoji ve vzdělávání je od roku 1989 a 1990 umožněno dětem se SVP integrovat se do tříd mezi intaktní děti.

Konspekt vzdělávání určuje RVP PV. V mateřských školách s jednou třídou je nejméně 15 dětí a v MŠ s více třídami má být ve třídě nejméně 18 dětí, přičemž se třída naplňuje do počtu 24 dětí. Podle vyhlášky MŠMT č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání §2, se třída, ve které jsou zařazeny děti se SVP – nejméně 12 dětí, naplňuje do počtu 19 dětí. Mimo individuální integraci je dětem se SVP umožněna i skupinová integrace, jež může probíhat ve speciálních třídách v běžné MŠ. Velký zájem je hlavně o třídy logopedické nebo o třídy pro děti s mentálním postižením a souběžnými vadami. Děti také mohou navštěvovat speciální mateřskou školu.

2.1.3 Vzdělávání základní

Na předškolní vzdělávání navazuje vzdělávání základní, kde je dle zákona školní docházka povinná, a dítě nastupuje do školy po dovršení věku šesti let, pokud mu není povolen odklad, který navrhuje buď lékař, nebo pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „PPP“) anebo SPC. Od roku 1995 je povinná školní docházka devítiletá. Počet dětí ve třídě je v průměru minimálně 17, nejvíce však 30, což upravuje vyhláška MŠMT.

Ve třídách základních a středních škol lze individuálně integrovat nejvíce pět žáků se zdravotním postižením. Pakliže je třída zřízena pro žáky se zdravotním postižením, může být v této třídě minimálně šest a nejvíce 14 žáků. K doplnění počtu mohou být zařazeni i žáci intaktní, nicméně pouze do 25 % nejvyššího počtu žáků. Legislativa dále upravuje i počty žáků s těžkým zdravotním postižením ve třídách a to tak, že taková třída má nejméně čtyři a nejvíce šest žáků (Lechta, 2010).

Podle aktuálně platného zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon) bychom vždy měli upřednostňovat vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP především v běžných třídách základních a středních škol.

U žáků a studentů s těžkými formami postižení, u nichž je z různých důvodů individuální integrace obtížná, a dokonce v některých případech prakticky nereálná, mohou být alternativou základní školy, které se svým vzdělávacím programem zaměřují na vzdělávání žáků s konkrétním druhem postižení.

Pro žáka se SVP, který je integrován do běžné školy je pak nutné vytvořit individuální vzdělávací plán, na kterém se společně se školou podílejí školská poradenská zařízení a rodiče žáka. Již zmíněná poradenská zařízení, kterými jsou PPP a SPC pomáhají jak rodičům, tak pedagogům v průběhu celého školního roku. (Slowík, 2016).

2.1.4 Vzdělávání střední

Žáci se SVP se mohou dále vzdělávat ve středním školství, které jak uvádí Lechta (2010, s. 174): „*lze hodnotit jako nejvíce se rozvíjející a měnící se oblast od roku 1989/1990.*“ Mohou zde získat úplné střední, úplné střední odborné nebo střední odborné vzdělání, kterým se žáci připravují na další život a praxi nebo k dalšímu studiu na VOŠ a VŠ.

Mezi střední školství řadíme:

- gymnázia,
- střední odborné školy,
- odborná učiliště,
- konzervatoř.

Pro žáky ze základních škol praktických a speciálních jsou pak určeny vzdělávací programy na odborných učilištích nebo v praktických školách (Lechta, 2010).

2.2 Individuální vzdělávací plán žáka

Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje vyučující. Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu bývají uvedeny i další identifikační informace jako kupříkladu:

- úpravy obsahu vzdělávání žáka;
- časové a obsahové rozvržení vzdělávání;
- úpravy metod a formy výuky, hodnocení žáka;

- případné úpravy výstupů ze vzdělání žáka.

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve zněních pozdějších předpisů, se individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.

2.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou nově rozdělena do pěti stupňů. První stupeň může škola aplikovat samostatně a ostatní pouze na doporučení školského poradenského zařízení. Jak uvádí Slowík (2016): *„bez podpůrných opatření bychom v mnoha případech vůbec nemohli uvažovat o inkluzivních postupech při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol.“*

Dále uvádí, že úspěšná integrace ve vzdělávání je ovlivněna i dalšími faktory jako jsou:

- prostředí školy;
- postoje a kompetence učitelů;
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními;
- spolupráce s rodinou žáků;
- přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů;
- míra a kvalita speciální podpory (pomůcky, asistent pedagoga apod.);
- dominující pohledy na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání ve společnosti i v místní komunitě (Slowík, 2016).

Každá škola a instituce využívá různé metody vzdělání k tomu, aby úspěšně vchovala všechny žáky. Nicméně někdy i na straně školy může docházet k jistému selhání, neboť se setkává s žákem, jenž se vymyká klasickým zasetým standardům. V takových případech hovoříme o *podpůrných opatřeních*, která pomáhají týmu odborníků (učitelé, asistenti, psychologové apod.) lépe pracovat s daným jedincem a to tak, aby mu poskytly co nejlepší péči a vzdělání.

Podpůrná opatření, na která mají děti a žáci nárok, definuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů v následujícím znění:

- speciální metody, formy a postupy;
- speciální učebnice;
- didaktické materiály;
- kompenzační a rehabilitační pomůcky;
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- služby asistenta pedagoga;
- snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě v oddělené studijní skupině;
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb

(Hájková a Strnadová, 2010, s. 16–17).

Podle nové vyhlášky č. 416/2017 Sb., jež upravuje původní vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných lze pro vzdělávání ve škole, třídě, oddělené nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona doporučit pouze podpůrná opatření, která se zakládají na následujícím:

- poradenské pomoci od školy a školského poradenského zařízení;
- úpravě organizace obsahu hodnocení norem a metod vzdělávání a školských služeb včetně zabezpečené výuky předmětů speciálně pedagogické péče (u tohoto předmětu však nikoliv s normovanou finanční náročností) a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů;

- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými a akreditovanými vzdělávacími programy;
- využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu.

Posun ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb je reflektován v neustále se měnící terminologii. V současné době je kladen čím dál tím větší důraz nikoliv na kategorie postižení, ale na míru podpory, která daná osoba potřebuje.

Obecně nejlépe to shrnuje Bartoňová a Vítková (2007), které v rámci podpůrných opatření kladou největší důraz na praxi, se kterou se učitelé ve škole nejčastěji setkávají. Podle nich je například nesmírně důležité to, kde žák ve třídě sedí. Doporučují, aby žák vyžadující zvýšenou pozornost seděl blízko pedagoga, který ho tak bude mít lépe pod kontrolou. Pokud toto z nějakého důvodu nelze zcela provést, je žádoucí, aby žák seděl alespoň v dosahu klidných žáků, kteří mu poskytnou klidné prostředí k výuce. Dalším důležitým bodem je komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem, a to, jak ve smyslu mu podat výuku jednoduchým způsobem v krátkých a srozumitelných větách, tak si zároveň zpětně ověřit, zda byla látka pochopena správně. Také hovoří o úkolech, které musí žáci plnit. Velmi přínosné bývá, když učitel žákům pomůže v začátcích plnění. Ověří si tak zároveň, zda byla úloha správně pochopena, případně by měl odpovídat na otázky, které žáci pokládají. S tím je také spojeno, že je nezbytné, aby měli všichni na dané cvičení dostatek času a tempo nebylo příliš rychlé. V takovém případě musí být učitel velmi trpělivý, aby si žák nepřipadal odstrčeně a naopak nechal proniknout své schopnosti a dovednosti.

„Lidský mozek je velmi učenlivý, jestliže poruchu včas diagnostikujeme, zaměříme se na reedukační péči, prognóza těchto jedinců se bude vyvíjet velmi příznivě, i když je vždy čistě individuální.“ Samozřejmě veškerá budoucnost a postup k lepšímu záleží na

mnoha faktorech a okolnostech, nicméně „*pro reedukaci neexistuje žádná univerzální metoda.*“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 189)

2.4 Speciálně pedagogicko-psychologické poradenské služby

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu či odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervencí, konzultace nebo podáváním informací (Viktor Lechta, 2010).

Pipeková (2006) ve své knize *Kapitoly ze speciální pedagogiky* dodává, že poradenské zařízení spolupracuje i s dalšími odbornými pracovišti, např. odbory o péči o dítě, lékaři, soudy a dalšími. V případě poradenské činnosti u dětí a žáků se zdravotním postižením, je spolupráce s dalšími odborníky nezbytná.

Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a také specializovaná poradenská zařízení, ke kterým patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče.

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (inkluzivní vzdělávání) se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů včetně asistentů na školách a charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Specifické požadavky jsou kladeny na vzdělávání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologických poradenských službách, jejichž význam se v návaznosti na inkluzivní vzdělávání žáků se SVP stále zvyšuje. Na řadě škol se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Z reflexe všech uvedených skutečností vychází současná koncepce studia speciální pedagogiky v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, nahrazený novým zákonem č. 159/2010 Sb., které se rozšířilo na řadě vysokých škol (Vítek a Vítková, 2010). Dnes jsou již poskytována podpůrná opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami od prvního stupně až po stupeň pátý. Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučená opatření obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

2.4.1 Školní poradenská pracoviště

Poradenskými pracovníky na školách jsou v současné době výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Náplň jejich činnosti určuje příslušný školský zákon a vyhlášky č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 72/2005 Sb. (Bartoňová a Vítková, 2007).

Výchovní poradci pracují na všech základních, středních a speciálních školách. Jsou to většinou učitelé, „kteří kromě svého úvazku plní úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy vzdělávání a volby studia a povolání žáka.“ (Pipeková, 2006, s. 51)

Výchovný poradce vyhledává a provádí předběžné šetření a zaměřuje se zejména na žáky, u nichž shledá, že je potřeba zvláštní pozornost, ať už se to týká vzdělávání, výchovy nebo psychického či sociálního vývoje. Předkládá řediteli školy a zákonným zástupcům návrh na další postup či předání do péče specializovanému poradenskému zařízení. Dále však sleduje vývoj daných žáků a spolupracuje při řešení problémů s jejich rodinami. Výchovný poradce by měl poskytovat výchovné poradenství v otázkách rozvoje a uplatnění a dalšího rozvíjení schopností žáka. Působí také při řešení výukových problémů a v otázkách prevence. Zároveň by měl pomáhat třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům (Pipeková, 2006).

Když hovoříme o práci výchovných poradců, je třeba zmínit i metodiku prevence, která úzce souvisí s jejich prací. Školní metodika prevence hraje hlavní roli při vytváření postupů školy například v oblasti prevence zneužívání návykových látek. Je nezbytné následně sledovat, jak je tato metodika prevence úspěšná v praxi. Proto se poradci podílejí na koordinaci aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u žáka (Pipeková, 2006).

„Speciální pedagog, nebo školní speciální pedagog, je důležitým členem odborného týmu. [...] Ze širokého okruhu jeho působení je třeba vyzdvihnout individuální terapeutickou korekční činnost poradenství pro žáky a rodiče v řešení výchovných úkolů pro kolegy, učitele a vychovatele v otázkách metod edukace a řízení inkluzivního procesu.“ (Lechta, 2010, s. 123)

Speciální pedagog by měl mít úzký kontakt s žáky nejen při výuce samotné, ale i mimo ni v organizaci volného času celé třídy. Nezastupitelná je pak jeho spolupráce s psychologem, odbornými lékaři a dalšími odborníky (Lechta, 2010).

