

POHLED UČITELŮ A ŽÁKŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Bc. Zdeněk Šlajs

Bakalářská práce
2016

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeněk Šlajs**
Osobní číslo: **H12288**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pohled učitelů a žáků na inkluzivní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání, aplikací inkluzivních prvků do ZŠ, legislativní podpory a účastníků tohoto procesu.

Příprava metodiky empirické části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění pohledu na inkluzivní způsob vzdělávání u učitelů a žáků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bartoňová, Miroslava a Marie Vítková. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

Hájková, Vanda a Iva Strnadová. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

Zormanová, Lucie. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Tannenbergerová, Monika a Katarína Krahulová. Jak se stát férovou školou II: inkluzivní vzdělávání v praxi. Brno: Liga lidských práv, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Lechta, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

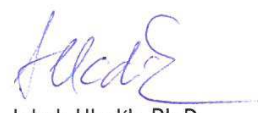
Datum zadání bakalářské práce: **6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30. 3. 16

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání. V teoretické části je popsána a vysvětlena inkluzivní edukace. Praktická část je zaměřena na výzkum konkrétních základních škol, které se rozhodly spolupracovat při této bakalářské práci. Zjišťovali jsme pomocí dotazníkového šetření názory a hodnocení pedagogů a žáků na míru inkluze na jejich základních školách.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, základní škola, pedagog, intaktní, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, edukace.

ABSTRACT

Bachelor's work is aimed on inclusive education. Inclusive education is explaining and describing in theoretical section. Practical section look for a solution selected primary schools, which they decided cooperation on this bachelor thesis. We investigated by questionnaire opinions and evaluations of teachers and students about inclusive rate in their primary schools.

Keywords: inclusive education, inclusive, primary school, teacher, intact, students with special educationally needs, education.

P o d ě k o v á n í

Děkuji paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Phd., především za cenné rady při vedení mé bakalářské práce a jednotlivým účastníkům mého výzkumu za jejich spolupráci a ochotu poskytnout potřebný materiál a informace.

Někdy je to ve výchově těžké,

Některé děti se bojí, jiné tvrdohlavě vzdorují, mají záchvaty hněvu, prožívají krize, nerespektují autority, jsou oběťmi šikanování nebo mají své oběti, bijí se, ničí věci, hrají si s ohněm, zkoušejí drogy, nebaví je učení, u ničeho nevydrží, neplatí na ně běžné výchovné postupy..., i tyto děti jsou darem a ptají se nás na cestu.

Marta Horňáková

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 INKLUZINÍ VZDĚLÁVÁNÍ V EU.....	13
1.2 STRUČNÝ HISTORICKÝ VÝVOJ INKLUZE.....	14
1.3 APLIKACE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3.1 Sociální dovednosti.....	18
1.3.2 Metakognitivní strategie	19
1.4 LEGISLATIVNÍ PODPORA PRO INKLUZI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	20
1.5 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
1.6 TRADIČNÍ POJETÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	26
2 INKLUZIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA	27
2.1 ÚSPĚŠNÝ PROCES INKLUZE.....	29
2.2 DŮVODY NEÚSPĚŠNÉ INKLUZE	29
2.2.1 Obavy z inkluze	30
2.3 POZITIVA A NEGATIVA V ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ	30
3 VYBRANÉ UKAZATELE O OBYVATELSTVU	32
3.1 VÝVOJ MIGRACE A NATALITY	32
3.2 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	36
4.1 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A OTÁZEK	36
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	37

4.4	SPECIFIKACE METOD SBĚRU DAT	38
4.5	VÝBĚROVÝ VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
5	ANALÝZA VÝZKUMU	42
5.1	SHRNUTÍ VÝZKUMU	48
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	49
	ZÁVĚR A DISKUZE	51
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	57
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	59
	SEZNAM TABULEK	60
	SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem v českém školství, kterým je inkluzivní vzdělávání. Forma vzdělávání dětí bez jakýchkoliv rozdílů je sama o sobě velmi zajímavá. V současnosti je z velké části využíván model integrace, který je však už brán za přežitý. Pro zakořenění inkluze v pedagogické oblasti je zapotřebí pozměnit celý systém pedagogiky, a to od vzdělávání samotných pedagogů až po změnu podmínek většiny základních škol, aby byly schopny bez rozdílu přijímat žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami a zajistit jim plnohodnotné vzdělávání. Z toho důvodu jde o dlouhodobější proces, než se základní školství v ČR stane inkluzivním. V současnosti existují některé rozdíly v náhledu na vzdělávací koncepty integrace a inkluze. Jak je zmiňováno v teoretické části o inkluzivním vzdělávání a existencí více proudů, tak tato bakalářská práce je psaná z pohledu na inkluzi jako nový způsob edukace, který je odlišný od integrace. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

První kapitola teoretické části je věnována charakteristice inkluzivního vzdělávání, stručné historii inkluze a současnému stavu inkluzivního vzdělávání v ČR i EU. Dále jsou v ní charakterizováni všichni účastníci, kteří se podílejí na inkluzi. Součástí této kapitoly je podkapitola dotýkající se legislativy ČR, která se rozvojem inkluze na základních školách zabývá a vytváří tak legislativní podmínky pro tento způsob vzdělávání. Druhá podkapitola se věnuje aplikaci inkluzivního vzdělávání, ve které jsou zmíněny i příklady inkluzivní výuky.

Ve druhé kapitole se věnujeme důvodům neúspěšné inkluze a podmínkám k úspěšné inkluzi. Zároveň jsou zde uváděny hlavní pozitiva a negativa tohoto způsobu vzdělávání.

Ve třetí kapitole jsou uvedeny vybrané ukazatele o obyvatelstvu, konkrétně natalita a migrace, které budou mít stěžejní vliv na počet žáků ve školách a jejich vzrůstající různorodost.

Vzhledem k tomu, že v dnešní době je téma inkluze ve vzdělávání hojně probírané, bylo jedním z cílů naší práce poskytnout čtenářům informace o inkluzi a zvýšit o ní povědomí jak u nich, tak u pedagogů. Hlavním smyslem této bakalářské práce bylo tedy poukázat na možnosti a podmínky, aby běžná základní škola byla přístupná všem a všichni, kteří jsou zainteresovaní v dané spádové oblasti dotyčné školy se inkluzivně podílely na jejím rozvoji a tím pádem i rozvoji společnosti.

V praktické části byla bakalářská práce zaměřena na názory a hodnocení pedagogů a žáků. Zároveň se zjišťovala, dle jejich vnímání, míra inkluze na jejich konkrétních základních školách ve Vsetíně a okolí. Zjišťování míry inkluze na základních školách probíhalo pomocí dotazníkového šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V současnosti existují ve světě různá vnímání inkluzivní pedagogiky a rozlišování edukačních konceptů na integrace vs. inkluze. Shodujeme se s Lechtou, že koncept integrace byl charakteristickým pro 20. století, koncept inkluze nastává právě nyní, ve 21. století. Vedou se rozsáhlé diskuze a v dnešní době jsou vytvořeny tři pojetí inkluzivního vzdělávání:

1. je ztotožnění s integrací
2. optimalizovaná integrace
3. nová kvalita přístupu k postiženým dětem, od integrace odlišná jako bezpodmínečně akceptování speciálních potřeb dětí

Stěžejní cíl inkluzivního vzdělávání je stejný jako u integrace, a sice sociální adaptace člověka s postižením. Rozdíl je však ve vnímání tohoto procesu adaptace. Koncept integrace vychází z potřeb postiženého dítěte, koncept inkluze se koncentruje na práva všech dětí (Hornáková, 2006 cit. podle Lechty, 2010, s. 30). U integračního konceptu se tak jedná o přípravu žáků na začlenění do běžných škol, kdy se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků (Müller, 2000 cit. podle Lechty, 2010, s. 29). V inkluzivní škole se tak heterogenita považuje za obohacení edukačního procesu a pro plné otevření se inkluzivnímu vzdělávání bude potřeba změny paradigmatu, která pozmění i cíle: od „integrace pro postižené“ k „škola pro všechny děti“ (Lindmeier, 2008 cit. podle Lechty, 2010, s. 30). Vytvořit tak mnohem více pružnější a průchodnější pro potřeby jednotlivých žáků adekvátnější, výchovně-vzdělávací systém (Lechta, 2010). K tomu, aby byla společnost v ČR plně inkluzivní je potřeba celospolečenské změny v uvažování lidí, větší empatii a starostlivosti o druhé. To bylo během kapitalistického směru od změny politického systému po roce 1989 odbouráváno ve směr zaměřený na individualistické prosazování se, místo vzájemné kooperace. Zároveň je nutné, aby lidé v ČR přestali na lidi odlišné od „normálu“ nahlížet nedůvěřivě, diskriminovat je a přehlížet, ale mít mezi sebou vztahy nakloněné ke spolupráci.

Koncept inkluze připravuje intaktní lidi na život ve společnosti, ve které byli, jsou i budou lidé s různými druhy postižení (Požár, 2006 cit. podle Lechty, 2010, s. 30). Směřuje tak k tomu, kdy všechny děti z jedné územní oblasti navštěvovaly stejnou místní školu a byly společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním. Tato koncepce s sebou přináší předpoklad, že se

všechny školské systémy a školy otevřou všem dětem a strukturálně se změni tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly postižené i nepostižené žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat. Inkluzivní pedagogika tak prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem a umožňuje tak zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) žáků v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách (Hájková, Strnadová, 2010).

V roce 2007 se konala v Lisabonu konference neintaktní mládeže z 29 evropských zemí, po které vydali deklaraci, v níž konstatují: považujeme za velmi správné, aby se každý člověk mohl svobodně rozhodnout, kterou školu chce navštěvovat; inkluzivní edukaci pokládáme pro nás za nejlepší, musí však být splněny podmínky pro její realizaci; vidíme mnoho předností inkluzivní edukace: získáváme víc sociálních kompetencí, máme širší zkušenostní spektrum, učíme se prosadit v normálním světě, nutí nás najít si přátele s postižením i bez postižení a interagovat s nimi; inkluzivní edukace s individualizovanou, specializovanou podporou je pro nás nejlepší přípravou pro vysokoškolské studium; z inkluzivní edukace neprofitujeme pouze my, ale i ostatní (Sander, 2008 cit. podle Lechty, 2010, s. 36). Zároveň i Evropská rada a její rozhodnutí z roku 2001 si žádá integraci všech dětí s postižením do běžného edukačního systému ve všech vhodných a přiměřených případech (Albrecht a kol., 2006, cit. podle Lechty, 2010, s. 34).

Přeřazováním žáků do speciálních škol se dotyčná škola zbavuje odpovědnosti za žáky s ohrožením, postižením nebo narušením, stejně tak i za žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Příčinou dle výzkumů jsou dysfunkce běžné školy na administrativně-politicko-vzdělávací úrovni. Ve speciálních školách mají méně náročné učivo i snížené požadavky, a tak se v životě méně tyto lidé s handicapem uplatňují ve společnosti a jsou izolováni od běžného života ve společnosti, v jejím běžném prostředí (Lechta, 2010).

1.1 Inkluzivní vzdělávání v EU

Ve většině zemí EU se ze speciálních škol vytvářejí Ressource centra, jejichž úkolem je školit učitele a odborníky, tvořit, sestavovat a distribuovat materiály a metody, podporovat školy a rodiče, krátkodobá i částečná individuální pomoc žákům. Zkušenosti už s těmito centry mají například Rakousko, Dánsko, Finsko a další. V celé EU probíhá začleňování dětí se SVP do běžných typů základních škol (ZŠ), přičemž snahou je začlenit co největší počet z nich. Existují různé formy začleňování a dle těchto forem se dají jednotlivé státy rozčlenit na:

1. země, které usilují o začlenění téměř všech žáků a tyto snahy jsou podporovány širokou škálou služeb zaměřených na školy hlavního vzdělávacího proudu. Patří sem Španělsko, Řecko, Itálie, Portugalsko, Švédsko, Island, Norsko, Kypr.
2. země, které mají multidisciplinární přístup k integraci. Ty nabízejí celou škálu služeb oběma systémům. V této skupině jsou země Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, ČR, Estonsko, Litva, Polsko, SR, Slovinsko, SRN, Nizozemsko.
3. země, v nichž existují dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se SVP jsou obvykle umístěni ve speciálních školách, či třídách. Jedná se o Belgii a zemi mimo EU, Švýcarsko (Bazalová, 2006).

1.2 Stručný historický vývoj inkluze

První pokusy o společné vzdělávání dětí s postižením a intaktních dětí se začali aplikovat už na začátku 19. století našeho letopočtu, kdy se například v Německu experimentovalo se společným vyučováním neslyšících a nevidomých dětí s intaktními dětmi (Lechta, 2010). Tyto snahy ztroskotaly z důvodu nedostatečných organizačních podmínek (chabá předběžná příprava učitelů, příliš mnoho dětí ve třídě, chybějící metodické a didaktické poznatky o výuce dětí s postižením apod.). Za spouštěč aktuální diskuze o integraci se považuje rok 1954, kdy v USA vedli rodiče dětí s mentálním postižením soudní proces se školským úřadem. Soud tehdy ustanovil, že všechny děti, tedy i s mentálním postižením, mají nárok na školní vzdělání (Lechta, 2010). U nás probíhala individuální podpora žáků s postižením na základě učebních plánů pro konkrétní druh speciální školy a tak byly jen výjimečné případy, kdy se dítě s postižením vzdělávalo v běžné škole (Lechta, 2010). Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se začaly používat od roku 1994, kdy se konala konference v Salamance. Na této konferenci se dohodly vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky se SVP (Bartoňová, 2005). V současnosti nejen v ČR, ale i především v ostatních zemích EU probíhají diskuze ohledně nastavení kurzu pro vzdělávání dětí. V ČR momentálně existuje většinou spíše duální systém integrace, kdy se na ZŠ integrují děti s menšinových etnik, či žáci s mírnou potřebou podpůrných opatření. Způsob výuky ve 21. století, tedy inkluzivní způsob je zatím ještě nerozvinutý. Jak uvádíme níže, jsou však legislativní podmínky pro rozvoj inkluzivního vzdělávání dostatečné a školy mají značný stupeň autonomie, jaký způsob výuky budou praktikovat v rámci svého vytvořeného školského vzdělávacího programu (ŠVP). Inkluzivní trend však zastihl většinu

pedagogů nepřipravených, jako po osobnostní, tak i vědomostní stránce (nedostatečná informovanost, obavy, minimální zkušenosti).