2.4.2 Specializovaná poradenská zařízení

Specializovaná poradenská zařízení jsou definována ve vyhlášce a dělí se na:

- pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP),
- speciálně pedagogická centra (dále jen SPC),
- střediska výchovné péče (dále jen SVP).

Činnost PPP je *„zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.“* (Lechta, 2010, s. 171)

SPC se specializují spíše na děti a mládež, která vykazují určitý typ postižení nebo která vykazují i více vad postižení současně. *„Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením v běžných školách a školských zařízeních.“* (Lechta, 2010, s. 171)

SVP se soustředí zejména na okamžitou pomoc nebo péči, a to co nejdříve od zachycení prvních známek jakýchkoli potíží. *„Úzce spolupracují se školami, středisky sociální prevence, s PPP a SPC, referáty sociálních věcí a jinými odbornými institucemi.“* (Lechta, 2010, s. 171 - 172)

2.5 Asistent pedagoga

Kromě toho, že škola disponuje nejrůznějšími pomůckami, jež usnadňují práci s dětmi, které speciální potřeby vyžadují, je nezbytnou součástí celého vzdělávacího procesu také role asistenta pedagoga. Funkce asistenta pedagoga může být velmi podceňovaná, nicméně se čím dál častěji ukazuje stejně důležitá jako pedagoga samotného. Pedagog s asistentem musí úzce spolupracovat a společně se tak podílet

na všech fázích vzdělávacího procesu, hovoříme zde nejen o edukaci jako takové, ale také o hodnocení žáků apod. Jejich vzájemná kooperace je nejen nezbytná, ale zároveň vyžadovaná (Tannenbergerová, 2016, s. 46–49).

Základním předpokladem pro práci asistenta pedagoga je odborná kvalifikace, a to buďto na vysokoškolské úrovni (pedagogické fakulty), úrovni vyššího školství či úrovni středního vzdělání. V pedagogickém slovníku se však dočteme, že požadovaného vzdělání je možné docílit i absolvováním „akreditovaného programu dalšího vzdělávání“. Po dosažení potřebné odbornosti může daný jedinec nalézt uplatnění nejen ve školách, nýbrž také v různých zařízeních, která se zaměřují na žáky s určitým stupněm znevýhodnění (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 20).

Asistent pedagoga stojí na pomyslné hranici mezi pedagogem a třídou žáků. Vystupuje tak jako potřebné pojítko mezi oběma póly. Na jedné straně je plnohodnotným členem učitelského sboru a tím pádem je zahrnut do života školy, zároveň se podílí na organizaci výuky a veškerých aktivitách, jež škola vytváří. Asistent musí úzce spolupracovat s učitelem, současně je však nutné, aby přicházel do kontaktu také se školními psychology a dalšími poradci. Na straně druhé plní důležitou úlohu ve vztahu ke třídnímu kolektivu. Asistent pomáhá jak všem žákům, tak i jednotlivci. Své priority musí hodnotit dle aktuálních potřeb žáků. Neměl by být totiž zaměřen jen na ty žáky, kteří vykazují určitý stupeň vnějšího postižení, nýbrž i na ty, kteří například z důvodu delší nemoci zameškali výuku, nebo se v právě probírané látce neorientují tak rychle jako jejich spolužáci. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že asistent bok po boku pedagoga podporuje vytvářet efektivní výukové prostředí všem žákům tak, aby se neprohlubovaly rozdíly mezi jednotlivci, ale zároveň se každému danému jednotlivci věnoval dle jeho individuálních potřeb (Tannenbergerová, 2016, s. 49 – 57, 90).

Hájková (2010) ve svém článku *Inkluzivní vzdělávání* shrnuje činnosti asistenta pedagoga do tří hlavních bodů. V prvním z nich vyzdvihuje adaptaci. Žáci přicházející do školy z mateřské školy či přecházející z jedné školy do druhé mohou mít v začátcích potíže přizpůsobit se chodu dané školy. Asistent v danou chvíli usnadňuje celkový proces adaptace tak, aby žák či student co nejdříve a současně co nejlépe zapadl nejen do kolektivu své třídy, ale samozřejmě i celé školy. V druhém bodě klade důraz na roli

asistenta vůči ostatním pracovníkům, a to jak pedagogům, tak i poradcům a dalším. Tuto skutečnost zmiňovala i Tannenbergerová (2016) viz výše. Za třetí podtrhuje důležitost role rodiny a prostředí, z níž žák pochází. I na to musí asistent klást zřetel při své pomoci a práci.

3 UČITEL

Pedagog je obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti.

Tradičně byl učitel považován především za „předavatele“ poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí, vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství se zdůrazňují subjektivně – objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím.

Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, s učitelem týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Specifické kategorie učitelů souvisejí:

- a) se stupněm a typem školy nebo škol zařízení, v němž učitel působí;
- b) s oborem, kterému vyučuje.

Pro každou kategorii je předepsaná odborná kvalifikace (Průcha, Watterová a Mareš, 2009).

3.1 Kompetence učitele v inkluzivním vzdělávání

Mezi profesní kompetence učitele řadíme především znalosti, zkušenosti, postoje a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon v pedagogické profesi. Z řad výzkumu nejen u nás, nýbrž i v zahraničí vyplývá, že kvalita práce učitele má prokazatelně větší dopad na rozdíly ve výsledcích žáků, než například počet žáků ve třídě či jejich heterogenita. Jak se uvádí, v publikaci *Profesní rozvoj učitelů* (Starý, Dvořák, Gregor a Duschinská, 2012) v oblasti vzdělávání je třeba věnovat zvláštní pozornost práci učitelů a i sdělení Komise evropských společenství z roku 2007 uvádí, že kvalita učitelů významně a přímo souvisí s výsledky žáků.

Spilková (1996, in Průcha, 2002) toto doplňuje a uvádí tyto složky profesní kompetence:

- odborně předmětové,
- psychodidaktické,
- komunikativní,
- organizační a řídicí,
- diagnostická a intervenční,
- poradenská a konzultativní,
- reflexe vlastní činnosti.

Švec (2001, in Průcha, 2002) ve svém výčtu kompetencí rozšiřuje profesní kompetenci učitele o kompetence informatické a metodické.

Vašutová (2001, in Průcha, 2002) dodává, že mimo profesních kompetencí učitele je potřeba dbát i zřetel na ostatní předpoklady, jimiž jsou:

- psychická odolnost,
- fyzická zdatnost,
- dobrý aktuální stav,
- mravní bezúhonnost.

Hájková a Strnadová (2010, s. 103) uvádí, že předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků (tj. inkluzivní pedagogické kompetence) se významnou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy – jinak řečeno, v procesu pedagogovy profesionalizace, přičemž průběh tohoto formování je ovlivňován:

- a) charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího zaměstnání;
- b) zkušenostmi z inkluzivní a segregativně orientované pedagogické praxe;
- c) vlivem profesionálního prostředí tzn. působením ostatním pedagogů ve sboru školy;

- d) reflexí vzdělávací reality tzn. adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě;
- e) sebereflexí tzn. sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů a žáků.

Dle Lechty (2010, s. 122) patří mezi mimořádně významné funkce učitele v inkluzivním vzdělávání:

- získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP;
- sledovat a vyhodnocovat v týmu spolupracovníků diagnostické údaje a jejich využití v edukaci;
- koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu;
- vypracovat v týmu IVP;
- sledovat žáka jeho úspěšné plnění ve třídě se SVP a v případě potřeby činit korekce v plánu a v jeho realizaci;
- plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu;
- ve třídě řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat jejich výsledky;
- odpovídat za vedení pedagogické dokumentace o inkluzi;
- usměrňovat život v žákovském kolektivu i v době mimo vyučování;
- koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.

3.2 Příprava učitelů a speciálních pedagogů pro inkluzivní školu v ČR

Vzhledem k vývoji a změnám k přístupu ve výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a povaha jejich úkolů při procesu edukace. Jak již bylo zmíněno výše, na mnoha školách vzniká pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Jejich vzdělávání je rozšířeno o předmět speciální pedagogika.

Zatímco v tříletém studiu je výuka zaměřena na osvojení si přehledu o všech druzích postižení a pochopení podstaty inkluzivního vzdělávání, v následném magisterském

studiu už je cíleně věnována pozornost specifikám těchto poruch nejen v učení ale i v chování. Zvyšující se požadavky na vzdělávání nejen učitelů a speciálních pedagogů, ale i odborných pracovníků v pedagogicko-psychologických poradenských službách, vedou k rozšíření studia speciální pedagogiky nejen na vysokých školách, ale i v rámci celoživotního vzdělávání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Lechta, 2010).

V heterogenních třídách, kde v integraci o společné vyučování nejde jen a pouze o heterogenitu ve spojitosti se zdravotním postižením žáků, nýbrž o různou úroveň jejich vývoje, rozdělenou řečí, národností, kulturou a náboženstvím. Proto by se měl pedagog v rámci jeho odborné přípravy zaměřit a spojit poznatky ze všech humanitních věd. Nicméně důležitá je také komplexnost a podmínky potřebné pro interdisciplinaritu, ovšem hlavním požadavkem (a to ve všech rovinách) zůstává schopnost kooperace, a to nejen při ústním rozhovoru, ale i při praktické interakci s druhými. Pro úspěšnou spolupráci je rozhodující psychický stav učitele, možnost sebereflexe, empatie a vědomí vlastní hodnoty. Stejně tak je (při následném přípravném i dalším vzdělávání) nutné ho provádět odpovídajícím způsobem – jak kooperativně tak integrativně – a dbát a navazovat na stávající osobní zkušenosti učitelů (Hájková, 2005). Také u většiny pedagogů, kteří se již delší dobu pohybují v běžné školní praxi v České republice, se předpokládá, že vzdělávací inkluze přenesou nové nároky na profesní vybavenost pedagoga a zvýšené nároky na jeho přípravu na vyučování (Hájková a Strnadová, 2010).

Z výpovědí pedagogů založených na poznatcích přímo ze svých pracovních zkušeností a hlubších znalostí pro inkluzivní postupy při výuce získané studiem DVPP vyplývá, že za nejnáročnější část učitelovy práce považují plánování a realizace individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce (Hájková a Strnadová, 2010).

Což vyvolává také otázku, zda jsou učitelé na zvyšující se požadavky odborně připraveni. A neméně důležitou otázkou zůstává, jaký postoj oni sami zauímají k inkluzi ve vzdělávání. Proto je nezbytné, aby již během studií na pedagogických fakultách byli studenti nuceni diskutovat o svých postojích k inkluzi a naslouchali i názorům svých

kolegů, čímž si samozřejmě oni sami prohlubují vlastní kritický názor na danou problematiku.

Nová profesionální orientace inkluzivních pedagogů je podmíněna pochopením účinků selekce a segregace a přijetím principů sociální inkluze a úzce přijatého inkluzivního vzdělávání. Pedagogové mohou sami prosazovat projekt otevřenosti školy vůči vnějšímu prostředí, spolupráci školy s okolím, pokud jsou si ale také vědomi toho, že místem inkluze je každé místo, kde se lidé setkávají, společně žijí, pracují a tráví volný čas (Hájková a Strnadová, 2010).