1.3 Aplikace inkluzivního vzdělávání

K posílení inkluzivity jednotlivých ZŠ může být prvním krokem jejich autoevaluace. Jednalo by se o zjištění současného stavu vedoucí k zajištění inkluzivního vzdělávání se zaměřením na sociální determinanty (personální zajištění, sociální klima školy, vztahy mezi subjekty školy, vztahy mezi rodiči a pedagogy, aj.). Na základě tohoto zjištění se dá posoudit současný stav zajištění pro inkluzi a plánovat inkluzivní rozvoj školy. Při zavádění inkluzivní praxe ve třídě by si pak pedagog měl provést vlastní autoevaluaci (zhodnocení vlastních sil, možnost zapojení ostatních pracovníků ve škole, zajištění poradenských osob, apod.). Dále by si měl připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami, zhodnocovat tempo a úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření, získávat podporu ostatních pracovníků školy a rovněž přijmout roli rodiče jako spolupracovníka a partnera. Jeho znalosti dítěte a schopnost jej ovlivňovat, mohou být přínosné pro inkluzivní školní praxi (Hájková, Strnadová, 2010). Jako příklad lze uvést děti s Aspergerovým syndromem, kdy jejich koníčky mnohem více ovlivňují jejich každodennost a dodávají jejich životu náplň. Někdy však koníček, nebo taky zájem může být nevhodný, či přímo nebezpečný, jako např. zájem o oheň a experimentování s ním a rodiče by tak měly zaměstnance školy informovat a upozornit, aby se společnými silami podařilo tento jeho nebezpečný zájem odklonit a najít mu místo něj alternativu (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Při vytváření podmínek školy je nezbytná péče o inkluzivní kulturu, tedy zkvalitňování klimatu školy. Možnosti jsou následující:

1. Kvalitní a přehledný web školy - slouží k prezentaci i jako interakční prostředek s okolím.
2. Školní parlament – efektivní zapojování žáků do života školy, má svůj podíl na chodu školy a podporuje zodpovědnost u žáků.
3. Partnerství škol- přispívá k výměně cenných zkušeností a možností spolupráce.
4. Bohatost volnočasových aktivit – mimo vyučování, pestrá nabídka (Tannebergerová, Krahulová, 2010).

Příklady výuky

Pro inkluzivní vzdělávání je důležité efektivně využívat výukové metody, které zapojují do edukace vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků. Nezbytnou součástí vyučování se stává, naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, motivovat je k učení tak, aby byli ochotni se učit a pomoci žákům zpracovávat a zhodnocovat individuálně získané zkušenosti a zařazovat je do celkového obrazu světa a pojetí vzdělání (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Níže uvádím příklady některých z nich.

Systémy vrstevnické podpory – jedná se o vytvoření dvojic žáků, kdy jeden doučuje a druhý je od něj doučován. Ke zlepšení dochází u obou žáků, jak v oblasti vědomostí a znalostí, tak i v oblasti sociální a v oblasti sebehodnocení. Při skladbě dvojic, si můžou žáci role vyměňovat a střídat se tak, kdo doučuje a kdo je doučován. Často se používá skladba mladší a starší žák, žák bez postižení a žák se SVP. Při tomto způsobu edukace je důležitá neustálá kontrola obou žáků, aby se například nedoučovali z chybných údajů, či se oddalovali od zadaného úkolu.

Kooperativní učení - tento způsob výuky patří mezi nejlépe zdokumentované přístupy při podpoře vzdělávací inkluze na ZŠ. Kooperativní učení lze charakterizovat jako: „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“. (Maňák, Švec, 2003 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 22). Mezi základní atributy této výukové metody patří:

1. Společný úkol musí být vhodný pro skupinovou práci a jeho zadání musí být všem žákům srozumitelné.
2. Učení probíhá v malé, většinou heterogenní skupině (2-6 žáků).
3. Základem učení je kooperativní chování, ke kterému musí být žáci vedeni pedagogem.
4. Ve skupině žáků převládá pozitivní vzájemná závislost.
5. Pedagogové musí strukturovat úkoly takovým způsobem, aby si žáci uvědomili, že cíle dosáhnou pouze společnou prací.
6. Každý žák ve skupině je odpovědný za proces učení, který ve skupině probíhá (Cross, Walker- Knight, 1997 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 22).

Pokud při této metodě vše správně funguje, tak žáci s různým prospěchem si vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo a ve spolupráci se snaží naplnit zadaný cíl (Zormanová, 2012).

Pokud by pedagog, který zatím vyučoval formou frontální výuky, chtěl přejít na kooperativní způsob vyučování, tak dle Hájkové a Strnadové (2010) by se měl snažit dodržovat následující postup.

- I. Využívat specifických řečových prostředků, které nabádají k součinnosti (porad'te se, pomáhejme si ...), s častým využitím plurálu *my*).
- II. Nabízet předběžné odhady, tedy myslet tzv. nahlas v průběhu vysvětlování problému, vyzývat žáky k předběžným soudům, odhadům ve skupinách.
- III. Zpočátku organizovat jen malé skupiny.
- IV. Přesvědčit žáky, že jim nový způsob učení pomáhá, vyzývat je k vlastnímu hodnocení průběhu kooperace.
- V. Zviditelnit výsledky skupinové práce a dále je používat.
- VI. Začínat triviálními úkoly vhodnými pro kooperativní práci.
- VII. Podpořit kooperaci transparentními pravidly a dostatečnými pracovními materiály.
- VIII. Poskytnout žákům čas, aby se naučili myslet a jednat kooperativně.

Tato výuková metoda se dá dobře kombinovat s jinými typy výukových metod, jako je metoda diskuze, projektová výuka, či klasické výukové metody typu přednášky. Přínosem této metody je, že si žáci rozvíjejí spolupráci při řešení těžších úloh, učí se organizovat si rozvrh činností, získávají zkušenosti s týmovou prací a komunikací, kdy dochází k vzájemné výměně názorů a informací. Zároveň se učí argumentovat, obhajovat svůj názor, ale také naslouchat a přijímat názor jiného jedince (Zormanová, 2012).

Diskuzní metoda – při této výukové metodě tvoří hlavní prvek komunikace, která probíhá mezi žáky a učitelem a žáky mezi sebou navzájem, kdy se snaží všichni zúčastnění diskutovat a probírat dané téma, určené pedagogem. Tato metoda má více variant, jak je její spojení s přednáškou, či Hobo metoda, nebo metoda Phillips 66 (Kotrba, Lacina, 2007 cit. podle Zormanové, 2012, s. 57) Aby diskuze byla úspěšnou a probíhala tak efektivně, je třeba, aby splňovala tyto požadavky: zúčastnění se věnovali tématu a neodbočovali k jiným tématům, respektovali se navzájem, byli schopni naslouchat argumentům druhého a snažili se je pochopit, neskákali si do řeči a nikoho z diskuze nevyklučovali. Přínosem této metody je, že si žáci díky ní rozvíjejí své komunikační dovednosti, schopnosti argumentace, vyjadřování vlastních názorů, schopnost tolerování a respektování názoru druhého (Zormanová, 2012).

Inscenační metoda – význam této metody spočívá v tom, že si žáci na základě modelových situací a simulací dané události, či děje, osvojují sociální učení v podobě hraní rolí s řešením problémů.

Fixují si učivo, vysvětlují si příčiny lidského jednání, učí se schopnosti vcítit se do druhého, prostřednictvím vlastního jednání a prožívání. Mohou si zároveň vyzkoušet pocit, jaké to je, ocitnout se v nějaké konkrétní situaci, jako je šikana, být bez přátel, xenofobie, apod. (Maňák, Švec, 2003 cit. podle Zormanové, 2012, s. 63).

Projektové učení – jedná se o metodu vyučování, které dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů, poskytuje příležitost pro pěstování spoluzodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v prostředí školy, umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Zároveň vyžaduje aktivní přístup žáků k vlastnímu učení, neboť za svůj úkol přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Ten určuje celkový proces a závěrečný výsledek. Využívá se zde principu svobodného výběru, kdy si žák vybere z nabízených témat a sám si stanoví svůj úkol. Následně si vybírá zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas na práci, rozděluje si práci, vybírá pomůcky případně i spolupracovníky. Učitel jej podporuje v motivaci a udržuje jeho zájem (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Žáci tak mohou vytvořit například vlastní noviny, divadelní představení, soutěž pro spolužáky či zorganizovat výlet, výstavu, apod.

1.3.1 Sociální dovednosti

Důležité pro úspěšné začleňování do kolektivu, sociální skupiny, je umění sociální dovednosti. Tyto sociální dovednosti žáka zahrnují v sobě: motivaci pro vyhledávání interakce s ostatními, mít znalosti o pravidlech a možnostech soužití, mít soubor sociálních dovedností a vědět, kde a kdy je efektivně a vhodně použít a umět měnit chování v reakci na to, jak se mění souvislosti, situace, anebo vztahy.

Výcvik sociálních dovedností se opírá o motivaci žáků ke komunikaci. Jedná se o potřebu ztotožnění se s druhými a být tak začleněn do sociální skupiny. Rovněž i o potřebu být akceptován a sprátnelit se, jakožto i o potřebu kontroly nad vlastní sociální interakcí. Stává se, že žáci se SVP ve svém životě i předcházejícím vzdělávacím zařízení, prožívali velmi málo ovlivňujících zážitků s vrstevníky, společně s přátelstvím, pokud vůbec. Někteří z nich jsou v sociálních dovednostech limitováni z důvodu vlastního postižení (například žáci postižení dětským autismem). Mohou být tak odmítáni, jsou zranitelní s obavami ze všeho v rámci edukace (Hájková, Strnadová, 2010).

Mezi základní výukové strategie, které rozvíjejí sociální kompetence žáků, patří podle Hájkové, Strnadové:

- napodobování
- přímý pokyn, behaviorální intervence
- brainstorming na téma: pozitivní a negativní pocity, časté problémy, které mezi žáky vznikají
- chování, které narušuje klima ve třídě, apod.
- učení pravidel, verbálních a neverbálních konvencí sociálního učení
- nacvičování a zkoušení si rutinních sociálních dovedností
- využití autentických příležitostí k učení a cvičení v přirozeném prostředí
- učení se sebeovládání (než začneš jednat, tak nejprve se zamysli)
- využívání hraní rolí
- využívání činností s předvídáním (např. Jaké pocity budou vyjadřovat v dané situaci jednotliví účastníci)
- určení individuálních cílů pro každého žáka
- diskutování o pravděpodobných důsledcích různých strategií
- podporování učení žáků podněty a dotazy učitele
- hraní her, které rozvíjí sociální dovednosti
- využívání rébusů a podobných činností se sociálním obsahem

1.3.2 Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie jsou důležité zejména pro podporu různorodosti žáků, a aby se zároveň naučili vytvářet efektivní strategie vlastního učení tak, aby je mohli uplatňovat v pozdějších etapách svých životů. Pokud si správně metakognitivní uvažování žáci osvojí, tak budou naučení přijímat za své učení se i odpovědnost. Za jeden z účinných nástrojů metakognitivního učení se považuje technika kladení si otázek sobě samému. Obzvláště žákům se sníženými schopnostmi a intelektovými předpoklady k učení je nezbytné, aby pedagog jim častěji ukazoval příklady a tak i navrhoval možnosti, které by se jim mohli zamlouvat v procesu učení se. Například možnost hlasitého opakování si učiva pro jeho snazší zapamatování, kdy žák využije sluchovou paměť, nebo přeformulování si probírané látky do vlastních slov, kterým bude snáz rozumět (Hájková, Strnadová, 2010). Ve výchově mentálně postiženého dítěte je nutné se přizpůsobit jeho tempu učení, vyhnout se přetěžování a spěchu (Bach, 2000 cit. podle Franioka, 2008, s. 113). Postupovat

tedy postupně od lehkého k těžšímu v malých krocích, intenzivně jej podněcovat a pobízet. Nejúčinnější se jeví učení prostřednictvím jednání: jako zkušenost jednání druhých, jako účast na jednání druhých a prostřednictvím vlastního jednání. Výhodou tohoto učení je schopnost spojit vícero psychických funkcí dohromady jako jsou myšlení, vnímání, koncentrace, či psychomotorika (Franiok, 2008).

1.4 Legislativní podpora pro inkluzi na základních školách

V těchto kurikulárních dokumentech se uvádějí hlavní oblasti vzdělávání, základní principy a způsoby, kterými se má ubírat edukace žactva. Prvním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. **Bílá kniha**, kterou vydalo MŠMT v roce 2001. V té se doporučuje, aby se zaváděly funkce školních psychologů, pedagogických asistentů, využívala síť pedagogických center, respektovaly se individuální potřeby žáka (zejména na 1. stupni), rozšiřovalo a zkvalitňovalo se vzdělávání učitelů, otevírání ZŠ veřejnosti, více spolupracovat s rodiči, vyřešily přípravy běžných škol na integraci dětí se SVP (Bílá kniha, 2001). Možnost začít se věnovat inkluzivnímu vzdělávání mají ZŠ i v celostátní podpoře MŠMT, kdy v Bílé knize (2001), která vznikla jako základní dokument, sloužící jako návod pro školské instituce se uvádí, že vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil a zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovnosti sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu (Bílá kniha, s. 14). Zároveň se zde uvádí, že v 21. století dochází k decentralizaci školství, což je cílem nově utvářeného vzdělávacího systému a jednotlivé školy tak získávají značnou autonomii a otevírání se společnosti, s její co největší účastí (Bílá kniha, s. 18).