Lze říci, že ve srovnání s odbornou přípravou je profesionální příprava „integrativního“ pedagoga všestrannější. Studium učitelů v sobě zahrnuje řadu dalších odborných disciplín. Nicméně dnešní společnost si od nich žádá, aby zároveň ovládali (alespoň částečně) také antropologii, sociologii nebo psychologii (Hájková, 2005).

Hájková a Strnadová (2010) ještě doplňují koncept přípravy učitelů pro inkluzivní vyučování a říkají, že by měl obsahovat navíc jak obligatorní tak fakultativní oblasti, aby si sami studující určovali průběh své přípravy a aby stavba a sled studijních částí odpovídaly jejich vlastní specifické motivaci a osobním cílům nebo zaměření. Za účinné způsoby posílení v průběhu studia jsou považovány metody vrstevnického pozorování nebo koučování, v dalším systému vzdělávání pak vytváření učitelských center, mentorských programů a působení podpůrných profesionálních týmů.

Spolupráce uvnitř školy, je tedy neméně důležitou podporou, tolik pro pedagogy potřebnou. Mohou zde požádat o pomoc, konzultace či radu, nebo ji naopak nabídnout. Otevřená a bezpečná komunikace je předpokladem k budování důvěry všech zaměstnanců školy, kde by jim ředitel a vedení školy měly být oporou a zajistit co nejlepší podmínky pro práci (Hájková a Strnadová, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA

Tato část bakalářské práce je věnována metodologii realizovaného výzkumného šetření. Jsou zde popsány cíle výzkumného šetření, způsoby získávání dat a konkrétní postupy, jež jsem pro šetření využila. Pro sběr dat jsem zvolila kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníkové šetření.

Aktuálně často skloňovaným tématem dnešní doby je inkluze a samozřejmě také inkluzivní vzdělávání žáků se SVP, a to nejen na základních školách, ale také školách středních. Výzkumné šetření je zaměřeno na zjišťování názorů učitelů právě středních škol a odborných učilišť.

V návaznosti na toto téma byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké aspekty jsou podle učitelů středních škol při inkluzivním vzdělávání důležité?
2. Jaká podpurná opatření učitelé středních škol nejčastěji využívají během své pedagogické praxe při inkluzivním vzdělávání?
3. Co vnímají učitelé středních škol jako překážku inkluze na školách?
4. Jak se učitelé středních škol cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Cíle výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce na téma „Inkluzivní vzdělávání z pohledu učitele středních škol“ je zaměřena na prezentaci výsledků výzkumného šetření zaměřeného na výhody popřípadě nevýhody inkluzivního vzdělávání na konkrétních školách. Dotazníkovým šetřením bylo zjišťováno, jak s inkluzivním vzděláváním pracují učitelé středních škol v okrese Tábor, jak jej vnímají.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dotazník obsahoval deset otázek a byl rozdán do tří škol v okrese Tábor. U většiny otázek byly uvedeny možnosti odpovědí a u některých jsem žádala o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění a zformulování vlastního názoru.

Dotazníkového šetření se účastnilo 87 učitelů středních škol. Sedm dotazníků bylo z důvodu neúplného vyplnění vyřazeno. Dále jsou tedy vyhodnoceny data získaná od 80 učitelů středních škol.

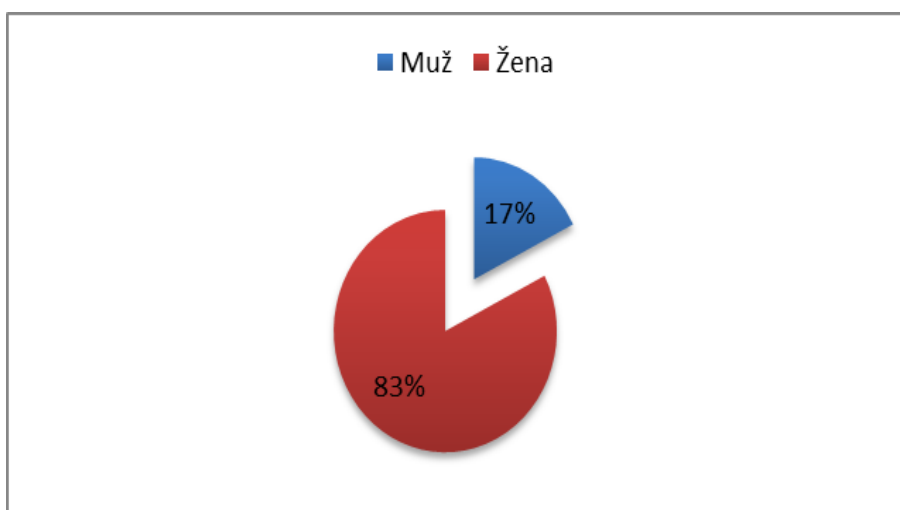
Dotazníková otázka č. 1: Jakého jste pohlaví?

Tato informativní otázka na pohlaví respondentů ukazuje, že nejpočetnější skupinou z celkového počtu jsou ženy, a to 82,5 %. Dotazovaných respondentů mužského pohlaví bylo 17,5%.

Tab. 2: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	14	17,00%
Žena	66	83,00%

Graf č. 1: Složení zkoumaného souboru z hlediska pohlaví respondentů



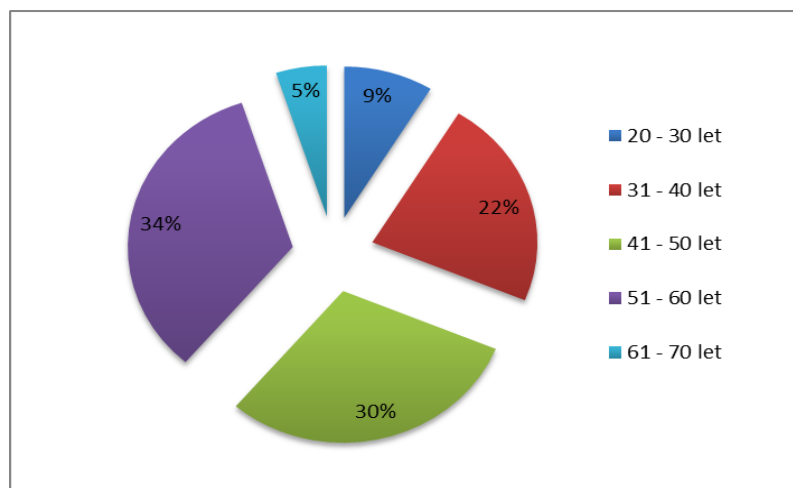
Dotazníková otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Z výpovědi respondentů vyplývá, že největší skupinu dotazovaných tvoří učitelé ve věku 51 – 60 let (34 %). Z 30 % pak učitelé ve věku 41–50 let.

Tab. 3: Složení zkoumaného věku respondentů

Věk	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
20 - 30 let	1	1,00	6	8,00	7	9,00
31 - 40 let	3	4,00	15	19,00	18	23,00
41 - 50 let	6	8,00	18	22,00	24	30,00
51 - 60 let	4	5,00	23	29,00	27	34,00
61 - 70 let	0	0,00	4	5,00	4	5,00

Graf 2: Složení zkoumaného věku respondentů



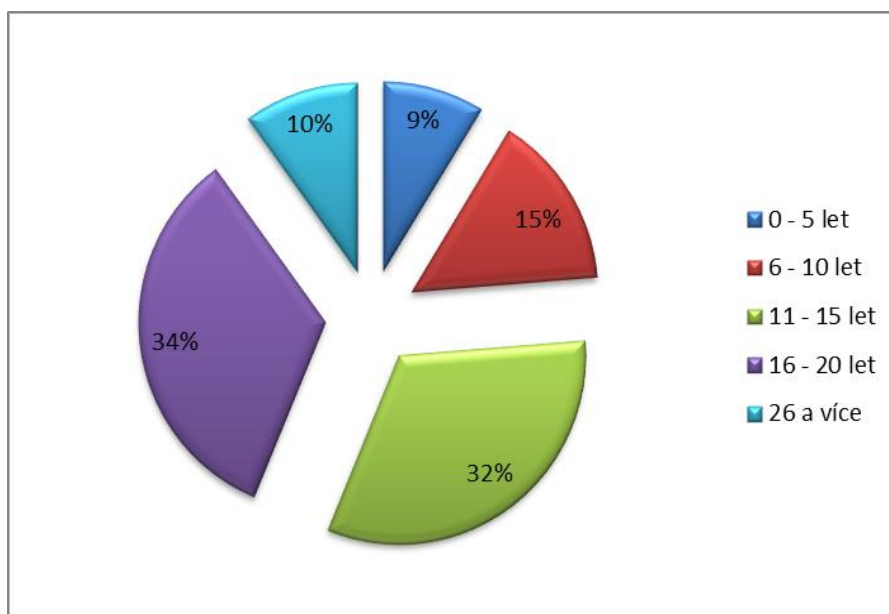
Dotazníková otázka č. 3: Jak dlouho již pracujete ve školství?

V otázce 3 jsem se respondentů dotazovala, jak dlouho vykonávají tuto profesi v oblasti školství. Otázka byla uzavřená a na výběr měli respondenti z pěti odpovědí. Tímto šetřením jsem zjistila, že nejpočetnější skupinou, a to ve výši 34 % respondentů, pracující v oblasti školství je v rozmezí 16–20 let.

Tab. 4: Délka zaměstnání respondentů ve školství

Délka	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
0 - 5 let	1	1,00	6	8,00	7	9,00
6 - 10 let	2	3,00	10	12,00	12	15,00
11 - 15 let	5	6,00	21	26,00	26	32,00
16 - 20 let	5	6,00	22	28,00	27	34,00
26 a více	1	1,00	7	9,00	8	10,00

Graf 3: Délka zaměstnání respondentů ve školství



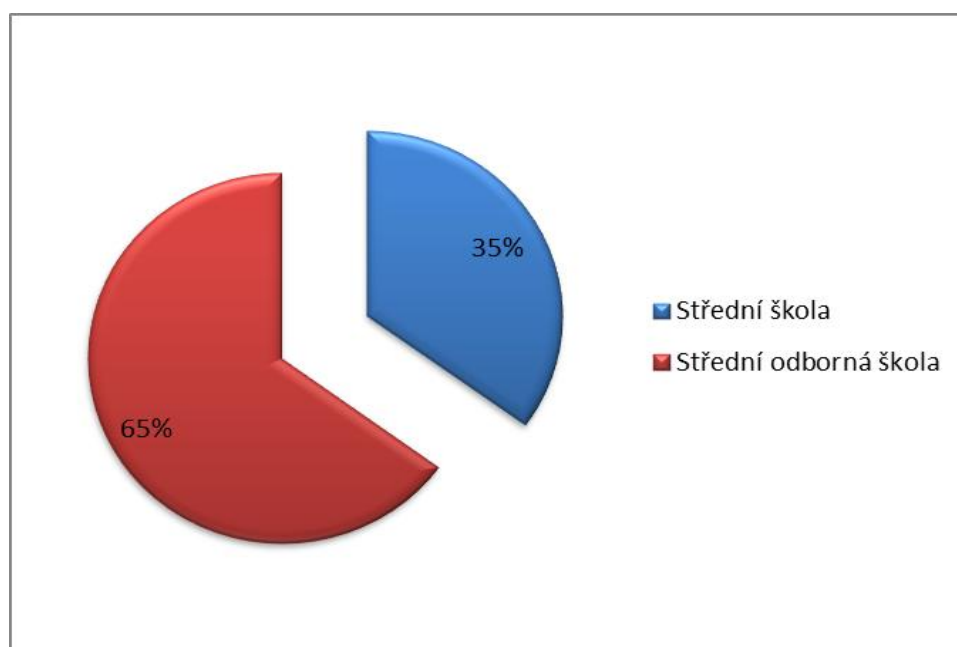
Dotazníková otázka č. 4: Na jaké škole působíte?