Rámcový vzdělávací program – v tomto kurikulárním dokumentu se specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně vzdělávání, vymezuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si vytváří každá škola individuálně v souladu s RVP. V části A podporuje snahu o inkluzivní vzdělávání na ZŠ podněcováním těchto ZŠ zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabovat důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol (RVP, 2007). Zároveň umožňuje, aby jednotlivé ZŠ mohly používat speciální pedagogické metody, postupy, prostředky vzdělávání a míru podpůrných opatření, která žákům pomohou dosahovat výsledků odpovídající jejich maximálním možnostem (RVP, 2005). Součástí RVP je ZŠ doporučováno, aby se snažily integrovat žáky se

zdravotním postižením individuální či skupinovou formou a zajišťovat jejich studium podle individuálního vzdělávacího plánu – IVP (RVP, 2005).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Zlínského kraje 2012 podporuje uplatňování moderních trendů ve vzdělávání, zaměřovat se na vzdělávání dle individuálních potřeb žáka, podporovat další vzdělávání pedagogů, podporovat žáky se SVP formou inkluzivního vzdělávání (Zlínský kraj, 2012).

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání je momentálně v přípravné fázi a jeho cílem je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Cílem je preventivně působit proti exkluzi jedinců i skupin a úspěšně přispět k začlenění jedinců s postižením, či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti (Strategie vzdělávání, 2014).

Zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje řediteli ZŠ, aby na základě doporučení školského poradenského zařízení s písemným souhlasem zákonného zástupce žáka přivedl na ZŠ žáka se zdravotním postižením (Školský zákon).

Vyhláška č. 147/2011 Sb., která stanovuje vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných nejen na ZŠ, ale v celé vzdělávací soustavě ČR, které je třeba aplikovat pomocí vyrovnávacích (pedagogické, speciálně pedagogické postupy a metody, využívání poradenských služeb IVP a služeb asistenta pedagoga) a podpůrných (kompenzační, učební pomůcky, snížení počtu žáků ve třídě, zajištění asistenta pedagoga, speciální postupy, metody, prostředky vzdělávání, apod.) opatření (Vyhlášky).

Vyhláška č. 72, která pojednává o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73, která pojednává o vzdělávání žáků se SVP a studentů mimořádně nadaných (Bartoňová, 2005).

Bude třeba více specifikovat formy podpory pro inkluzivní vzdělávání, jako například stanovit přesný okruh pomůcek hrazených z prostředků školství, stejně jako vyjádřit explicitně podíl ostatních systémů hrazení pomůcek (sociální pomoc, zdravotní pojištění) na podpoře vzdělání dítěte (Müller, 2004) a jednotlivé role účastníků inkluze.

1.5 Účastníci inkluzivního vzdělávání

Jednotlivými účastníky inkluzivního vzdělávání jsou: zřizovatel ZŠ, vedení ZŠ, pedagogové ZŠ, asistenti, odborní poradci, poradenská pracoviště, rodiče a žáci.

Zřizovatelem ZŠ je nejčastěji obec, nebo sdružení obcí a ty by měly mít opravdový zájem o inkluzivní způsob vzdělávání, měly by ZŠ podporovat v jejím úsilí o inkluzi, poskytovat dostatečné finanční prostředky na odborné pracovníky, výukové materiály, kompenzační a učební pomůcky, na modernizaci budovy, rekonstrukci, apod. Zároveň by se měli snažit představitelé obce například o pestré nabídky kulturního vyžití občanů, vytváření bezbariérových přístupů do veřejných budov a městské dopravy, na veřejných zasedáních být přístupní novým podnětům a nápadům z řad obyvatel obce a celkově tak přispívat, aby i běžný život v obci měl potenciál k tomu, že žijí lidé v dané obci všichni spolu a bez rozdílů.

Vedení ZŠ je tvořeno hlavně ředitelem školy a jeho zástupci, odpovídá za vypracování ŠVP v souladu s RVP, mělo by plnit funkci koordinátora (RVP, 2005). Mělo by ostatní učitele podporovat a pozitivně ovlivňovat v jejich snahách o začleňování žáků se SVP, podporovat je v jejich snahách o inovativní způsoby výuky, které povedou žáky k aktivnímu vzdělávání se, zastřešovat spolupráci s rodiči, odborníky a vnějšími institucemi v rámci vzájemné spolupráce a snažit se, aby jejich škola měla bezbariérový přístup a veškeré možné materiální, rehabilitační a učební pomůcky pro edukaci žactva.

Inkluzivní učitel by měl vědět ovládat dovednosti speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálně pedagogického poradenství v disciplíně, která se bezprostředně dotýká jeho žáků se SVP (Lechta, 2010). Vzhledem k tomu, že ve své třídě se bude setkávat s velmi heterogenní skupinou žáků, kdy někteří z nich budou dětmi s ohrožením, narušením, nebo postižením a budou tak vyžadovat individuální přístup, mělo by být samozřejmostí zvyšování si své kvalifikace znalostmi ze speciální pedagogiky, případně sociální pedagogiky, dále návštěvami kurzů a samostudiem (Müller, 2004). Jako příklad uvádíme děti s dětským autismem, Aspergerovým syndromem a ostatními poruchami spadajícími do autistického spektra (Vosmik, Bělohávková, 2010), nebo u mentálního postižení i když má každé dítě své vlastní charakteristické osobnostní rysy, tak v dané míře se přesto objevují a projevují jejich společné znaky v závislosti na stupni jejich mentálního postižení (Švarcová, 2001 cit. podle Franioka, 2008, s. 22), kdy některými z nich jsou zpomalení biologických a psychologických procesů, které se projevují také určitým napětím mezi možnostmi dítěte s mentálním postižením a požadavky, které na ně okolí každodenně klade. Tím přispívá u části dětí k určité ztrátě odvahy. Pro tyto zvláštnosti je tak důležité, aby měli pedagogové pochopení a porozumění, brát na ně ohled, naznačovat cesty a korigovat jednání, kde je

to možné (Franiok, 2008). Sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů ve vyučování vytváří základní dimenzi postupné profesionalizace pedagoga. Při práci s věkově, výkonnostně, jazykově, etnicky i kognitivně heterogenními žáky si tříbí vyučovací styl, obohacuje metodický repertoár, dovednosti pedagogické komunikace a způsoby udržení přirozené autority. Inkluzivní komunikace patří mezi důležité znalosti, kdy jde zejména o důležitost výměny postojů, motivů, emocí, zkušeností mezi účastníky vzdělávacího procesu, což sehrává v inkluzivním prostředí zásadní úlohu. Zajišťuje totiž jeho fungování včetně dynamiky a pohybu. Dochází tak k otevřené komunikaci žáků s pedagogem a všichni jsou tak vědomě, či nevědomě učeni naslouchat názorům druhých, respektovat je, přijímat i poskytovat kritiku, vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat názor druhého, vyplývající z jeho životní zkušenosti (Hájková, Strnadová, 2010). Nezbytnou součástí při práci pedagoga s takovou heterogenní skupinou žáků jsou jeho konzultace s odborníky, které mu napomáhají k identifikaci případných problémů a jednotlivých osobnostních charakteristik žáků a lépe tak bude zvládat edukaci ve své třídě.

Funkce třídního učitele se rozšiřuje v oblasti řízení edukačního procesu oproti tradičnímu pojetí třídního učitele o tyto hlavní úkoly:

- 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.
- v týmu vypracovat IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, sledovat jeho úspěšné plnění a v případě potřeby činit průběžné 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 její 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 (Lechta, 2010).

Podpůrný učitel je další možnou osobou v inkluzivní edukaci, kterou právní úprava dovoluje tím, že působení dvou učitelů taxativně nezakazuje, tak ji relativně umožňuje. Jedná se o metodický pokyn k integraci dětí a žáků se SVP a jím danou možnost hradit z tzv. příplatku na zdravotní postižení i odměny“ odborníků podílejících se na práci s dítětem“. Možnost zařazení dalšího učitele do třídy tak zůstává v rovině stanovení pedagogického úvazku a finanční náročnosti (Müller, 2004).

Speciální pedagog působí jako poradce pro žáky (např. jak se mají účinně učit), pro rodiče v řešení výchovných úkolů, pro ostatní učitele a vychovatele v otázkách metod edukace, atd. Je nutné, aby měl úzký kontakt s intaktními žáky přímo v procesu výuky i v organizaci volného času celé třídy. Kooperuje s psychologem, odbornými lékaři a jinými odborníky podílející se na inkluzi (Lechta, 2010).

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Tohle pracovní místo zřizuje po doporučení od poradenských center ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se SVP. Hlavní činností asistenta pedagoga je pomáhat žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a pomáhat při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází (Hájková, Strnadová, 2010). Dále je jeho náplní práce zajišťování bezpečnosti studenta, pomáhá usměrňovat problémové chování žáka, zajišťuje dohled o přestávkách, pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro studenta, spolupracuje při tvorbě IVP, apod. (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Osobní asistent je pracovník v sociálních službách, který zdárně absolvoval kurz pracovníka v sociálních službách. Nejčastěji doprovází dítě do školy a ze školy nebo na různé mimoškolní aktivity. Je zaměstnancem neziskové organizace, která poskytuje sociální služby (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Výchovný poradce má za činnost svého působení poradenství, pomoc při rozhodování o další profesní cestě, diagnostika SVP, příprava podmínek pro integraci, orientační šetření žáků, zprostředkovávání nových metod a intervence, metodická pomoc pedagogických pracovníkům školy, shromažďování odborných zpráv o žácích (Bartoňová, 2005).

Školní psycholog zajišťuje individuální diagnostickou a terapeutickou činnost, poradenství pro učitele a rodiče (Bartoňová, Vítková, 2011).

Poradenskými pracovišti jsou pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, které pomáhají řešit výukové a výchovné problémy dětí. Provádějí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci (Bartoňová, 2005). Jejich povinností je pedagoga srozumitelným způsobem informovat o diagnóze, charakteru poruchy, možných úskalích intervence, o speciálních metodických postupech, které jsou dítěti s tou danou diagnózou doporučovány (Müller, 2004).

Metodik prevence zajišťuje vznik, realizaci, vyhodnocování preventivních programů, pracuje s žáky, ovlivňuje klima tříd, poskytuje konzultační a poradenské služby žákům i jejich rodičům v oblasti sociálně patologických jevů (Bartoňová, 2005).

Rodiče, jako zákonní zástupci svých dětí rozhodují, jaký typ ZŠ bude jejich dítě navštěvovat a v případě návštěvy inkluzivní školy by měly spolupracovat s pedagogy, sdílet hodnoty, které budou jejich děti schopny aplikovat například v podobě pomáhání druhým žákům, u rodičů s mentálně postiženými dětmi by rodiče měly spolupracovat při vytváření IVP, kdy sdělují své zkušenosti s dítětem v rodinném prostředí a poznatky o jeho chování, zároveň zabezpečují pro své dítě dopravu do školy.

Intaktní žáci, žáci mimořádně nadaní, žáci imigrantů a menšinových etnik a žáci s nějakým postižením, narušením nebo ohrožením, žáci se SVP – zdravotně postižení (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, artismus, vady řeči, souběžné postižení více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování), zdravotně znevýhodnění (zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), se sociálním znevýhodněním (žáci s rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou, apod.). Lechta (2010) vymezuje tyto tři kategorie:

1. Děti s relativně ireparabilními (ale ne neměnnými), zejména smyslovými, tělesnými nebo kognitivními postiženími.
2. Děti s potenciálně reparablemi narušeními, zejména narušeními komunikační schopnosti a poruchami chování.
3. Děti se zjevnými nebo skrytými ohroženími – tj. s rizikem, že dříve nebo později se u nich může vyvinout narušení nebo postižení, případně chronické onemocnění.

Další možností členění dětí, které společně s intaktními dětmi jsou účastníky inkluzivního vzdělávání, je členění podle míry potřeby podpůrných opatření. Ty se člení následovně:

1. Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření, pro ZŠ představuje minimální zátěž. Dle pracovního návrhu MŠMT jsou z hlediska specifik žáka k průběhu jeho vzdělávání navrhovaná vzdělávací opatření dočasná a nepřekročí požadavky individuálního přístupu, který je součástí standardního procesu vzdělávání u všech žáků. Úpravy a podpůrná opatření by zajišťovala škola s využitím svých poradenských pracovníků. V současnosti ve většině škol je ve třídě alespoň 1 žák s mírnou potřebou podpůrných opatření. V tomto případě se považuje za vhodné vypracovat mu IVP, provést úpravy učebních materiálů, zavést kompenzační pomůcky a případně i pozměnit způsob jejich hodnocení.
2. Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření nastává, jestliže vyžadují podstatné

úpravy průběhu jeho vzdělávání dle sestaveného IVP. Jedná se o úpravy ve vzdělávacích postupech, mimoškolní přípravy i kontroly. Tato opatření jsou pak vyhodnocována v pravidelných intervalech, minimálně jednou za čtvrt roku v rámci školy, společně s ním a jeho zákonnými zástupci a minimálně jednou za půl roku v součinnosti s poradenským zařízením.

3. Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření vyžaduje výrazné úpravy průběhu vzdělávání s výraznou personální a materiální podporou. Plán kontroly těchto opatření zahrnuje opatření podle charakteru aktuálních potřeb žáka. Vyhodnocování těchto opatření je ve stejných intervalech a v součinnostech jako u zvýšených potřeb podpůrných opatření žáků. Aby tato inkluze byla úspěšná, je důležitým předpokladem společné plánování strategie, které budou přijatelné pro všechny strany (Hájková, Strnadová, 2010).

1.6 Tradiční pojetí základních škol

V dnešní době mají učitelé velké možnosti ve výběru vyučovacích metod, přesto však se vyučuje stále tradičními výukovými metodami, zejména výukovou metodou výkladu. V organizačních formách má tak frontální vyučování pořád významné místo (Zormanová, 2012). Toto tvrzení lze opřít o výzkum Tikalské (Tikalská, 2011 cit. podle Zormanová, 2012), která ho prováděla pomocí dotazníkového šetření, v kterém zjišťovala používání vyučovacích metod v současnosti, které používají učitelé a jaké metody upřednostňují žáci. Z výstupních dat vyplynulo, že žáci preferují ty výukové metody, při nichž se projevují aktivně a tvořivě, společně komunikují a týmově spolupracují. Dále pak samostatnou práci s počítačem, laboratorní experimenty, práci s interaktivní tabulí a skupinovou práci. Učitelé pak dávají přednost výukovým metodám vyprávění a vysvětlování a metodě názorně-demonstrační. Často používají práci s učebnicí a samostatnou práci, výjimečně pak práci ve skupinách, pokusy, hry a soutěže. (Tikalská, 2011 cit. podle Zormanová, 2012, s. 32) Z dotazníkových výsledků rovněž vyplynulo, že učitelé ač používají tradiční výukové metody, tak přesto se k inovativním výukovým metodám v převážné většině, nestaví negativně. Naopak zkoušejí a zařazují do vyučování nové aktivizační metody a formy práce, avšak spíše jen pro zpestření výuky. Jsou si vědomi toho, že je pak hodina zábavnější a žáci jsou aktivnější. Inovativní metody žáky i učitele motivují a aktivizují k práci (Zormanová, 2012).

Většinou se ve školách klade důraz na schopnosti dítěte organizovat a uspořádat myšlenky a opomíjí se individuální rozdíly ve způsobu přijímání informací (jen v případě, že jsou tak velké, že umožňují označení dítěte za dítě s poruchami učení nebo poruchami emocionálního vývoje

a sociálních dovedností, apod.). Důležité je ve vzdělávání neopomíjet emocionální vývoj, protože se jinak vytratí efektivní edukace. Dle různých zjištění se děti rády učí, když je jejich vzdělávání adekvátní k jejich schopnostem a reflektuje jejich silné a slabé stránky. Postupy inkluzivní edukace, založené na neurobiologické bázi by měly patřit mezi kompetence každého pedagoga. Je totiž důležité, abychom chápali, jak se rozvíjí lidské myšlení (Lechta, 2010).

Potřeba proměny naráží na poměrně výraznou bariéru tradice, neochotu učitelů ke změně, vytvořené a osvojené stereotypy apod., učitelé raději svou profesi považují za poslání než za vysoce odbornou činnost, hlavní prioritu vidí v oblasti výchovných problémů, zkoušení a hodnocení žáků. Nejméně výrazně zařadili sebe rozvíjení učitele a učitelské profese, styk s veřejností a spolupráci s partnery. Preferované nebyly ani činnosti, které by se očekávaly, jako je inovace ve vyučování a koncepční, projektivní činnosti orientované na žáka a směřující ke zkvalitnění vzdělávací funkce školy (Vašutová, 2004 cit. podle Korvas a Cacek, 2009, s. 56). Dle prokázaných výsledků studií o učitelské profesi od roku 1990 je: nízké profesní sebevědomí učitelů, konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a v pedagogické praxi, uzavírání se do teritoria školy a třídy, zklamání a z toho plynoucí nezájem o dění „nad“ školou, nové metodicko-organizační impulsy absorbují učitelé opatrně, vyžadují disciplínu a řád, nepraktikují moc metody „sociálního učení“, přestože chtějí ze své třídy vytvořit kooperující společenství, neovládají a nepoužívají aktivizující metody výuky, jsou neochotni měnit formy a metody pedagogické práce (Korvas, Cacek, 2009). Podobně inovaci v práci učitelů vnímají i ředitelé škol. Učitelé kladou důraz na kvantitu informací, nerespektují osobnosti žáka, mají nízké profesní sebevědomí, jsou neochotni dalšího vzdělávání, využívají styl práce a pojetí výuky, při kterých se opomíjí rozvoj dovedností a postojů, převažuje frontální výuka, encyklopedismus a formalismus znalostí žáků (Vašutová, 2004 cit. podle Korvas, Cacek, 2009, s. 57).

2 INKLUZIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Dle různých zjištěných výzkumů se zjistilo, že žáci se SVP si více zapamatují informace a znalosti z výuky, která probíhá formou hry a názorných ukázek. Důležité pro další rozhodování žáka, kam bude směřovat po ukončení ZŠ je tak to, aby si mohl vyzkoušet různé dovednosti v praktických dílnách a lépe se tak rozhodovat podle toho, co mu v dílnách jde, co ho zajímá a baví. Z důvodů snížené schopnosti samostatného rozhodování, zpracování získaných informací a jejich aplikace, je u žáků s mentálním postižením obtížné stanovit si vlastní cíle v budování profesní dráhy.

Volnočasové aktivity nabízené školami nepokrývají spektrum zájmů žáků a velmi často také nereagují na současné trendy v této oblasti. S jednotlivými profesemi se potřebují seznámit konkrétně (Bartoňová, Vítková, 2011). Nezbytnou součástí inkluzivního vzdělávání je tvorba IVP, který funguje jako nástroj pro žáky, kteří ani podle RVP nejsou schopni se řádně vzdělávat ve škole. Napomáhá tak kvalitnějšímu vzdělávání dotčeného žáka. IVP musí respektovat individuální zvláštnosti dětí se zdravotním postižením tím, že stavějí před každé dítě takové úkoly, které jsou pro něj v daném časovém období reálně dosažitelné. Na jejich sestavování se podílejí odborníci i rodiče postižených dětí (Franiok, 2008).

Společné vyučování žáků se SVP a intaktních žáků vytváří podmínky pro optimální rozvoj intaktních funkcí u žáků s rozličnými SVP, kdy například neslyšící dítě může mít dobré pracovní, či pohybové dovednosti, s mentálním či zrakovým postižením zase hudební. Standardní školní prostředí může poskytovat bohaté podněty pro žáky se SVP v komunikaci, učení a rehabilitaci jeho narušených tělesných, psychických i sociálních dovedností. Intaktní žáci budou mít mnoho situací pro kooperativní učení a z inkluzivní výuky tak při správném vedení mohou též profitovat.

Dle výzkumů Johnsona a Johnsona (Lechta, 2010) je pozitivní vzájemná závislost odpovědná za vyšší výkon ve skupině. Vždy se odvíjí od cíle, kterého má skupina dosáhnout. Žáci potřebují určitý důvod k tomu, aby si začali navzájem pomáhat s učením. Tím, že skupina stojí a padá jako celek, je tím, co vytváří kladnou vzájemnou závislost členů. Ve skupině žák vnímá, že nemůže uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a proto musí koordinovat svou snahu a společně dokončit úkol. Navíc v pozitivní atmosféře, v které se žáci se schopnostmi na různých úrovních, můžou dále rozvíjet při vzájemné spolupráci.

Škola by měla být místem, které by všichni zúčastnění měli chápat jako místo setkávání se, místo pro komunikaci dospělých s dětmi, často různých zájmů, náboženského přesvědčení, životních filozofií, kde na jedné straně budou vyřčeny a vyslyšeny požadavky školy, na druhé však i požadavky žáků. Pedagogové by měli mít na zřeteli jinakost jednotlivých dětí při posuzování odlišností, nikoli to, že je třeba v některých ohledech, výkonnostních možnostech horší, či slabší (Franiok, 2008). Škola musí splňovat následující podmínky: 1. učitel má ovládat speciálně pedagogicko didaktické, kompenzační a reedukační metody potřebné k tomu, aby žáka naučil osvojit si potřebné vědomosti, dovednosti a návyky a tak splnit úkoly vzdělávacího programu. 2. přidělit do třídy, v které je více žáků se SVP dalšího pedagoga. 3. mít dovednosti z pedagogiky mentálně postižených, spolupracovat s dalšími odborníky, podílet se na vytváření sociálního prostředí, které žáky se SVP přijme mezi sebe, využívat formy vyučování, které jsou zaměřené na individuální schopnosti těchto žáků (Lechta, 2010).

2.1 Úspěšný proces inkluze

Úspěšnou se inkluze stává, když se nebere jenom jako způsob vyučování heterogenní skupiny žactva, ale když je sounáležitost, spolupráce propojena a brána jako vnitřní norma všech účastníků inkluze ve škole i mimo ní. V pedagogice je důležité začleňovat znalosti a zkušenosti i ze zahraničí do studijních oborů budoucích pedagogů, aby se mohli v tomto způsobu edukace orientovat už před nástupem do zaměstnání v konkrétní ZŠ a byli tak odborně připraveni.

Mezi hlavní podmínky, které tvoří základ pro úspěšnost inkluze, rovněž patří vytvoření pozitivní atmosféry, spolupráce s odborníky a rodiči, vhodné uspořádání školy v souladu se specifickými potřebami přijatých dětí a zároveň přizpůsobovat prostor aktuálním potřebám jako například dostatek místa pro uspořádání židlí do kruhu, místo pro sanitární oblast, zdvihací místo na toaletě, zřízení místnosti, v níž žák může překonávat návaly vzteku a zloby bez publika (Anderlíková, 2011) a mít dostatečné množství kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek.

Pedagogové si dále musí být vědomi toho, že místem inkluze je každé místo v našem světě, kde se lidé setkávají, společně žijí, pracují, mají mezi sebou různé druhy vztahů. Jedině tak mohou sami prosazovat koncept otevřenosti školy vůči vnějšímu prostředí, spolupráci školy s jejím okolím, širší komunitou, chápat svou vlastní roli v této spolupráci, dále ji tematizovat a rozvíjet (Hájková, Strnadová, 2010).

2.2 Důvody neúspěšné inkluze

Mezi nejčastější důvody neúspěšně prováděné inkluze na základě zkušeností ze zahraničí patří dle Hájkové, Strnadové:

1. nedostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou do školní praxe bezprostředně zapojeni
2. postupy k dosažení fungující inkluze jsou buď příliš ambiciózní nebo hodně limitované
3. změny jsou zrealizované příliš rychle, nebo příliš pomalu a ukazuje se opadávající zájem o změny
4. zdroje k zabezpečení inkluze nejsou dostatečné, nebo nejsou dostatečně využity (asistence, doprava, apod.)
5. do procesu nejsou zapojeny klíčové osoby ve škole
6. rodiče nejsou školou vnímáni jako partneři
7. vedení školy nepodněcuje podřízené k dosažení vyšších cílů

8. škola funguje v odtržení od sítě inkluzívně orientovaných škol

Z výše uvedených důvodů ze zahraničí vyplývá, že mezi hlavní problémy, proč inkluze není úspěšná, patří nedostatečná odborná způsobilost nejen pedagogů, ale všech lidí zapojených do procesu inkluzivního vzdělávání. Proto je důležité, aby se o inkluzi vedla celostátní diskuze, nejen v odborných kruzích, ale i v rámci široké veřejnosti, jako nově nastupujícímu celospolečenskému jevu.

2.2.1 Obavy z inkluze

Přímé obavy z inkluze pedagogické i rodičovské veřejnosti pramení často z mylné představy, že se všechny školy a třídy pro děti se SVP najednou zruší a do běžných škol se tak nahrne velké množství těchto dětí, s kterými si pedagogové nebudou schopni poradit.

Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání dle zahraničních výzkumů jsou: že žáci s SVP připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení; přesvědčení, že výuka žáků s SVP vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti, a že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany školy, nebo školského poradenského zařízení (Hájková, Strnadová, 2010).

V uskutečněných výzkumech se však řada obav vyvrátila. Jako příklad mohu uvést výzkum provedený Boothem, a jeho spolupracovníky, který uvádějí ve své publikaci Hájková, Strnadová. Ti dokázali, že žáci s SVP, kteří se vzdělávají v běžných školách, mají z inkluzivního vzdělávacího prostředí větší prospěch v oblasti vzdělávání i sociálního chování, než žáci se SVP, kteří se vzdělávají ve speciálních školách (Hájková, Strnadová, 2010).