Nejpočetnější skupina, a to 65 % respondentů uvedlo, že působí na střední odborné škole. Zbýlých 35 % respondentů pracuje na škole střední.

Tab. 5: Pracoviště respondentů

Typ školy	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Střední škola	5	6,00	23	29,00	28	35,00
Střední odborná škola	9	11,00	43	54,00	52	65,00

Graf 4: Pracoviště respondentů



**Dotazníková otázka č. 5: Na čem podle Vás závisí úspěch inkluzivního vzdělávání?
(Určete sílu vlivu u jednotlivých faktorů)**

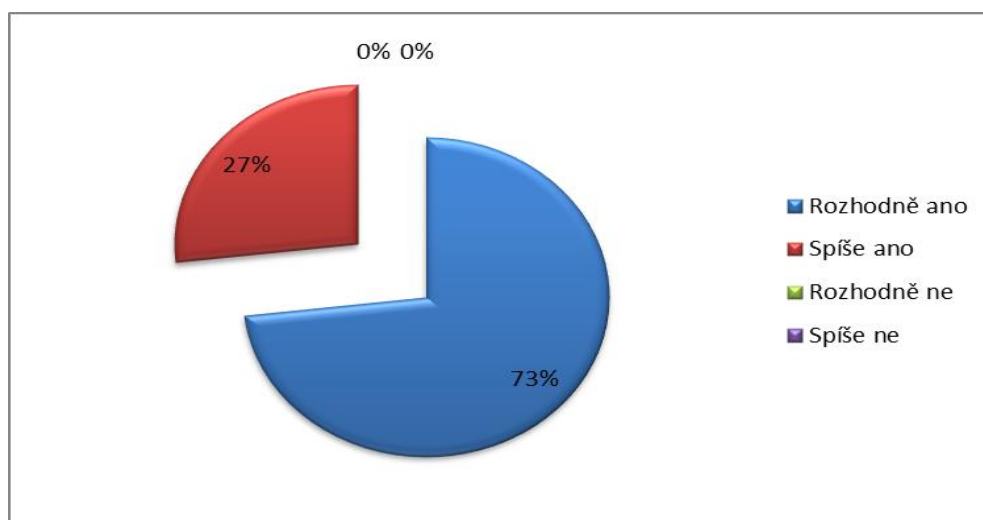
a) na kvalitě profesní přípravy učitelů

V otázce 5 jsem zjišťovala, zda úspěch inkluzivního vzdělávání závisí na kvalitě profesní přípravy učitelů. Z dotazníkového šetření jsem se dozvěděla, že 60 respondentů, z toho 11 mužů a 49 žen, odpovědělo, že úspěch rozhodně závisí na kvalitě přípravy.

Tab. 6: Úspěch v závislosti na kvalitě profesní přípravy učitelů

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	11	14,00	49	61,00	60	75,00
Spíše ano	5	6,00	15	19,00	20	25,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf 5: Úspěch v závislosti na kvalitě profesní přípravy učitelů



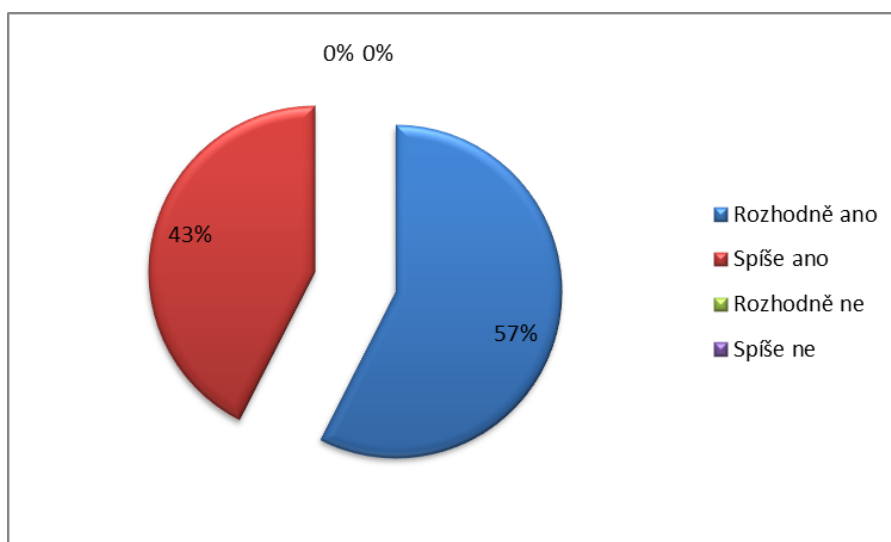
b) na zkušenosti a délce praxe

Výsledek u této otázky stanovil, že rozhodně záleží u úspěchu inkluzivního vzdělávání na zkušenostech a délce praxe učitele.

Tab. 7: Úspěch v závislosti na zkušenostech a délce praxe

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	8	10,00	38	48,00	46	58,00
Spíše ano	6	8,00	28	35,00	34	43,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf 6: Úspěch v závislosti na zkušenostech a délce praxe



b) na spolupráci s rodinou

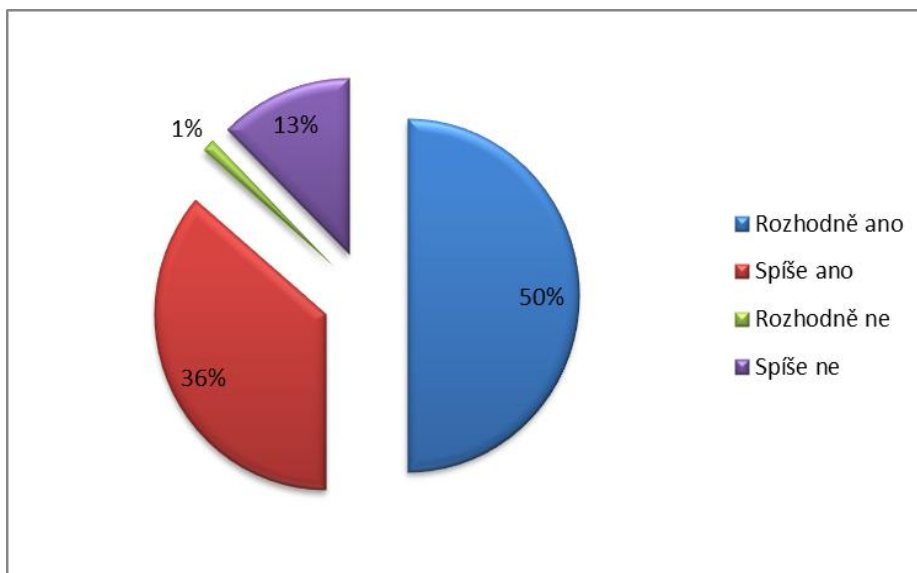
Celkem 41 % žen odpovědělo, že úspěch inkluzivního vzdělávání zcela závisí na spolupráci s rodinou a 31 % žen se k většině dotazovaných přiklonilo také. Zbýlých osm respondentů ženského pohlaví, tedy 10 % uvedlo, že úspěch inkluzivního vzdělávání spíše není závislý na spolupráci s rodinou.

Respondenti mužského pohlaví se klaní k názoru, že je spolupráce s rodinou důležitá. K této odpovědi se jich přiklonilo jedenáct. Tři respondenti uvedli, že úspěch inkluzivního vzdělávání není závislý na spolupráci s rodinou.

Tab. 8: V závislosti na spolupráci s rodinou

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	7	9,00	33	41,00	40	50,00
Spíše ano	4	5,00	25	31,00	29	36,00
Rozhodně ne	1	1,00	0	0,00	1	1,00
Spíše ne	2	3,00	8	10,00	10	13,00

Graf 7: Úspěch v závislosti na spolupráci s rodinou



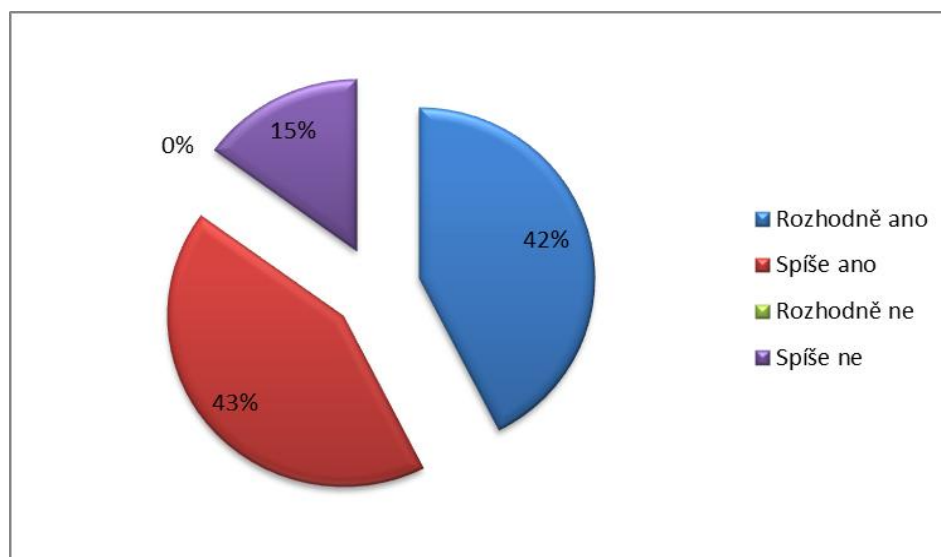
c) na materiální podpoře ze strany školy

U otázky, jestli je úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivněn materiální podporou ze strany školy, se 68 respondentů, z toho 57 žen a 11 mužů, shodlo na tom, že závisí na materiální podpoře ze strany školy. Celkem 12 respondentů odpovídá na tuto otázku záporně a naopak si spíše nemyslí, že na materiální podpoře závisí.

Tab. 9: Důležitost materiální podpory ze strany školy

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	5	6,00	29	26,00	34	32,00
Spíše ano	6	8,00	28	35,00	34	43,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	3	4,00	9	11,00	12	15,00

Graf č. 8: Důležitost materiální podpory ze strany školy



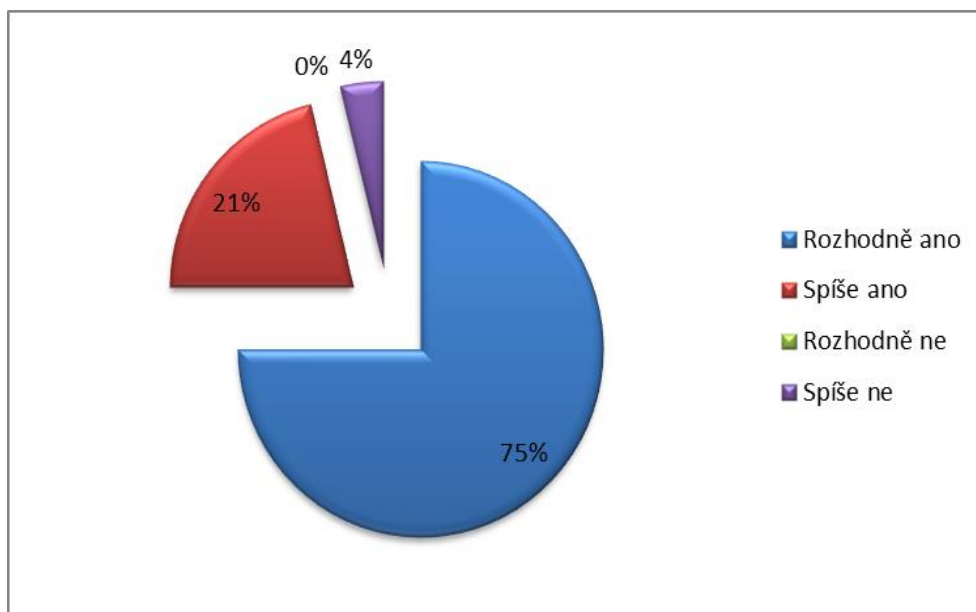
d) na pomoci speciálních pedagogů

Z výsledku dotazníku vyplývá, že na pomoci speciálních pedagogů při inkluzivních vzdělávání úspěch závisí. Necelá 4 % uvádí, že na jejich pomoci úspěch spíše nezávisí.