2.3 Pozitiva a negativa v začleňování žáků

Hlavní pozitiva a negativa v začleňování žáků s PNO do ZŠ (Thorová, 2006 upraveno a doplněno od Vosmika a Bělohávkové, 2010, s. 71)

Pozitiva:

- náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu
- možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí
- odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky
- lepší adaptace na pozdější studium, zaměstnání a život v dospělosti
- zvýšení sebevědomí dítěte a jeho rodičů

-
- v přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup
 - podpořená touha některých dětí patřit mezi běžnou populaci
 - někdy lepší dostupnost školy
 - přínos pro zdravou populaci, která se tak setkává s jinakostí a učí se jí tolerovat a následně více pomáhat postiženým

Negativa:

- absence ochranného prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte
- jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte
- vyšší zátěž, tedy stres, úzkost, strach ze selhání apod.
- více problémového chování (je víc vidět)
- chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů
- problematičtější souhra mezi rodinou a školou
- nebezpečí šikany
- sklon k sebepodhodnocování

Negativa v začleňování dětí s PNO mezi intaktní žáky, která jsou výše uvedená, nejsou natolik závažná, aby se nedaly minimalizovat, ne-li úplně odstranit správnými postupy v edukaci, vytvářením vhodných podmínek ve škole, spoluprací s odborníky a rodiči. Jako příklady k jednotlivým zjištěným negativům uvádíme následující možnosti, kterými lze výše uvedená negativa odstraňovat. U chybějícího ochranného prostředí lze toto negativum odstranit zvýšeným dohledem nad žáky, angažováním podpůrného učitele či asistenta pedagoga. Specifické potřeby dítěte se dají uspokojit nákupem vhodných rehabilitačních, učebních a kompenzačních pomůcek, upravit jim vhodně prostředí pro výuku i pohyb ve škole, zřídit místnost pro odpočinek a zklidnění se, apod. Zátěž se dá snížit vhodným sestavením IVP a poté jeho zpětnou kontrolou. Problémové chování lze snižovat pestrou nabídkou volnočasových aktivit, zájmem o problémy žáků a snahou je řešit. Chybějící vzdělání ze speciální a sociální pedagogiky si učitelé mohou doplnit. V případě posunu inkluzivního způsobu vzdělávání do popředí v rámci školství ČR se odstraní nastavením teoretických znalostí ze speciální a sociální pedagogiky při studiu budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Při špatné komunikaci mezi rodinou a školou je potřeba snažit se zapojit

rodiče do vytváření IVP, zapojovat je do školního dění, apod.. Nebezpečí šikany lze odstraňovat vhodnými a ověřenými metodami, jako je např. Vytváření kruhů přátel. Sklon k podhodnocování sama sebe lze minimalizovat aplikací vhodných metod, které vedou k růstu sebevědomí.

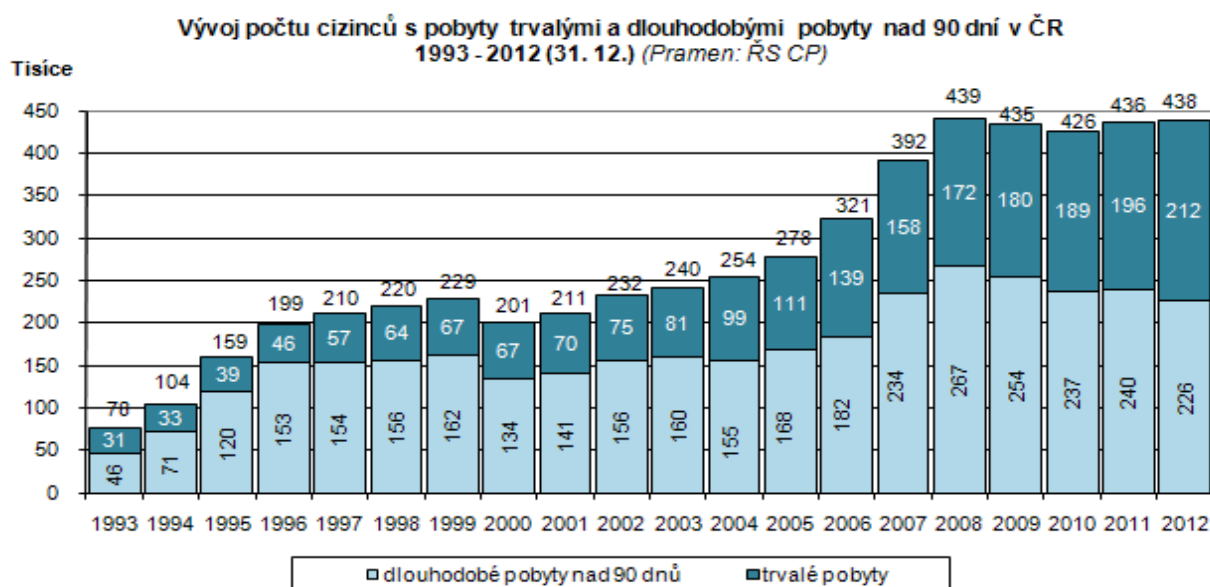
3 VYBRANÉ UKAZATELE O OBYVATELSTVU

ČR je díky své poloze na hlavní migrační trase z východních a jihovýchodních částí světa směrem do západní části EU, která je pro spoustu migrujících stále přitažlivější k nacházení svého nového života, než je v ČR. Jednou z příčin je i to, že momentálně má ČR jedny z nejtěžších a nejméně přístupných podmínek pro udělování trvalého pobytu cizincům na svém území v rámci EU. Přesto však narůstá počet migrujících, kteří se usídlují v ČR a tak je nezbytné, aby pedagogové byli připraveni a odborně způsobilí k edukaci žáků z rozličných kultur, kteří začínají spoluvytvářet heterogenní skupinu v homogenní společnosti.

3.1 Vývoj migrace a natality

V posledních letech díky příchodům imigrantů, roste ve školách heterogenita žactva. Je důležité proto přizpůsobovat vznikající rozmanitosti, jak kulturní, tak jazykové, i vyučovací metody. Ty by měly odbourávat případné sociální bariéry mezi žáky a naučit je vzájemnému respektu, komunikaci a spolupráci.

Z níže uvedeného grafu vyplývá, že v novém tisíciletí od roku 2000 do roku 2012 přibyl počet cizinců v ČR více jak dvojnásobně z 201 000 na 438 tisíc lidí. Momentálně má ČR jedny z nejtěžších a nejméně přístupných podmínek pro udělování trvalého pobytu cizincům na území ČR v rámci EU. Pokud se postoj vlády pozmění a nastaví mírnější podmínky pro udělení trvalého pobytu cizinců v ČR, dá se předpokládat další příchody imigrantů na území ČR a tím i vzrůstající potřebu začleňovat jejich děti do ZŠ.



Obr. 1: Graf počtu cizinců v ČR

Zdroj: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu

3.2 Demografický vývoj

Český statistický úřad (ČSÚ) uskutečnil dlouhodobou prognózu až do 2. poloviny 21. století, mimo jiné také ve vývoji počtu dětí. Pokud by nenastaly neočekávané situace, které by náhle a zcela neočekávaně a výrazně změnil počet obyvatel v ČR, tak po roce 2022 se očekává výrazný pokles žáků navštěvující ZŠ. V roce 2013 tvořily děti od 0 do 14 let podíl 14,3 % obyvatel, tak v roce 2050 se očekává podíl dětí 11,9 % ze 499 000 tisíc obyvatel.

Tab. 1. Věkové složení dětí od 5 do 14 let ve Zlínském kraji

rok	2015	2018	2021	2024	2027	2030
počet dětí ve věku 5 až 14 let	56 512	57 935	57 495	54 213	50 744	48 115

Zdroj: [http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/5F0026E34E/\\$File/1300521418.pdf](http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/5F0026E34E/$File/1300521418.pdf)

Dle prognózy ČSÚ vyplývá, že díky populačnímu vývoji se bude jedna z podmínek, a sice mít ve třídách nižší počet žáků pro jejich kvalitnější vzdělávání se bude naplňovat v nejbližších letech bez nutného zásahu MŠMT.

Z výše uvedených důvodů, které jsou popsány v daných kapitolách, je zapotřebí, aby se dále rozvíjela myšlenka inkluze v českém školství. Vláda ČR se snaží jít naproti tomuto způsobu výuky tvorbou vhodných legislativních dokumentů, které jednotlivým školám umožňují, aby se s inkluzívním způsobem vzdělávání mohli seznámit a postupně ho zavádět do svých ŠVP. Důležité je, aby však tento proces neurychlovali, ale začínali postupnými kroky, přičemž prvním z nich by měl být proces autoevaluace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Téma inkluzivního vzdělávání jsme si vybrali z důvodů aktuálnosti tohoto způsobu edukace ve školstvích v zemích EU. V ČR totiž převažuje duální systém výuky a inkluzivní pohled na vzdělávání je teprve v začátcích. Zajímalo nás tedy, jaké povědomí mají pedagogové o tomto způsobu vzdělávání a jak hodnotí v současnosti míru inkluze na jejich školách a to i s ohledem na délku jejich pedagogické praxe. Dále se v praktické části této práce věnujeme hodnocení míry inkluze u žáků I. a II. vzdělávacího stupně jednotlivých ZŠ, které na výzkumu spolupracovaly. Tato bakalářská práce se zabývá tedy pohledem pedagogů na jejich ZŠ a hodnocení míry inkluze v jednotlivých jejích oblastech, a to:

1. Budování inkluzivní kultury
2. Tvorba inkluzivní politiky
3. Rozvíjení inkluzivní praxe

4.1 Design výzkumného šetření

V praktické části jsou uvedeny informace o výzkumu a jeho průběhu v daných ZŠ, provedení analýzy výpovědí pedagogů a žáků z dotazníkového šetření. Dále jsou v ní uvedeny jednotlivé dílčí výzkumné cíle a hypotézy. V podkapitole s názvem Interpretace dat jsou výstupy ze zjištěného šetření a jejich srovnání s obdobnými výzkumy uvedenými v odborné literatuře. Podkapitola Doporučení pro praxi obsahuje příručku, manuál pro praxi a ucelené informace o uskutečněném výzkumu. Závěr praktické části zhodnocuje dosažení stanovených cílů a důvody výzkumu. Zároveň je zde poskytnut celkový obraz problematiky. Součástí výzkumu bylo i zjišťování názorů na jejich školu u žáků, abychom zjistili jejich náhled na míru inkluze v jejich školách a případné rozdíly v názorech, které by mohly být mezi nimi a pedagogy.

4.2 Vymezení výzkumných cílů a otázek

Hlavním cílem bylo zjistit hodnocení míry inkluze pomocí dotazníkového šetření u pedagogů a žáků I. a II. stupně vybraných tříd na ZŠ v mikroregionu Vsetínsko.

Dílčí cíle:

1. Zjistit hodnocení míry inkluze pedagogy v jejich ZŠ v jednotlivých inkluzivních oblastech.
2. Zjistit, jak žáci I. a II. stupně hodnotí míru inkluze v jejich ZŠ.
3. Zjistit, jaké jsou rozdíly v hodnocení míry inkluze na ZŠ u pedagogů s ohledem na délku jejich učitelské praxe.
4. Zjistit, zda existují rozdíly v hodnocení míry inkluze mezi pedagogy a žáky.
5. Zjistit, zda existují rozdíly v hodnocení míry inkluze mezi žáky I. a II. stupně.
6. Zjistit, zda existují rozdíly v hodnocení míry inkluze u žáků v závislosti na jejich pohlaví.
7. Zvýšit povědomí o inkluzi u pedagogů.

Výzkumné otázky:

1. Jaké je hodnocení míry inkluze u pedagogů?
 - 1.1 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti budování inkluzivní kultury?
 - 1.2 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti tvorby inkluzivní politiky?
 - 1.3 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti rozvíjení inkluzivní praxe?
2. Jaké je hodnocení míry inkluze mezi žáky jednotlivých škol?
3. Jak hodnotí míru inkluze pedagogové a žáci?
4. Jak hodnotí míru inkluze žáci I. a II. stupně?
5. Jaké je hodnocení míry inkluze u pedagogů s ohledem na délku jejich pedagogické praxe?
6. Jaké je hodnocení míry inkluze u žáků v závislosti na jejich pohlaví?

4.3 Pojetí výzkumu

Náš výzkum se zabýval inkluzí ve školství, přičemž se jedná v současnosti o velmi diskutované téma. Rozhodli jsme se zkoumat pohledy, názory pedagogů a žáků na jejich ZŠ ve Vsetíně a okolí z pohledu inkluze. Pro dostatečnou přípravu na výzkum jsme zpracovávali informace a názory

z dostupné odborné literatury, která nám tak poskytla hlubší znalosti o inkluzivním způsobu vzdělávání, možnosti a překážky její aplikace do současného školství. Poté jsme si stanovili hypotézy a cíle výzkumu, které předpokládají současný stav a čeho chceme ve výzkumu docílit. Zjišťovali u pedagogů a žáků hodnocení jejich ZŠ a na základě jejich odpovědí jsme stanovovali míru inkluze. Z uvedených odpovědí jsme dále zjišťovali, zda existují rozdíly v pohledu na ZŠ mezi žáky a pedagogy, mezi žáky I. a II. stupně a mezi pedagogy s ohledem na délku jejich učitelské praxe. Vzhledem ke stanoveným cílům, kterými bylo hodnocení a ověření rozdílů mezi jednotlivými skupinami respondentů, jsme zvolili kvantitativní výzkum. Po sesbíraných odpovědích jsme zpracovávali získaná data a tyto data jsme zobrazily do tabulek pro přehlednější orientaci. Po zpracování dat jsme jejich výsledky analyzovali a interpretovali. Na závěr výzkumu jsme se vyjádřili k doporučení pro praxi a zhodnotili výsledky uskutečněného výzkumu.

4.4 Specifikace metod sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že téma inkluze a inkluzivního vzdělávání je tématem aktuálním v zemích EU, tak neexistuje prozatím univerzální způsob zjišťování dat, podle kterých by se dala zjistit míra inkluze na konkrétních školách. Při přípravě dotazníku jsme se tedy inspirovali odborníky ze zahraničí, kteří se inkluzí zabývají dlouhodoběji, než v ČR a otázky v dotaznících jsou tak koncipovány na základě jejich výzkumů. Konkrétně se jednalo o *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách* od Bootha a Ainscowa, kteří nám zároveň poskytli návod při hodnocení jednotlivých otázek.

Dotazník byl rozdělen ve 3 podobách, a sice pro pedagogy, pro žáky II. stupně a pro žáky I. stupně. Dotazník pro pedagogy obsahuje na začátku vyjádření, k jakému účelu je vytvořen a z jakého důvodu jsou žádáni o jeho vyplnění. Zároveň je zmíněno, že se jedná o anonymní sdělení a uvedená data budou sloužit pouze pro potřeby této bakalářské práce. Je rozčleněn na 3 oblasti, které jsou vzájemně propojené a nezbytné pro inkluzivní rozvoj školy.

Oblast A, v které jsou otázky týkající se budování inkluzivní kultury. Otázek v této oblasti bylo 13 a na jejich základě se zkoumalo, jaké jsou vztahy mezi zúčastněnými, jaké mají postoje a hodnoty, zda jsou otevření a vstřícní, apod.

Oblast B, která se zabývá inkluzivní politikou, byly otázky směřovány zejména na koncepci rozvoje školy a v této části dotazníku byl počet otázek 15.

Oblast C se věnuje způsobu výuky v praxi. Učitelům bylo položeno rovněž 15 otázek.

Celkem tedy dotazník zahrnoval 43 otázek a jejich přehled uvádíme v příloze.

Ve výzkumu nás zajímala rovněž pedagogická praxe u pedagogů, proto jsme první otázku směřovali právě na jejich délku učitelské praxe. Délku praxe jsme rozčlenili na 3 podskupiny, přičemž první podskupinu tvořili učitelé s pedagogickou praxí od 1 do 10 let, druhou podskupinu tvořili učitelé s pedagogickou praxí od 11 do 24 let a ve třetí podskupině byli učitelé s pedagogickou praxí nad 25 let. Podle délky jejich pedagogické činnosti ve školství jsme zjišťovali, zda má tato jejich délka pedagogické praxe vliv na jejich hodnocení.

Dotazníky pro žáky byly vytvořeny pro II. stupeň v počtu 30 otázek a pro I. stupeň 17 otázek, což bylo zohlednění vůči jejich věku, aby se neunavovala jejich pozornost. Zároveň jsou koncipovány tak, aby odpovídaly jejich rozumovým schopnostem a byly schopni tak na jednotlivé otázky bez potíží odpovídat.

Pro všechny zúčastněné byly položky škálové od 1 do 5 bodu, přičemž mohli označit pouze jednu možnost. Vybírat mohli z možností:

- rozhodně souhlasím
- souhlasím
- nevím
- nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

Možnost „souhlasím“ měla hodnotu 5 a možnost „rozhodně nesouhlasím“ měla hodnotu 1. Pro určení míry inkluze se výsledná data všech zúčastněných nejprve sčítala a poté následně průměrovala počtem otázek. Tím nám vznikla u každého zúčastněného průměrná hodnota z jejich bodovaných odpovědí. Poté jsme tyto získané průměrné hodnoty sečetli a vydělili počtem respondentů dané skupiny, jejíž výsledky stanovené dle výzkumných cílů, nás zajímaly.

Při respektování cílů a výzkumných otázek bakalářské práce jsme tak mohli v jednotlivých dílčích cílech porovnávat jejich hodnocení míry inkluze a zjistit jak vnímají jednotlivé sledované skupiny na svých školách inkluzivní proces. Součástí byl výpočet směrodatné odchylky, která nám vypověděla, v jakém rozptylu se názorově pohybují zúčastnění a zda jsou jejich odpovědi na naše otázky konzistentní, či se výrazně rozcházejí.

4.5 Výběrový výzkumný soubor

Jedná se o exhaustivní výběr, při kterém byly osloveny všechny ZŠ v mikroregionu Vsetínsko pomocí elektronické korespondence. Cílové skupiny byly pedagogové a žáci vybraných tříd I. a II. stupně, přičemž dotazníky vyplňovali žáci z libovolně určených tříd jednotlivých vzdělávacích stupňů. Na výzkumu se s námi rozhodly spolupracovat 3 ZŠ. Z důvodu anonymity však nebudeme konkrétně uvádět jejich názvy a proto místo konkrétních názvů jednotlivých ZŠ, jsme pro ně použili písemná označení A, B, C. Výběrový soubor tak tvořili pedagogové a žáci výše zmíněných škol. Při výběru respondentů byla kritéria, aby dotazník vyplňovali pedagogové ZŠ a žáci obou vzdělávacích stupňů. Některé dotazníky určené pro pedagogy byly vyplněny neúplně v některých oblastech, a proto nebyl brán zřetel na jejich hodnocení. Do všech 3 škol byly dotazníky doručeny osobně a anonymně vyplněné byly vráceny ode všech zúčastněných skupin výzkumu. Při osobním jednání jsme jim sdělili základní informace a důvod, proč chceme tento výzkum realizovat.

Celkem se do výzkumu zapojilo 199 respondentů, z toho 67 pedagogů a 132 žáků obou vzdělávacích stupňů ze tří škol. Konkrétně v ZŠ A vyplňovali dotazník žáci 5. a 8. tříd, v ZŠ B to byli žáci 5. a 7. tříd a v ZŠ C dotazník vyplnili žáci 4. a v kombinaci 8. + 9. tříd. Návratnost dotazníků u pedagogů byla v ZŠ A z celkového počtu 25 dotazníků v 18 kusech. v ZŠ B se jednalo z celkového počtu 31 dotazníků o úplnou návratnost v počtu 31 kusů. V ZŠ C bylo vráceno 18 dotazníků z celkového počtu 20 kusů. Ze 199 respondentů byly údaje do výzkumu zpracovány ze 190 z nich.

Tab. 2. Přehled zúčastněných pedagogů

DÉLKA PRAXE	POČET PEDAGOGŮ
1 - 10 let	10
11 - 24 let	31
nad 25 let	10
neuveдено	10
celkem	61

Z celkového počtu 61 učitelů svou pedagogickou praxi neuvedlo 10 z nich. Nejvyšší početní zastoupení měli učitelé s pedagogickou praxí 11- 24 let.

Tab. 3. Přehled zúčastněných žáků

	POČET ŽÁKŮ
CHLAPCI	68
DÍVKY	58
NEUVEDENO	3
celkem	129

Z celkového počtu 129 žáků neuvedli své pohlaví 3 z nich. Chlapců odpovídalo více než dívek.

Tab. 4. Přehled respondentů

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	PEDAGOGOVÉ	ŽÁCI I. STUPEŇ	ŽÁCI II. STUPEŇ
A	15	18	19
B	28	29	28
C	18	17	18
celkem	61	64	65

Dotazníkové šetření probíhalo v dubnu 2015 v jednotlivých výše zmíněných školách. Žáci byli informováni o tom, jakým způsobem mají dotazník vyplňovat a v jedné ze škol jsme o výzkumu informovali i rodiče žáků. Ti se poté rozhodli, zda s vyplněním dotazníku jejich dítětem budou souhlasit, či nikoli. V ZŠ B a C vyplnili dotazník všichni učitelé, v ZŠ A jej vyplnilo 18 z celkového počtu 24 pedagogů.

Na základě vrácených a vyplněných dotazníků lze jasně usoudit, že v ZŠ B a C byla ochota učitelů vyplnit data potřebná pro výzkum vynikající, kdežto v ZŠ A se plná ¼ učitelů rozhodla na výzkumu nespolupracovat.

5 ANALÝZA VÝZKUMU

Na výzkumu spolupracovaly 3 ZŠ, přičemž z výše zmíněného důvodu zachování anonymity nezmiňujeme konkrétně jejich názvy. Odpovědí učitelů ve výzkumu bylo 61, konkrétně 15 ze ZŠ A, 28 ze ZŠ B a 18 ze ZŠ C. U žáků bylo do výzkumu zakomponováno 129 vyplněných dotazníků. Ze ZŠ A to bylo 37 dotazníků, ze ZŠ B se jednalo o 57 dotazníků a ze ZŠ C byl jejich počet 35 dotazníků. Pro dobrou orientaci uvádíme analýzu našeho výzkumu dle vytyčených výzkumných otázek.

Výzkumné otázky

1. Jaké je hodnocení míry inkluze u pedagogů?

1.1 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti budování inkluzivní kultury?

1.2 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti tvorby inkluzivní politiky?

1.3 Jaké je hodnocení míry inkluze v oblasti rozvíjení inkluzivní praxe?

Na základě těchto otázek jsme mohli zjistit, jaké je hodnocení míry inkluze u učitelů v těchto dílčích oblastech.

Tab. 5. Hodnocení míry inkluze na ZŠ pedagogy

OBLASTI	MÍRA INKLUZE	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
BUDOVÁNÍ INKLUZIVNÍ KULTURY	3,840	0,831
TVORBA INKLUZIVNÍ POLITIKY	3,750	0,787
ROZVÍJENÍ INKLUZIVNÍ PRAXE	3,760	0,808
průměr	3,783	0,809

Z uvedené tabulky vyplývá, že dle našich otázek, pedagogové celkově hodnotí míru inkluze na ZŠ kladně, kdy jejich hodnocení dosáhlo 3,783 bodu. Nejvyšší míru zaznamenala oblast budování inkluzivní kultury, která měla 3,840 bodu a nejnižší míru měla oblast tvorby inkluzivní politiky.

Znamená to, že učitelé nejvíce pozitivně hodnotí ve svých školách vztahy mezi zúčastněnými a vzájemnou spoluprací mezi nimi a zároveň považují prostředí na svých školách za podnětné a vstřícné. Kladně rovněž hodnotí zbývající dvě oblasti. Z výsledků vyplývá, že se učitelé domnívají, že plány rozvoje školy jsou rozvíjeny v duchu inkluze a školní aktivity se realizují v souladu s inkluzivními principy.

V jednotlivých oblastech (viz. Příloha) hodnotí učitelé nejvíce a nejméně pozitivně následující otázky:

V oblasti budování inkluzivní kultury nejvyšších hodnot dosáhly odpovědi na otázky týkající se minimalizace forem diskriminace a otevřenosti škol, kdy je ve školách každý vítán. Nejnižší zjištěná hodnota, i když stále kladně hodnocená, byla u otázky zapojování se všech zúčastněných do školního dění, která měla výslednou hodnotu 3,08 bodu a otázka číslo 8, která se ptá na očekávání od žáků. Její výsledná hodnota výsledná 3,15 bodu.

Dle zjištěných hodnot by si školy mohly začít klást otázky a hledat odpovědi v této oblasti například na zapojování všech zúčastněných do školních aktivit, či zda se škola věnuje dostatečně jejich názorům.

Dále by se mohly snažit nacházet odpovědi na to, zda má každý student pocit, že chodí do takové školy, kde může dosáhnout maxima, zda jsou studenti vedeni k tomu, aby usilovali o to se co nejvíce naučit, přistupuje se ke všem studentům tak, jako by neexistovalo žádné omezení v tom, čeho jsou schopni dosáhnout, jsou všichni studenti vedeni k tomu, aby uměli ocenit to, co dokázali druhí, nebo zda se snaží pracovníci školy vystupovat proti hanlivým označením nedostatečných výsledků.

V oblasti tvorby inkluzivní politiky nejvyšších hodnot dosáhly otázky 15 a 28, což značí, že učitelé vnímají silné stránky v pomáhání novým žákům a v minimalizaci šikany. Nejnižší, avšak rovněž kladně hodnocenou byla otázka číslo 20, která dosáhla hodnoty 3,51 bodu. Z toho důvodu, by se školy mohly zaměřit na koordinaci podpory, což znamená například zjistit si, zda na školách existuje politika podpory koordinována ve strategii pro zvyšování schopnosti školy reagovat na různorodost, zda existuje celková inkluzivní politika podpory, která je všem ve škole jasná, či zda znají zaměstnanci školy všechny služby, které mohou podporovat rozvoj učení a zapojení ve škole.

V oblasti rozvíjení inkluzivní praxe učitelé nejvíce pozitivně hodnotí otázku číslo 20 a silnou stránkou tak je podpora zapojování všech studentů do výuky. Nejnižší zjištěnou hodnotu má otázka číslo 39, která měla pouze 2,59 bodu a zabývala se mimoškolními aktivitami žáků. To značí, že by

se školy mohly zaměřit a zkoumat například, zda si mohou všichni žáci najít aktivity, které se jim líbí, zda je pro žáky, kteří musejí dojíždět nebo kteří mají omezenou hybnost, zajištěna doprava, aby se mohli účastnit akcí po škole, zda jsou všichni žáci vedeni k tomu, aby se zapojovali do hudebních a divadelních představení a do sportovních aktivit, či zda jsou děti vedeny k tomu, aby si pro sebe nesnažily zabrat celý prostor hřiště, např. pro fotbal a jsou školní výlety včetně zahraničních cest dostupné pro všechny žáky ve škole bez ohledu na jejich dosažené výsledky nebo postižení, nebo zda mají všichni žáci možnost účastnit se mimoškolních aktivit.

Hodnota směrodatné odchylky vypovídá o tom, že odpovědi v jednotlivých oblastech byly u učitelů konzistentní a žádná zkoumaná oblast se od druhé výrazněji nelišila.

2. Jaké je hodnocení míry inkluze mezi žáky jednotlivých škol?

U této výzkumné otázky nás zajímalo, jak hodnotí žáci obou vzdělávacích stupňů svou školu a zda v jejich hodnocení inkuzivity ZŠ se nacházejí rozdíly.

Tab. 6. Hodnocení míry inkluze mezi žáky jednotlivých ZŠ

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	MÍRA INKLUZE	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
A	3,470	1,210
B	3,500	1,219
C	3,560	1,164

Nejnižší míra inkluze z pohledu žáků byla zjištěna v ZŠ A, která činila 3,47 bodu a nejvyšší míra inkluze byla v ZŠ C, kdy její hodnota činila 3,56 bodu. Ve všech zúčastněných školách hodnotili žáci svou školu z pohledu její současné inkuzivity kladně.