Tab. 10: Úspěch závislý na pomoci speciálních pedagogů

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	14	18,00	46	58,00	60	76,00
Spíše ano	0	0,00	17	21,00	17	21,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	3	4,00	3	4,00

Graf 9: Úspěch závislý na pomoci speciálních pedagogů



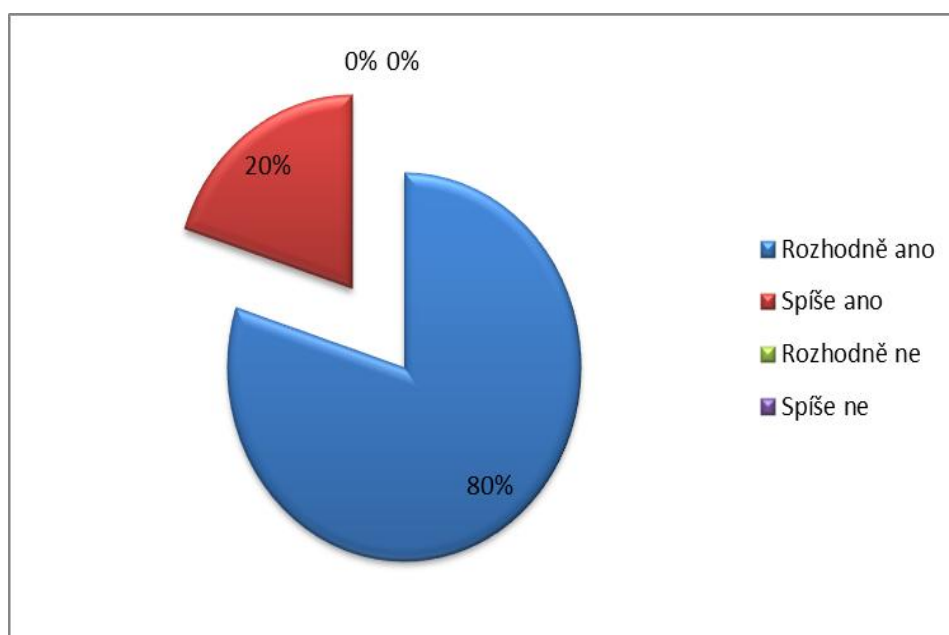
d) na postoji učitele k inkluzi

V této otázce respondenti také vybírali ze čtyř odpovědí k otázce, jestli úspěch závisí na postoji samotného učitele k inkluzi. Všichni se shodli a odpověděli kladně.

Tab. 11: Zkoumání postoje respondenta k inkluzi

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	12	15,00	52	65,00	64	80,00
Spíše ano	2	3,00	14	17,00	16	20,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf 10: Zkoumání postoje respondenta k inkluzi



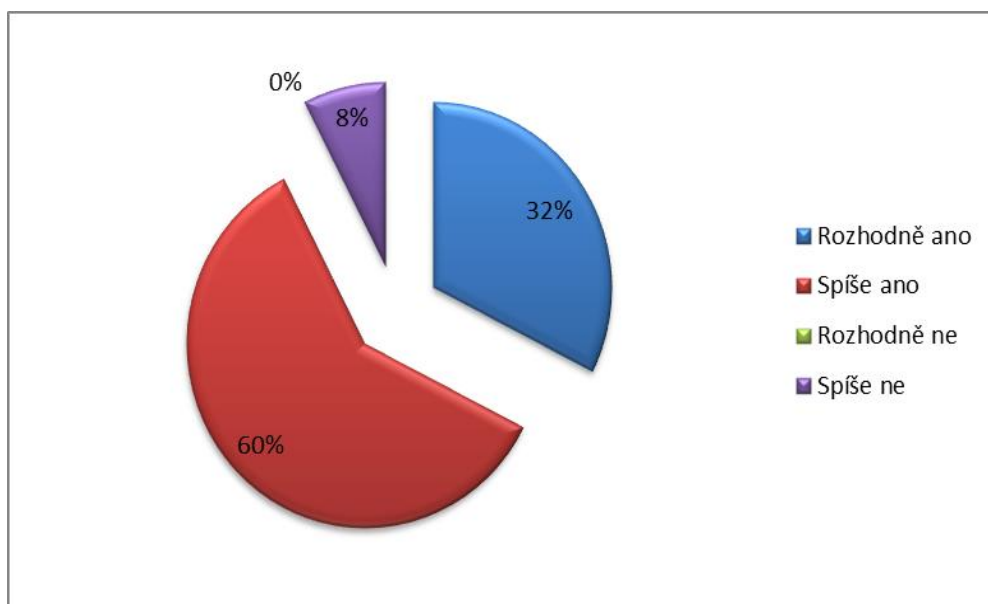
e) spolupráci se školským poradenským zařízením

Celkem 76 % žen a 16 % mužů u této otázky označilo, že je v závislosti na úspěchu inkluzivního vzdělávání důležitá spolupráce se školními poradenskými zařízeními.

Tab. 12: Závislost z hlediska spolupráce se školským poradenským zařízením

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	4	5,00	22	27,00	26	32,00
Spíše ano	9	11,00	39	49,00	48	60,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	1	1,00	5	7,00	6	8,00

Graf 11: Závislost z hlediska spolupráce se školským poradenským zařízením



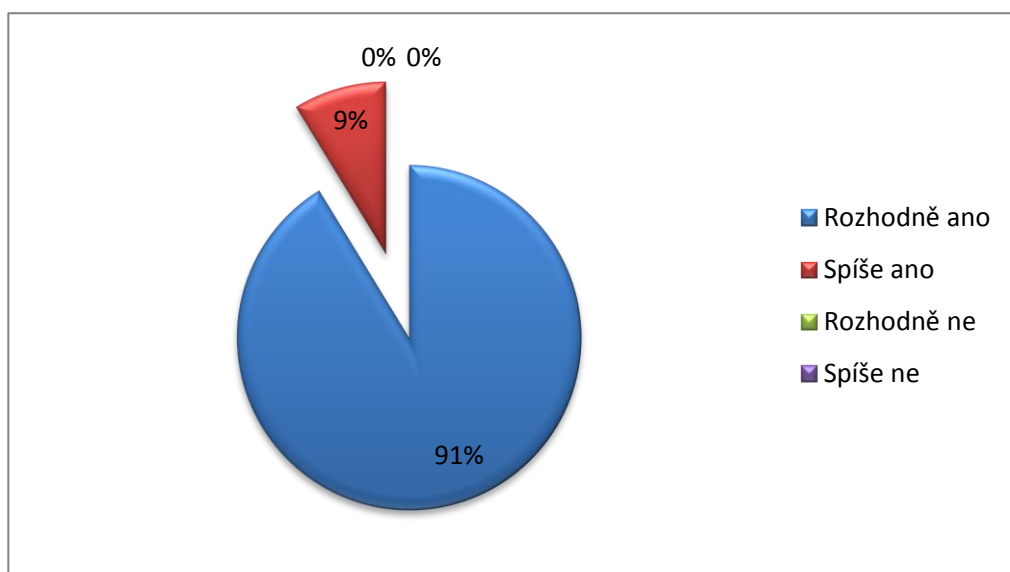
f) vlivu kolektivu

Vliv kolektivu, jenž byl zkoumán v této otázce, je pro úspěch inkluzivního vzdělání pro respondenty ženského i mužského pohlaví důležitý.

Tab. 13: Úspěch inkluzivního vzdělávání v závislosti na vlivu kolektivu

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	14	18,00	59	73,00	73	91,00
Spíše ano	0	0,00	7	9,00	7	9,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf 12: Úspěch inkluzivního vzdělávání v závislosti na vlivu kolektivu



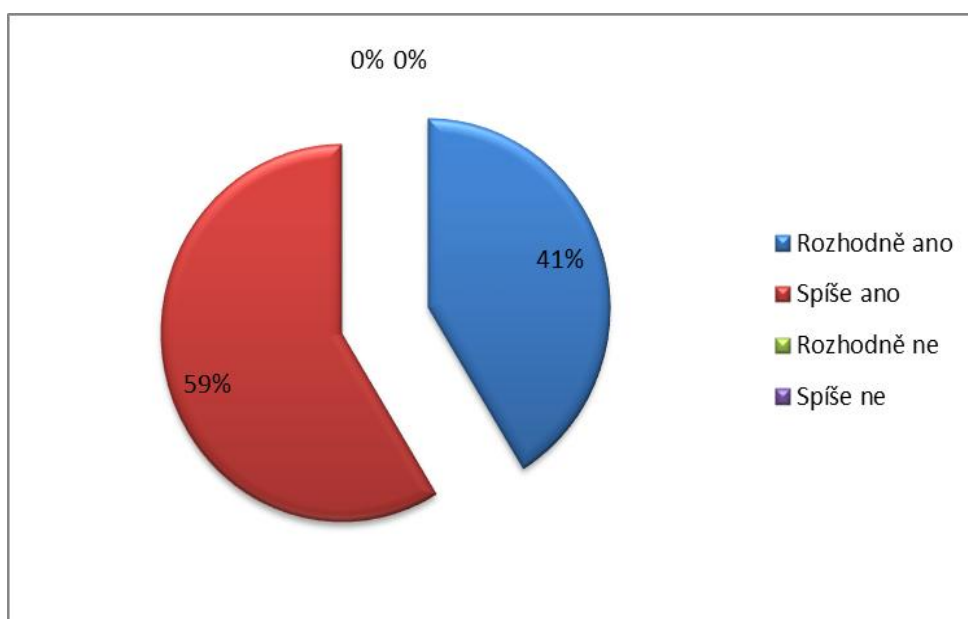
g) druhu postižení

V šetření otázky, jestli je úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivňován druhem postižení, 41 % respondentů uvedlo, že rozhodně ano a zbylých 59 % dotazovaných se přiklání k odpovědi, že je úspěch vzdělávání spíše ovlivněn.

Tab. 14: Úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivněný druhem postižení

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	6	8,00	27	33,00	33	41,00
Spíše ano	8	10,00	39	49,00	47	59,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf č. 13: Úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivněný druhem postižení



Dotazníková otázka č. 6: Uveďte alespoň tři podpůrná opatření v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, které ve své pedagogické praxi využíváte

Otázka č. 6 byla otevřená a respondenti měli v dotazníkovém řešení slovy napsat svůj názor. Mezi nejčastější odpovědi, na stupnici od nejdůležitějšího podpůrného opatření ve své pedagogické praxi, patřily tři následující: snížený počet žáků ve třídě, individuální vzdělávací plán žáka, asistent pedagoga.