3. Jak hodnotí míru inkluze pedagogové a žáci?

Tab. 7. Hodnocení míry inkluze pedagogy a žáky

SKUPINA	MÍRA INKLUZE	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
PEDAGOGOVÉ	3,780	0,808
ŽÁCI	3,510	1,200

Zjištěná míra inkluze činí u pedagogů 3,78 bodu a u žáků 3,51 bodu. Obě zkoumané skupiny hodnotily své školy z pohledu inkluze kladně. Žáci byli o něco kritičtější než učitelé, jejichž hodnocená míra inkluze dosahuje více pozitivnějších hodnot.

Zároveň byli žáci ve svých výpovědích více rozptýleni než učitelé, jejichž odpovědi byly více konzistentní.

4. Jak hodnotí míru inkluze žáci I. a II. stupně?

Tab. 8. Hodnocení míry inkluze mezi žáky I. a II. vzdělávacího stupně

MÍRA INKLUZE		SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	
I. stupeň	II. Stupeň	I. stupeň	II. Stupeň
3,580	3,440	1,271	1,161

Při zjišťování míry inkluze mezi jednotlivými vzdělávacími stupni, byla nižší míra inkluze zjištěna u žáků II. vzdělávacího stupně, která je oproti I. vzdělávacímu stupni o 0,14 bodu nižší. Přesto však oba vzdělávací stupně hodnotí svou školu dle míry inkluze kladně.

Žáci I. vzdělávacího stupně spatřují silné stránky ve školách a nejvíce pozitivně hodnotí otázku číslo 1 a 2, kdy existuje ve třídách kooperace mezi žáky a práce ve skupinách. Naopak výrazně nejnižší hodnotu má otázka číslo 11, která činí 1,78 bodu. Tato otázka je však položena v opačném gardu, a proto skutečné její výsledné hodnocení žáky vyznívá dobře a jejím převrácením její výsledná hodnota činí 4,22 bodu. Nejnižší hodnocení tak zaznamenává otázka číslo 15 a školy by si tak mohly klást otázky a hledat odpovědi, zda u žáků dostatečně podporují odpovědnost za jejich vlastní proces učení, zda mají žáci dostatečnou možnost výběru aktivit, či zda se žáků ptají, jakou potřebují případnou podporu, nebo zda je ve vyučování zjevný zájem o učení ze strany žáků.

Žáci II. vzdělávacího stupně nejvíce pozitivně hodnotili otázku číslo 24 a na školách tak dle nich existují vynikající kamarádké vztahy mezi žáky. Nejnižší hodnotu měla otázka číslo 22 a školy by se z toho důvodu mohly zaměřovat na otázky týkající se znepokojivého chování studentů, zda se na ně nereaguje pouze kárnými prostředky, zda jsou zavedeny jasné postupy, jimž rozumí žáci i učitelé, pro to jak reagovat na extrémní projevy chování, či zda se někdo ptá žáků, jak je možné zlepšit

atmosféru ve třídě. Druhou nejnižší hodnotu zaznamenala otázka týkající se spravedlivých trestů ze stran učitelů a z toho důvodu by se ve školách mohli zaměřit na otázky týkající se spravedlivého řešení problémů, zda jsou všichni zúčastnění srozuměni s jasnými postupy týkající se projevů chování, či zda se žáci podílejí na formulaci pravidel platných pro danou třídu.

5. Jaké je hodnocení míry inkluze u pedagogů s ohledem na délku jejich pedagogické praxe?

Tab. 9. Hodnocení míry inkluze u pedagogů dle délky jejich pedagogické praxe

DÉLKA UČITELSKÉ PRAXE	MÍRA INKLUZE	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
1 - 10 LET	3,790	0,754
11-24 LET	3,850	0,821
NAD 25 LET	3,880	0,792

Délku své pedagogické praxe vyplnilo 51 pedagogů.

S minimálními rozdíly byla nejnižší míra inkluze zaznamenána u pedagogů s odbornou praxí 1 až 10 let, naopak nejvyšší hodnoty dosáhly odpovědi pedagogů s odbornou praxí nad 25 let. Všechny skupiny hodnotily míru dosažené inkluzivity ve svých školách kladně.

Učitelé s pedagogickou praxí do 10 let nejvíce pozitivně hodnotí otázky číslo 6 a 19. Ty měly dosaženou hodnotu 4,4 bodu a týkají se vzájemné spolupráce mezi zaměstnanci školy a členy správního orgánu a správné výukového postupu.

Učitelé s pedagogickou praxí 11 až 24 let nejvíce pozitivně hodnotí otázku zabývající se výukou žáků ve vyučovacích hodinách a jejich aktivní zapojování do procesu edukace.

Učitelé s pedagogickou praxí nad 25 let nejvíce pozitivně hodnotí projevy, respektive neprojevy šikany a pomoc zaměstnanců při začleňování nových lidí do školního kolektivu. Jednalo se o otázky 28 a 15.

U všech zkoumaných skupin získala nejnižší hodnotu otázka číslo 39, která se zabývá mimoškolními aktivitami dětí. Možnosti zaměření se na posílení inkluzivity v této oblasti jsme uvedli výše (viz VO č.1).

Směrodatná odchylka vypovídá o tom, že názory jednotlivých zkoumaných skupin učitelů dle délky jejich pedagogické praxe jsou mezi sebou s menšími rozptyly konzistentní.

6. Jaký je rozdíl v hodnocení míry inkluze u žáků v závislosti na jejich pohlaví?

U žáků se jedná o vyplnění otázek, které bez rozlišování jednotlivých oblastí hodnotí jejich vnímání školy. Otázky byly přizpůsobeny jejich věku. Z celkového počtu 132 vrácených dotazníků se do výzkumu započítalo 129 z nich, přičemž své pohlaví neuvedlo 3 z nich.

Tab. 10. Hodnocení míry inkluze u žáků v závislosti na jejich pohlaví

POHLAVÍ	MÍRA INKLUZE	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
CHLAPCI	3,460	1,255
DÍVKY	3,590	1,142

Z výše uvedených údajů v tabulce vyplývá skutečnost, že u chlapců činí hodnota míry inkluze 3,46 bodu a u dívek 3,59 bodu. Obě zkoumané skupiny hodnotí míru inkluze na svých školách kladně, přičemž hodnocení míry inkluze dívkami na svých školách dosahuje vyšších kladných hodnot než u chlapců.

7. Zvýšení povědomí o inkluzi u pedagogů

Na základě některých výpovědí, kdy o dotazníku vzájemně hovořili někteří pedagogové a i samotná skutečnost, že měli možnost se seznámit a vyplnit otázky věnující se inkluzi na školách, můžeme konstatovat, že minimálně v této rovině se s inkluzí někteří z pedagogů mohli seznámit poprvé a jiní z pohledu zamýšlení se nad jednotlivými otázkami, případně oblastmi si mohli vytvářet vlastní autoevaluci o své vlastní škole.

5.1 Shrnutí výzkumu

Za hlavní cíl jsme si stanovili zjištění hodnocení míry inkluze na ZŠ z pohledu učitelů a žáků v mikroregionu Vsetínsko. Z 11 oslovených ZŠ v mikroregionu, které mají oba vzdělávací stupně, se s námi rozhodlo spolupracovat na výzkumu 3 z nich.

Dle zjištěných výsledků vyplynulo, že učitelé hodnotí míru inkluze na svých školách kladně, stejně tak i žáci zúčastněných škol. Pozitivnější hodnocení bylo dosaženo u učitelů.

Z dílčích cílů jsme zjistili, že u učitelů byla dosažena nejvyšší hodnota míry inkluze v oblasti budování inkluzivní kultury, což značí, že učitelé vnímají kladně atmosféru ve školách, vzájemnou spolupráci i spolupráci se žáky a rodiči. Nejnižší hodnota, přesto však taky kladně hodnocená byla v oblasti inkluzivní politiky. Znamená to, že zde spatřují rezervy v tvorbě plánu a rozvoje školy v inkluzivním zaměření. Zároveň to vyjadřuje ještě jistý nesoulad mezi současným stavem a plnohodnotnou inkluzivní edukací. V oblasti rozvíjení inkluzivní praxe jejich hodnocení značí, že v této oblasti spatřují rezervy, které se týkají organizace učení a praktických dovedností, možností, zkušeností a edukačních postupů, jež vedou k inkluzivnímu vzdělávání heterogenních skupin žáků.

V rámci zjišťování pohledu na inkluzi u učitelů v závislosti na délce jejich pedagogické praxe ve školství jsme zjistili, že nejvíce pozitivně hodnotí míru inkluze na školách učitelé s pedagogickou praxí nad 25 let a naopak nejvíce kritičtí byli učitelé s pedagogickou praxí do 10 let.

Nejvíce pozitivní hodnocení měly u učitelů otázky týkající se výuky, vzájemné spolupráce a vstřícného prostředí ve školách. Rovněž i problém šikany na svých ZŠ nevnímají jako aktuální problém. Nejnižší bodové hodnocení měly otázky týkající se mimoškolních aktivit žáků, jejich aktivní zapojování do školního dění, formy podpory a očekávání od žáků.

U žáků jsme zjistili, že hodnotí míru inkluze ve školách kritičtěji než učitelé. To dokládá i skutečnost, že nejkritičtější výzkumnou skupinou ze všech zúčastněných byli žáci II. stupně, kteří vypověděli o inkluzivitě svých ZŠ s nejnižší bodovou hodnotou. Což by mohlo být impulsem, z jakého důvodu tak činili a k zamýšlení se, zda se nevidí inkluzivita ve školách optimističtěji, než ve skutečnosti je. To by mohlo vést k podrobnějším analýzám a postupu v jednotlivých ZŠ směrem k úplné inkluzi včetně uvědomění si svých slabších stránek a snaze o jejich posílení.

Podle rozdělení pohlaví vyplynulo, že dívky hodnotily míru inkluze, na svých ZŠ více pozitivněji, než chlapci.

Nejvíce pozitivně žáci I. vzdělávacího stupně hodnotili spolupráci i práci ve skupinách v rámci vyučování, naopak nejnižší hodnotu měla otázka týkající se občasné možnosti volby při výběru vlastní aktivity.

Na II. vzdělávacím stupni žáci nejvíce pozitivně hodnotili přátelský kolektiv mezi žáky a nejnižší hodnocení zaznamenaly otázky týkající se chování a spravedlivého trestání za prohřešky ze strany učitelů.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Žádost o spolupráci na výzkumu probíhala elektronickou korespondencí, kdy byli osloveni zástupci jednotlivých škol v mikroregionu Vsetínsko, přičemž zpětnou vazbu poskytlo jen několik z nich. Výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření, kdy byly osobně doručeny dotazníky do škol, které se rozhodly spolupracovat na výzkumu.

Na základě našich zkušeností s oslovením ZŠ ve Vsetíně a jeho okolí, můžeme konstatovat, že otevřenost vedení ZŠ vůči veřejnosti se nám nezdá příliš vysoká. Zároveň však bereme v potaz jiné možné příčiny, které vedly k jejich nízkému zájmu o spolupráci při našem výzkumu a u řady z nich neposkytnutí zpětné vazby při jejich oslovení se žádostí o spolupráci. Při naplňování vzdělávací politiky plného začlenění dětí se SVP do běžných ZŠ a vzdělávání tak všech dětí bez rozdílu je otevřenost vůči veřejnosti jednou z vlastností inkluzivní ZŠ.

Během uplatňování politiky inkluzivního vzdělávání na ZŠ, bude potřeba více zapojovat moderní způsoby vzdělávání, které jsme uváděli v teoretické části této práce, dále bude nezbytné podporovat další vzdělávání pedagogů a více se zaměřovat na individuální potřeby žáků. Domníváme se, že dle výsledků v našem výzkumu by se ZŠ měly zaměřit na projevy šikany, které se mohou vyskytovat na I. vzdělávacím stupni, na zapojování žáků do školních aktivit, které probíhají i mimo školu. Dále by si měly ověřit, případně stanovit postup, který je všem zúčastněným jasný a srozumitelný, a jež stanovuje, jakým způsobem se řeší extrémní projevy chování, rovněž by se mohly zaměřit na rozvojový plán školy, díky kterému by měly školy vyšší schopnost reakce na začleňování různorodých skupin žáků. V neposlední řadě pak by mohly věnovat vyšší pozornost názorům žáků.

Doporučujeme, aby ZŠ, které budou přecházet na inkluzivní způsob vzdělávání, nejprve si zhodnotily současný stav na jejich ZŠ. Po jeho zhodnocení pak mohou následně plánovat inkluzivní rozvoj školy. Je nezbytné, aby i pedagogové byli schopni své vlastní autoevaluace, aby zjistili své momentální možnosti, silné a slabé stránky, na kterých později mohou pracovat.

Jak vhodný nástroj pro zjišťování míry inkluze na jejich ZŠ doporučujeme publikaci *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Během zkoumání mohou učitelé zjistit, že jsou v některých oblastech méně inkluzivní, než si mysleli. Rovněž můžou nalézt nové podněty pro inkluzivní rozvoj své školy.

Při dobré finanční kondici tak budou schopni být na ZŠ v inkluzivním vzdělávání zapojeni všichni aktéři včetně sociálních pedagogů, asistentů pedagoga, školních psychologů, osobních asistentů a podpůrných učitelů.

ZÁVĚR A DISKUZE

Téma inkluzivní vzdělávání jsme si do této bakalářské práce vybrali z důvodu aktuálnosti inkluze v ČR potažmo v zemích EU. Je rozčleněna na 2 části, a to teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsme se v úvodu první kapitoly věnovali zejména popsání inkluzivní koncepce, jejímu vývoji a stručně představili způsoby začleňování dětí do běžných typů škol v zemích EU. V další části jsme se soustředili na současnost v ČR, kdy jsme se věnovali aplikaci inkluzivního vzdělávání do základních škol, jaké kroky by měli pedagogové činit, pokud by chtěli přejít na tento způsob edukace a zároveň jsme uvedli příklady inkluzivní výuky. Dále jsme uvedli legislativní kutikulární dokumenty a vyhlášky, kterými stát, potažmo vláda ČR podporuje inkluzivní směr vzdělávání na našich ZŠ. V závěrečné části jsme se zabývali tradičním pojetím edukace s jejími slabými stránkami a popsali jsme jednotlivé účastníky inkluze.