Dotazníková otázka č. 7: Co považujete za překážky inkluze na Vaší škole?

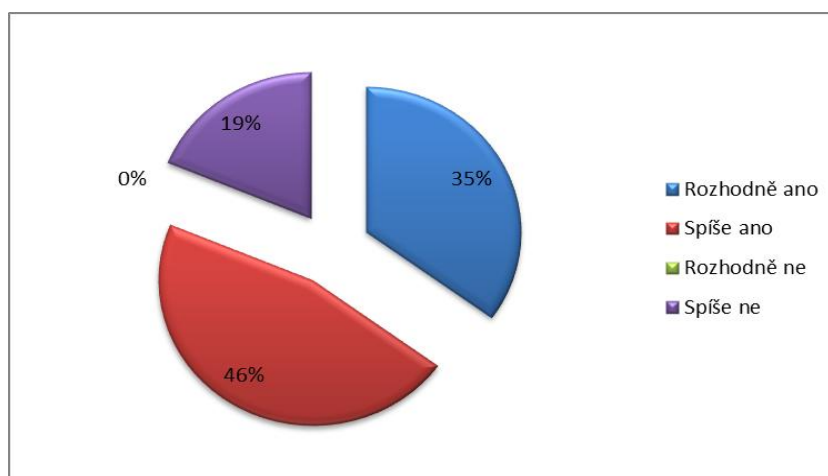
a) nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP

Výsledek u této otázky stanovil, že 35 % respondentů zcela rozhodně vidí za překážku nedostatečnou kompetenci učitelů k výuce žáků se SVP. Procentuálně 46 % respondentů se přiklání k odpovědi, že nedostatečná kompetence spíše je překážkou inkluze a 19 % dotazovaných ve své odpovědi uvádí, že kompetence není překážkou.

Tab. 15: Nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	4	5,00	24	30,00	28	35,00
Spíše ano	7	9,00	30	37,00	37	46,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	3	4,00	12	15,00	15	19,00

Graf č. 14: Nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP



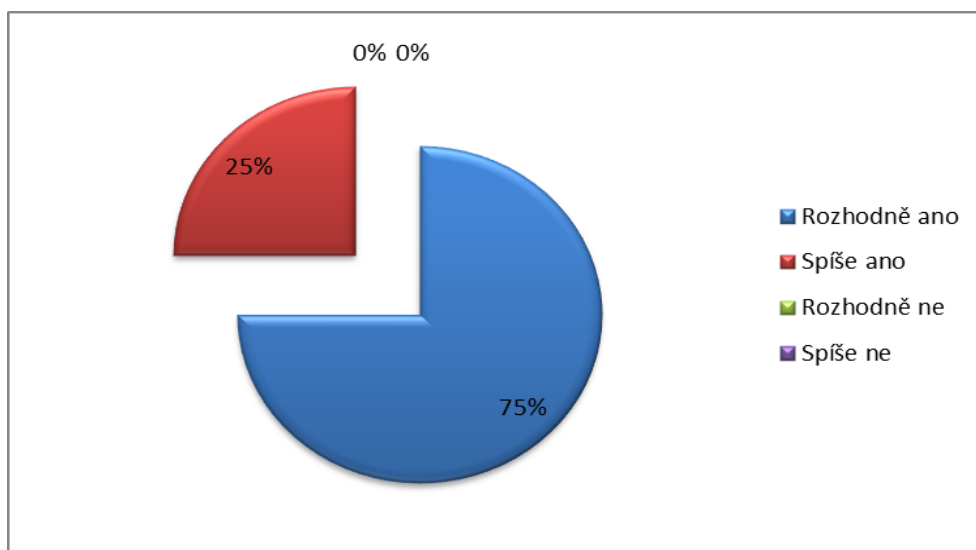
b) velký počet žáků ve třídách

Tato otázka se vztahovala k překážce velkého počtu žáků ve třídách. Všech 80 dotazovaných uvedlo, že velký počet žáků je problémem inkluzivního vzdělávání na jejich školách.

Tab. 16: Zkoumání překážky velkého počtu žáků ve třídách

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	11	13,75	49	61,25	60	75,00
Spíše ano	3	3,75	17	21,25	20	25,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Graf č. 15: Zkoumání překážky velkého počtu žáků ve třídách



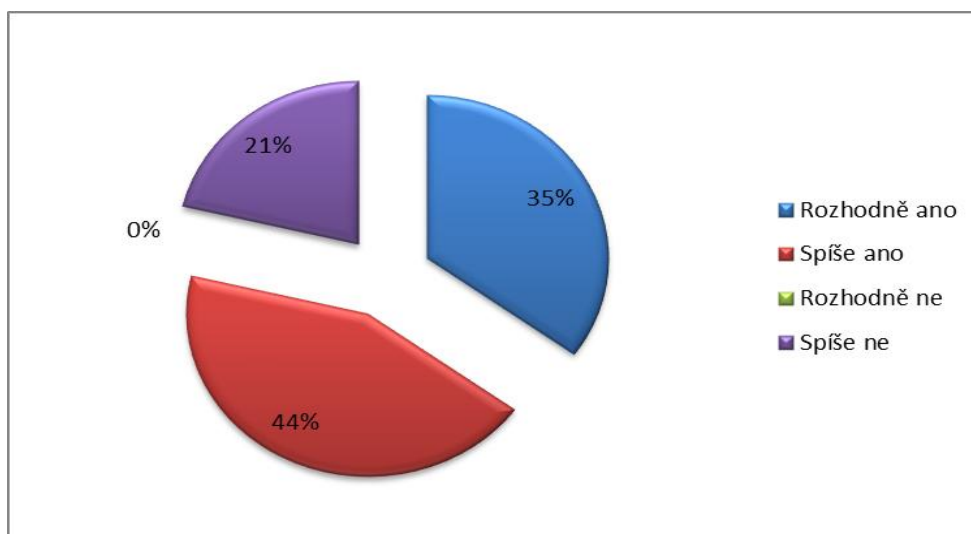
c) nedostatek asistentů pedagoga

Tato problematika přinesla zajímavé výsledky, ze kterých je zřejmé, že ve školství působí nedostatek asistentů pedagoga. Na této odpovědi se shodlo 79 % respondentů.

Tab. 17: Nedostatek asistentů pedagoga jako překážka

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	3	4,00	25	31,00	28	35,00
Spíše ano	6	8,00	29	36,00	35	44,00
Rozhodně ne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ne	5	6,00	12	15,00	17	21,00

Graf č. 16: Nedostatek asistentů pedagoga jako překážka



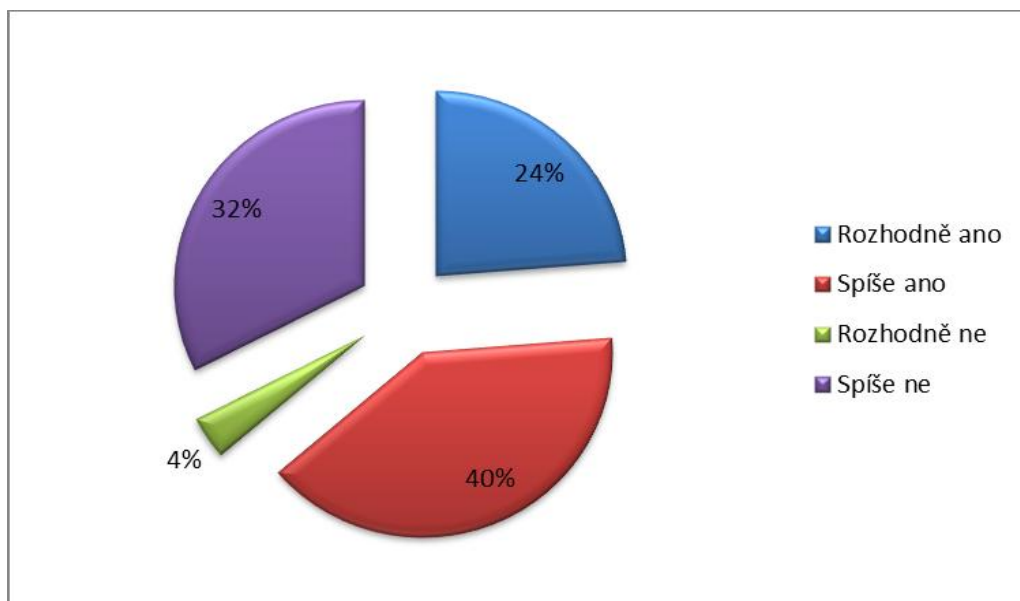
d) nedostatečná spolupráce rodičů se školou

Tyto výsledky ukazují, že 64 % respondentů vidí jako překážku nedostatečnou spolupráci se školou ze strany rodičů. A 36 % dotazovaných se spoluprací rodičů nemá problém.

Tab. 18: Zkoumání nedostatečné spolupráce rodičů se školou

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	1	1,00	18	23,00	19	24,00
Spíše ano	5	6,00	27	34,00	32	40,00
Rozhodně ne	1	1,00	2	3,00	3	4,00
Spíše ne	7	9,00	19	23,00	26	32,00

Graf č. 17: Zkoumání nedostatečné spolupráce rodičů se školou



e) vysoké nároky kladené na učitele a přípravu učebních plánů

Všech 80 respondentů, jimž byly předloženy dotazníky, odpovědělo, že jsou na ně jako pedagogy kladeny vysoké nároky pro přípravu učebních plánů a zhodnotili, že jsou tyto nároky jednou z překážek inkluze na školách.

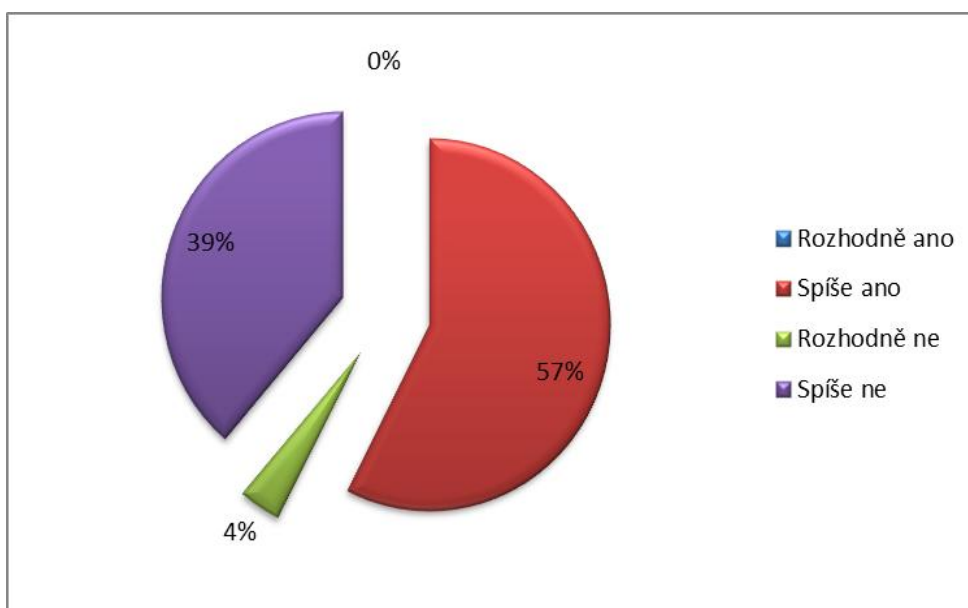
f) nedostatečná spolupráce školního poradenství

Prostřednictvím odpovědí na tuto otázku jsem zjistila, že spolupráce školního poradenství by mohla být jedním z problémů inkluzivního vzdělávání žáků, a na tom se shodlo 46 respondentů, to je 57 %. Že nedostatečná spolupráce není překážkou, odpovědělo 43 %.

Tab. 19: Průzkum odpovědí k nedostatečné spolupráci školního poradenství

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spíše ano	9	11,00	37	46,00	46	57,00
Rozhodně ne	0	0,00	3	4,00	3	4,00
Spíše ne	5	6,00	26	33,00	31	39,00

Graf č. 18: Průzkum odpovědí k nedostatečné spolupráci školního poradenství



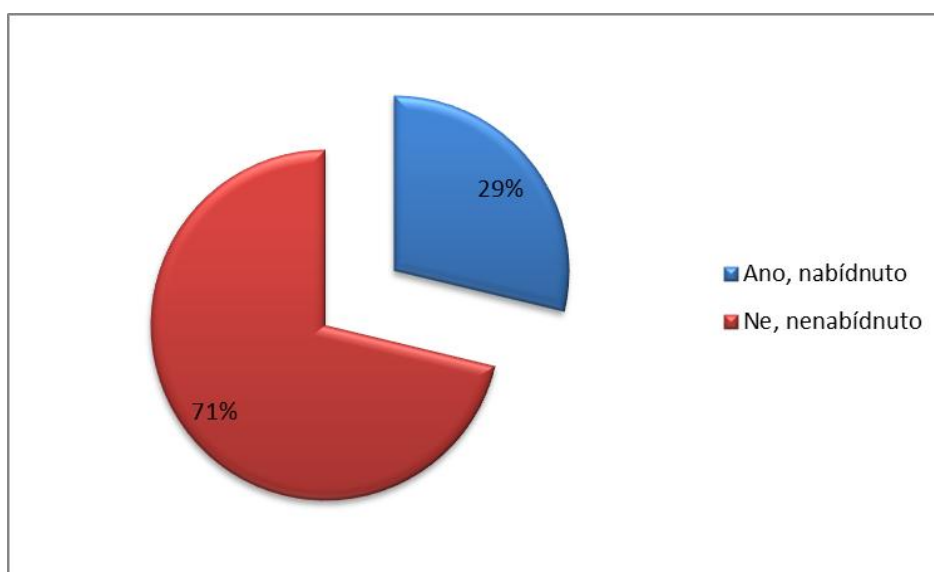
Dotazníková otázka č. 8: Bylo Vám ze strany školy s ohledem na čím dál čtenější inkluzi žáků se SVP nabídnuto další sebevzdělání?

Tyto výsledky vykázaly zajímavou skutečnost, a to, že 71 % dotazovaným nebylo ze strany školy poskytnuto ani nabídnuto další vzdělání s ohledem na čím dál čtenější inkluzi žáků se SVP.

Tab. 20: Zhodnocení nabídky sebevzdělávání se ze strany školy

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Ano, nabídnuto	2	3,00	21	26,00	23	29,00
Ne, nenabídnuto	12	15,00	45	56,00	57	71,00

Graf č. 19: Grafické znázornění nabídky sebevzdělávání se ze strany školy



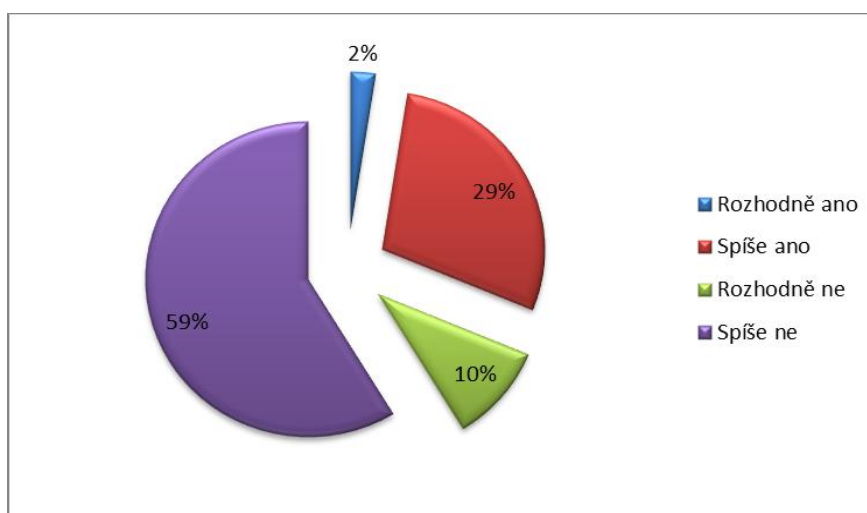
Dotazníková otázka č. 9: Cítíte se být profesně připraven na vzdělávání žáků se SVP?

Z této otázky je zřejmé, že se 69 % respondentů shoduje na tom, že se spíše necítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Tento závěr však nelze brát tak striktně, neboť například jeden z respondentů se do dotazníku rozepsal, že mu škola nabízí možnost různých vzdělávacích kurzů v rámci inkluze, což on sám vítá v pozitivním smyslu, nicméně sám na druhé straně přiznává, že tyto kurzy jsou spíše jednodenního nebo kratšího rázu, proto nemohou postihnout tak širokou problematiku včetně teorie a aplikace do praxe a to je důvodem, proč v dotazníku zaškrtl, že se cítí být spíše nepřípraven.

Tab. 21: Průzkum respondentů z hlediska přípravy na vzdělávání žáků se SVP

Odpověď	Četnost mužů		Četnost žen		Četnost celkem	
	absolutní	relativní	absolutní	relativní	absolutní	relativní
Rozhodně ano	0	0,00	2	3,00	2	3,00
Spíše ano	3	4,00	20	25,00	23	29,00
Rozhodně ne	3	4,00	5	6,00	8	10,00
Spíše ne	8	10,00	38	49,00	46	59,00

Graf č. 20: Průzkum respondentů z hlediska přípravy na vzdělávání žáků se SVP



Dotazníková otázka č. 10: Máte zájem se více vzdělávat ve speciální pedagogice?

Je potěšující, že ani jeden z dotazovaných v této otázce, zda mají zájem se více vzdělávat ve speciální pedagogice, neodpověděl záporně. Respondenti mají zájem a chuť si i nadále doplňovat vzdělání, ale jak si lze všimnout, v dotazníkové otázce č. 8 jim tato možnost nebyla ze strany školy nabídnuta.

6 DISKUZE

V současné době se ve školství obrací pozornost stále častěji k inkluzivnímu vzdělávání. Právě na středních školách je pak vzděláváno mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a detaily týkající se vzdělávání těchto žáků pak od 1. června 2016 upravuje vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mimo jiné jsou zde vypracována pravidla pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, informace a funkce asistenta pedagoga a podpůrných opatření (tato a další jsou obsaženy v teoretické části práce).

V praktické části jsou sestaveny výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení byl použit kvantitativní výzkum a zvolenou metodou dotazníkové šetření. Díky této metodě jsem sesbírala dostatečné množství dat ze širokého okruhu učitelů středních a středních odborných škol. Konkrétní výsledky otázek byly prezentovány v kapitole 5 Výsledky výzkumného šetření. Zde vyhodnoceny výzkumné otázky v kontextu teoretických východisek.

Z daného počtu osloveného okruhu učitelů bylo 82,5 % žen a 17,5 % mužů. Tyto údaje potvrzují skutečnost, že na středních a středních odborných školách působí – stejně jako na ostatních typech škol – jako učitelé převážně ženy. Největší skupinu dotazovaných, tedy nejčetnější skupinu, tvoří učitelé ve věku od 51 do 60 let. Tuto skupinu lze označit za starší generaci učitelů. Z analýzy výsledků také vychází, že délka praxe učitelů se převážně pohybuje mezi jedenácti až dvaceti roky.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, jimiž zjišťuji, jak se učitelé středních škol staví k inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, jak jsou připraveni, s čím se v souvislosti s inkluzí potýkají.

VO1: *Jaké aspekty jsou podle učitelů středních škol při inkluzivním vzdělávání důležité?*

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá zejména důležitost pojmu inkluze jako takové a s ní spojený vývoj společnosti, který byl naprosto logickým vyústěním. Na první dojem se může zdát, že tato myšlenka je uměle vytvořená politickým spektrem, které tak nutí učitele a asistenty, aby začali pracovat podle jiných pravidel. Praxe však ukazuje, že se jedná o obecně platné přesvědčení, jež lze snadno ilustrovat na mnoha příkladech z každodenní práce (praxe). Právě z odpovědí v dotazníku vyplývá, že učitelé si sami čím dál častěji uvědomují důležitost inkluzivního vzdělávání a přiznávají, že je naprosto nezbytné se tímto tématem zabývat nejen na rovině teoretické, což stejně tak podporují ve své publikaci i autoři Leonhardt a Lechta a uvádějí, že *„Koncept inkluzivní pedagogiky, pokud jde o jeho aplikaci, patří mezi typické koncepty začátku 21. století – teoreticky bezchybný, v praktické realizaci však narážející na vícere překážky: počínaje finančními přes legislativní až po setrvačnost v myšlení lidí.“* (Leonhardt, Lechta a kol., 2007, in Lechta, 2010)

Až potom celém se můžeme začít bavit o dílčích aspektech inkluzivního vzdělávání jako je například pomoc, a to výrazná ze strany školy, hlavně ta materiální. Neméně důležitou pomoc mohou samozřejmě nabídnout a projevit i rodinní příslušníci v podpoře dítěte. Což samozřejmě reflektuje i výše zmíněný dotazník. Konečně je také klíčové zmínit aspekt, jenž se týká žáka samotného. Inkluze obrací největší část své pozornosti v první řadě k žákovi, kvůli němuž celý tento koncept vzniká. Role žáka by nám tedy uzavírala jakýsi „trojúhelník aspektů inkluze“ a tedy i odpověď na otázku *Jaké aspekty jsou podle učitelů středních škol při inkluzivním vzdělávání důležité?*. Bavíme se tedy o roli školy, významu rodiny a samozřejmě také postavení žáka.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že za nejdůležitější aspekty při inkluzivním vzdělávání považují učitelé kvalitu profesní připravenosti, vlastní zkušenosti a délku praxe. Stejně tak se téměř shodují, že klíčovými aspekty jsou také vliv kolektivu a pomoc speciálních pedagogů. V této souvislosti pouze tři ženy uvádějí, že pomoc speciálních pedagogů *spíše není* důležitým aspektem. U ostatních podotázek, ať už se jedná o spolupráci s rodinou nebo školským poradenským zařízením či materiální

podporu ze strany školy a samotný postoj učitele k inkluzi, odpověděli respondenti více než ze 70 % kladně, z čehož vyplývá, že výše zmíněné aspekty považují v rámci inkluzivního vzdělávání za důležité.

VO2: *Jaká podpůrná opatření učitelé středních škol nejčastěji využívají během své pedagogické praxe při inkluzivním vzdělávání?*

V souvislosti s druhou otázkou se učitelé shodovali. Jelikož je nejvýznamnější postavení právě role žáka, je nezbytné, aby měli pedagogové pro každého dostatek času. Tato problematika opět vyplývá z jejich každodenní praxe, kdy mají v jednotlivých třídách více žáků, než by sami upřednostňovali, a proto se může stát, že každému nebudou schopni věnovat tolik času. Podstatným podpůrným opatřením se tak stává **snížení počtu žáků ve třídách**. Následně je pak možné diskutovat jejich další časté odpovědi jako je **individuální vzdělávací plán**, který je možné aplikovat i ve chvíli, kdy se sníží počty žáků, a dále je také důležitá **funkce asistenta pedagoga**, jenž může nejen výrazně pomoci ulehčit přístup daného pedagoga, nýbrž také dítěti. Opět se tak dostáváme k roli žáka a důležitým aspektům inkluze, což jsme diskutovali v první výzkumné otázce.

VO3: *Co vnímají učitelé středních škol jako překážku inkluze na školách?*

Pokud se budeme snažit odpovědět na tuto, v pořadí třetí, výzkumnou otázku, zasáhneme také do tématu otázky čtvrté. Většina pedagogů se shoduje, že se necítí býti připraveni na práci s žáky se SVP, a dokonce jim nebývá ani nabídnuta možnost dalšího profesního rozvoje v této problematice. Tyto skutečnosti byly také reflektovány v dotazníkovém šetření, kde se 91 % z dotazovaných učitelů středních škol shodlo, že právě nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP je překážkou k inkluzi. Za největší překážku je považován velký počet žáků ve třídách, k čemuž se přiklonilo 100 % respondentů.

Je na místě se zamyslet nad tím, zda nepředbíháme systém vzdělávání v České republice. Ve velkém množství publikací autoři hovoří o vzdělávání žáků – ať už problémových či naopak těch nadaných. Diskutuje se pojem *inkluzivního vzdělávání* a jak k žákům přistupovat. Bavíme se o podpůrných opatřeních, která mají zajistit školy, učitelé či asistenti. Je však nasnadě otázka, zda není nejprve důležitější vzdělat ty, kteří budou dále vzdělávat. Učitelé se v mém dotazníku shodli na tom, že zájem o další studium mají. Největší překážkou v aplikaci inkluze do škol by tedy mohly být školy samotné. Samozřejmě je ale také nutné si říci, že školy si tuto překážku uvědomují

stejně jako jejich učitelé. Je nezbytné v této souvislosti chápat fakt, že žádná implementace řešení není snadná a čím rychleji se tato koncepce aplikuje do škol, o to více se může stát neúčinnou. Nejen proto je nesmírně klíčové tyto problematiky a aspekty diskutovat.

V návaznosti na toto téma bychom mohli rovnou zodpovědět čtvrtou výzkumnou otázku – ***jak se učitelé středních škol cítí být profesně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*** – a to tak, že spíše necítí. Nicméně shledávám velmi pozitivní, že mají zájem o to, aby se to v nejbližší době změnilo.

ZÁVĚR

K funkčnímu inkluzivnímu vzdělávání je zapotřebí splnit mnoho podmínek. Chceme-li, aby začlenění dítěte, respektive žáka se SVP proběhlo co nejlépe, je potřeba se zamyslet a odpovědět si na otázky s tím spojené. Je škola nakloněna inkluzi? Jsou pedagogové připravení vzdělávat žáky se SVP? Jsou odstraněny všechny pomyslné překážky, které by pak měly za následek, že inkluze na školách neprobíhá plynule, povolna a přirozeně? Takových otázek spojené s inkluzí a vzděláváním je **nespočetně** a jistě bude ještě nějaký čas trvat, než dokážeme alespoň z pohledu většiny zúčastněných jednostranně zodpovědět.

Snažila jsem se výzkumným šetřením ve své bakalářské práci alespoň u zlomku učitelů zjistit, jak se cítí být profesně připraveni a jak vnímají inkluzi dětí a žáků v běžných školách a jaké aspekty jsou důležité při inkluzivním vzdělávání, která podpůrná opatření nejčastěji využívají. Byla jsem zaskočena tím, že většina dotazovaných respondentů uvedla, že se spíše necítí být připravena na vzdělávání těchto žáků. Nicméně je potřeba si uvědomit, že respondenti mají zájem se dále vzdělávat a prohlubovat si své znalosti, což jim ale bohužel nebylo u většiny ze strany školy nabídnuto. Podpůrná opatření, se kterými se nejčastěji během své praxe setkávají, pak příkladem uvádí snížený počet žáků ve třídách, individuální plán žáka a asistenta pedagoga.

K tomu, aby byla inkluze na školách úspěšná, zařazují učitelé jako jeden z nejdůležitějších aspektů profesní přípravu, pomoc speciálních pedagogů a postoj k inkluzi jako takové. Jako překážku ve vzdělávání žáků se SVP uvádějí v dotaznících nejčastěji vysoký počet žáků ve třídách, nedostatek asistentů pedagoga a všech osmdesát respondentů se (překvapivě) shodlo na tom, že právě nároky kladené na ně samotné a časová náročnost přípravy učebních plánů je vítězem na pomyslném stupínku překážek k inkluzi na školách.

Myšlenka inkluzivního vzdělávání je jistě cenná a přínosná nejen pro žáky se SVP, ale i pro žáky intaktní a společnost jako takovou. Jen si myslím a vyplývá to i z realizovaného výzkumného šetření, že je potřeba, aby se učitelům dostávalo

dostatečné podpory a podpůrná opatření nebyla jen sepsána a jasně vymezena platnou legislativou, nýbrž opravdu sloužila v praxi učitelům, jako nosné pilíře, o něž se mohou opřít, rozložit tak tíhu na více stran a lépe a dostatečně se pak soustředit na to, co je pro ně prioritní, a to na vzdělávání všech žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Odborná literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-158-4.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Interaktivní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

KLIČKOVÁ, Marie. *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23522-0.

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

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: 2. rozšířené a přepracované vydání, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

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

STARÝ, Karel, Dominik DVOŘÁK, David GREGER a Karolína DUSCHINSKÁ. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí: Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÍTEK, Jiří a Marie VÍTKOVÁ. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurogická onemocnění*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-210-9.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Systém vzdělávání osob s handicapem

Tabulka 2: Složení zkoumaného pohlaví respondentů

Tabulka 3: Složení zkoumaného věku respondentů

Tabulka 4: Délka zaměstnání respondentů ve školství

Tabulka 5: Pracoviště respondentů

Tabulka 6: Úspěch v závislosti na kvalitě profesní přípravy učitelů

Tabulka 7: Úspěch v závislosti na zkušenostech a délce praxe

Tabulka 8: Úspěch v závislosti na spolupráci s rodinou

Tabulka 9: Důležitost materiální podpory ze strany školy

Tabulka 10: Úspěch závislý na pomoci speciálních pedagogů

Tabulka 11: Zkoumání postoje respondenta k inkluzi

Tabulka 12: Závislost z hlediska spolupráce se školským poradenským zařízením

Tabulka 13: Úspěch inkluzivního vzdělávání v závislosti na vlivu kolektivu

Tabulka 14: Úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivněný druhem postižení

Tabulka 15: Nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP

Tabulka 16: Zkoumání překážky velkého počtu žáků ve třídách

Tabulka 17: Nedostatek asistentů pedagoga jako překážka

Tabulka 18: Zkoumání nedostatečné spolupráce rodičů se školou

Tabulka 19: Průzkum odpovědí k nedostatečné spolupráci školního poradenství

Tabulka 20: Zhodnocení nabídky sebevzdělávání se ze strany školy

Tabulka 21: Průzkum respondentů z hlediska přípravy na vzdělávání žáků se SVP

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Složení zkoumaného pohlaví respondentů

Graf 2: Složení zkoumaného věku respondentů

Graf 3: Délka zaměstnání respondentů ve školství

Graf 4: Pracoviště respondentů

Graf 5: Úspěch v závislosti na kvalitě profesní přípravy učitelů

Graf 6: Úspěch v závislosti na zkušenostech a délce praxe

Graf 7: Úspěch v závislosti na spolupráci s rodinou

Graf 8: Důležitost materiální podpory ze strany školy

Graf 9: Úspěch závislý na pomoci speciálních pedagogů

Graf 10: Zkoumání postoje respondenta k inkluzi

Graf 11: Závislost z hlediska spolupráce se školským poradenským zařízením

Graf 12: Úspěch inkluzivního vzdělávání v závislosti na vlivu kolektivu

Graf 13: Úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivněný druhem postižení

Graf 14: Nedostatečná kompetence učitelů k výuce žáků se SVP

Graf 15: Zkoumání překážky velkého počtu žáků ve třídách

Graf 16: Nedostatek asistentů pedagoga jako překážka

Graf 17: Zkoumání nedostatečné spolupráce rodičů se školou

Graf 18: Průzkum odpovědí k nedostatečné spolupráci školního poradenství

Graf 19: Zhodnocení nabídky sebevzdělávání se ze strany školy

Graf 20: Průzkum respondentů z hlediska přípravy na vzdělávání žáků se SVP

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „inkluzivní vzdělávání z pohledu učitelů středních škol.“ Žádám Vás o zodpovězení na dané otázky. U většiny otázek jsou uvedeny možnosti odpovědí a já si Vás dovoluji poprosit o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění. U některých z otázek Vás prosím o vlastní zformulování názoru. Dotazník je zcela anonymní.

Předem Vám velice děkuji za Váš čas a spolupráci.

Gabriela Koubová, studentka 3. ročníku pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, obor učitelství odborných předmětů.

1. Jakého jste pohlaví?

- a) muž b) žena

2. Kolik je Vám let?

- a) 20 – 30 b) 31 – 40 c) 41 – 50 d) 51 – 60
b) 61 – 70

3. Jak dlouho již pracujete ve školství?

- a) 0 – 5 let b) 6 – 10 let c) 11 – 15 let d) 16 – 20 let
e) 16 – 20 let f) 26 a více

4. Na jaké škole působíte?

- a) Střední škola b) Střední odborná škola

5. Na čem podle Vás závisí úspěch inkluzivního vzdělávání? (Určete sílu vlivu u jednotlivých faktorů)

a) kvalitě profesní přípravy učitelů

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně Ne

b) zkušenosti a délce praxe

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

c) materiální podpoře ze strany školy

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

d) spolupráci s rodinou

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

e) pomoci speciálních pedagogů

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

f) postoji učitele k inkluzi

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

g) spolupráci se školským poradenským zařízením

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

h) vlivu kolektivu

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

i) druhu postižení

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

6. Uvedte alespoň tři podpůrná opatření v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, která ve své pedagogické praxi využíváte. (Zapisujte v pořadí důležitosti)

a)	
b)	
c)	

7. Co považujete za překážky inkluze na Vaší škole? (Vyberte a uveďte sílu vlivu u jednotlivých faktorů)

a) nedostatečné kompetence učitelů k výuce žáků se SVP

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

b) velký počet žáků ve třídách

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

c) nedostatek asistentů pedagoga

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

d) nedostatečná spolupráce rodičů se školou

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

e) vysoké nároky kladené na učitele na přípravu učebních plánů

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

f) nedostatečná spolupráce školního poradenství

rozhodně ANO spíše ANO spíše Ne rozhodně
Ne

8. Bylo Vám ze strany školy s ohledem na čím dál četnější inkluzi žáků se SVP nabídnuto další sebevzdělávání? Pokud ano, prosím uveďte.

a) ANO

b) NE

.....

9. Cítíte se být profesně připraven na vzdělávání žáků se SVP?

rozhodně ANO

spíše ANO

spíše Ne

rozhodně

Ne

10. Máte zájem se více vzdělávat ve speciální pedagogice?

a) ANO

b) NE