Druhá kapitola pojednává o inkluzivní základní škole, tedy o správném fungování inkluze na základní škole. Rovněž v této kapitole zmiňuje důvody, které vedou k neúspěšnému provádění inkluze a vyjmenovali pozitiva a negativa v začleňování žáků s jejich individuálními rozdíly do heterogenní skupiny. Zmíněná negativa nepovažujeme za natolik závažná, aby se správnými edukačními postupy nedaly odstranit, nebo minimalizovat a nebyly tak pro inkluzivní proces překážkami.

Závěrečná třetí kapitola teoretické části se zabývá vybranými ukazateli o obyvatelstvu, konkrétně o vývoji migrace, natality a demografickém vývoji v ČR dle prognóz ČSÚ. Na jejich základě lze stanovit závěr, že bude u nás přibývat dětí z rozličných etnických a jazykových kultur a zároveň celkový počet dětí ubývat, což je jedním z důvodů, proč by se mělo intenzivněji zabývat se inkluzivním pojetím edukace, aby bylo české školství připraveno na vyšší míru heterogenity a umělo volit správné edukační postupy. S úbytkem dětí bude vznikat samovolně další z podmínek inkluze, a sice mít ve třídách nižší počet žáků, kterým se budou moci pedagogové více věnovat.

Praktická část zkoumala, jak v současnosti hodnotí svou školu učitelé a žáci v ZŠ, které se na výzkumu rozhodly spolupracovat. Žádost o spolupráci se týkala základních škol v mikroregionu Vsetínsko, které mají oba dva vzdělávací stupně. Hodnocení probíhalo formou dotazníkového šetření a otázky v něm byly koncipovány tak, aby na základě odpovědí se dala stanovit míra inkluze v jednotlivých školách z pohledu hodnotících skupin respondentů.

Tato část bakalářské práce obsahuje popis jednotlivých dotazníků pro vybrané skupiny respondentů, jejich návratnost pro vyhodnocení získaných dat. Dále jsme zde uvedly cíle, kterých chceme ve

výzkumu dosáhnout a výzkumné otázky, na základě kterých jsme zjišťovali míru inkluze na jednotlivých školách z pohledu učitelů i žáků. Poté jsme výsledná data zhodnotili a interpretovali výsledky výzkumu. Zodpověděli jsme na výzkumné otázky, a zda došlo ke splnění stanovených cílů.

Otázky do dotazníků jsme čerpali ze zahraničního zdroje, kterým byla publikace Ukazatel inkluze s podtitulem Rozvoj učení a zapojení ve školách, od autorů Bootha a Ainscowa. V této publikaci zmiňují autoři některé příklady nakládání s výsledky výzkumů v jednotlivých školách. Zároveň se v některých ZŠ rozhodli tento ukazatel inkluze používat k dalšímu plánování a rozvoji jejich škol. Jako příklad uvádíme školu v Tetmore, kterou navštěvují děti ve věku od 13 do 18 let. Na této škole začali intenzivně pracovat s tímto ukazatelem a jeho otázkami. Při práci s ním zjistili, že je možné jej používat v různých prostředích i v různých otázkách. Například v rámci jedné z aktivit rozvoje zaměstnanců uplatňovala otázka „Od všech studentů se toho hodně očekává“, která vedla k systematickému vedení diskuze o zlepšování studijních výsledků. Rovněž tento ukazatel škola používá pro poradenství a rozvoj dětí. Zároveň se pomohla rozvinout diskuze o budování lepších pracovních vztahů mezi učiteli a jejich asistenty. Asistenti učitelů dostali možnost, aby podrobně pohovořili o své práci a potřebách. Výsledkem je mnohem intenzivnější spolupráce s učiteli při přípravě i během samotné výuky. Tím, že školu navštěvuje mnoho studentů s různými vadami, tak díky ukazateli inkluze, se učitelům rozšířilo povědomí o inkluzi, jež spočívá v odpovědnosti všech pracovníků školy za všechny studenty. Konkrétně se to projevilo tím způsobem, že každý z pracovníků školy dostal šanon, ve kterém jsou uvedeny informace o učení všech žáků ve škole. Na základě práce s „Ukazatelem“ začali organizátoři školních výletů přejímat odpovědnost i za zapojení postižených studentů tam, kde bylo dříve odpovědné oddělení pro podporu učení. Na jednom výletu jeli studenti k řece, kde nebyl přístup pro vozíčkáře. Cílem dalšího výletu už byl statek, kam vozíčkáři mohli. Když se jelo do zahraničí, oddělení podpory učení pouze zajistilo předběžná opatření pro postižené studenty a pak již veškeré organizační záležitosti převzal vedoucí oddělení, které výlet organizovalo, včetně komunikace s řidičem a rodiči. Výsledkem byla účast tří postižených studentů. „Ukazatel“ dále pomohl zlepšit koordinaci a komunikaci mezi odborníky, kteří navštívili školu v souvislosti se studenty s autismem či některými jeho projevy. Byla ustavena pracovní skupina, ve které byl zastoupen psycholog, logoped, poradce pro podporu vhodného chování a asistent oddělení podpory učení. Práce těchto odborníků byla pro školu velmi prospěšná. Přepracovali například osnovy pro sexuální výchovu tak, aby byly vhodné pro všechny studenty. Dále připravili s pomocí rodičů zprávu o různých způsobech vzájemné spolupráce.

Dalším příkladem školy, která využila dotazník s pozitivními výsledky, byla nejmenovaná primární škola, v které zjistili, že je trápí problém šikany. Plánovací tým školy se rozhodl uplatnit otázky z měřítka B.2.9 „Šikana je omezena na minimum“ a zpracoval systematický postup pro zjištění postojů k šikaně a zkušenostem s ní. Zaměřili se zejména na následující otázky: Sdílejí pracovníci školy, rodiče/pečovatelé, členové správního orgánu a studenti názor na to, co je to šikana? Považuje se hrozba přerušení přátelství za zdroj šikany? Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně stanovuje, jaké chování je ve škole přijatelné a nepřijatelné? Rozumějí formulacím obsaženým v prohlášení jak pracovníci školy, tak i členové správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé? Mohou se chlapci a dívky obrátit na muže a ženy, kteří jim následně poskytnou podporu? Vědí studenti, na koho se mohou obrátit, jestliže se setkají s šikanou? Zapojují se studenti do strategií vedoucích k prevenci a minimalizaci šikany? Vedou se o případech šikany jasné záznamy? Snižuje se počet případů šikany? Když tým zjistil, jaké konkrétní problémy a v jaké míře se projevují, pokusil se je řešit různými způsoby. Při výuce jazyků se četlo, diskutovalo a psalo o přátelství. Bylo založeno diskusní fórum, kde studenti předkládali své nápady na prevenci a minimalizaci šikany. Byla zpracována a distribuována nová koncepce na potírání šikany v rodných jazycích studentů. Přehledný systém vedení záznamů o případech šikany pomohl identifikovat problematické modely chování u některých studentů. Tým posuzoval snížení výskytu šikany prostřednictvím opakovaných šetření a diskuzí s pomocí otázek v „Ukazateli“ a dalších otázek, které zohledňovaly poznatky z jednotlivých šetření (Booth, Ainscow, 2002).

Autoři v publikaci zmiňují, že s jejich vypracovanými otázkami, které jsou rozčleněny pro učitele a žáky a na jejichž základě se dá stanovovat míra inkluze té dané školy, již pracovalo mnoho škol.

Domníváme se, že při hlubším studiu tohoto materiálu by se daná škola v našich společenských podmínkách určitě dokázala otevřít vůči současným jevům a trendům, které ve školství probíhají a pokud by s tímto „Ukazatelem“ pracovala, tak by byla na cestě k plné inkluzi. Tedy, že pomocí této publikace by mohli efektivně odstraňovat vzniklé problémy, které se v dané škole vyskytují a ve školní heterogenitě by se spolupráce a sounáležitost stala zvnitřnělou hodnotou všech účastníků a stala se tak školní kulturou.

Určitě bude postupem času výzkumů na téma inkluze přibývat, neb se jedná o aktuální téma v českém školství a změně náhledu na edukaci žactva. Učitelé se budou častěji setkávat a vzdělávat čím dál více heterogennější skupiny žáků a je potřebné, aby na jejich edukaci byli řádně vyškoleni a připraveni. Od školy, potažmo jejího vedení se očekává, že k tomuto způsobu výuky a školního

klimatu, budou zajišťovat potřebné podmínky a zastřešovat komunikaci mezi všemi zúčastněnými aktéry inkluzivního vzdělávání.

V našem výzkumu ze všech zúčastněných škol učitelé hodnotili míru inkluze ve svých školách nadprůměrně, a to i v jednotlivých oblastech.

Mile nás překvapilo, že žáci byt' jsou ve svém hodnocení kritičtější než učitelé, tak jejich hodnocení nebylo příliš rozdílné od učitelů a své školy hodnotili z pohledu inkluze rovněž kladně.

Na výzkumu se rozhodly spolupracovat pouze 3 ZŠ z 11 oslovených, za což jim děkujeme. Byli jsme nemile překvapeni, že většina oslovených škol nám neposkytla zpětnou vazbu ani negativní odpovědi, že se na výzkumu nebudou podílet. Bereme však v potaz možné jiné příčiny, proč k této zpětné vazbě ze strany škol nedošlo. Přesto však to dle našeho názoru vrhá špatný stín na vedení ZŠ v mikroregionu Vsetínsko a zároveň to vypovídá o neochotě být otevřenou školou vůči veřejnosti, což je jeden z prvků inkluze a i jedno z doporučení základního kurikulárního dokumentu ČR, tzv. Bílé knihy, vydané MŠMT v roce 2001. Jakmile však přijme vedení škol inkluzivní způsob vzdělávání za svůj, nebude tento neduh těžké odstranit.

Byli bychom rádi, pokud by se téma inkluze rozšířilo i do námi oslovených škol a ty se mohli hlouběji a podrobněji zabývat. V ZŠ C již tento způsob vzdělávání je aktuálním tématem.

Po provedené spolupráci na výzkumu ohledně zjišťování míry inkluze by nás potěšilo, pokud by náš výzkum vedl k posílení inkluzivity v zúčastněných ZŠ.

Shodujeme se s těmi názory, které považují za podstatné, aby v 21. století byla umožňována edukace všem neintaktním dětem jako dětem intaktním, neb mají na výchovu a vzdělávání stejná práva jako intaktní děti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Anderliková, Lore, 2011. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Přeložila Irena Marušincová, 2014. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] Bartoňová, M. a M. Vítková, 2011. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-220-8.
- [3] Bartoňová, Miroslava, 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- [4] Bazalová, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- [5] Booth, Tony and Mel Ainscow, 2002. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Přeložily Hana Čechová a Daniela Zítková, 2007. Rytmus o.s.. ISBN 80-903598-5-X.
- [6] Franiok, Petr, 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-622-2.
- [7] Gavora, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] Hájková, Vanda a Iva Strnadová, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] Korvas, Pavel a Jan Cacek, 2009. *Integrovaná výuka a tělesná výchova na vysoké škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4988-8.
- [10] Lechta, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7
- [11] Müller, Oldřich a kol., 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.
- [12] Tannenbergerová Monika a Katarína Krahulová a kol., 2010. *Jak se stát férovou školou II*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [13] Tomková, A., J. Kašová a M. Dvořáková, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

- [14] Vosmik Miroslav a Lucie Bělohávková, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [15] Zormanová, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha:Grada ISBN 978-80-247-4100-0

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:

- [1] Česko. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcové vzdělávací programy* [online]. MŠMT, [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- [2] Česko. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. MŠMT, [cit. 2015-12-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha>
- [3] Česko. Zlínský kraj. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ZK*. Zlínský kraj [online]. 2012 [cit. 2015-21-01]. Dostupné z: [http://www.zskola.cz/management/omsrlz/koncepce/Stranky/Dlouhodobý-záměr-vzdělávání-a-rozvoje-vzdělávací-soustavy-Zlínského-kraje-\(2012\).aspx](http://www.zskola.cz/management/omsrlz/koncepce/Stranky/Dlouhodobý-záměr-vzdělávání-a-rozvoje-vzdělávací-soustavy-Zlínského-kraje-(2012).aspx)
- [4] Česko. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategie vzdělávání 2020. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. [online]. MŠMT, [cit. 2015- 21- 01]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html#>
- [5] Školský zákon. *Předpis č. 561/2004 Sb.* [online]. [cit. 2015-21-01]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>
- [6] Česko. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhlášky: Vyhláška č. 147/2011 Sb.* [online]. MŠMT, [cit. 2015-21-01]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/147-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika.
ČSÚ	Český statistický úřad.
EU	Evropská unie.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
PNO	Postižení, narušení, ohrožení.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
SVP	Speciální vzdělávací potřeby.
ŠVP	Školský vzdělávací program.
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Graf počtu cizinců v ČR.....	30
--------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

- Tab. 1. Věkové složení dětí od 5 do 14 let ve Zlínském kraji
- Tab. 2. Přehled zúčastněných pedagogů
- Tab. 3. Přehled zúčastněných žáků
- Tab. 4. Přehled respondentů
- Tab. 5. Hodnocení míry inkluze na ZŠ pedagogy
- Tab. 6. Hodnocení míry inkluze mezi žáky jednotlivých ZŠ
- Tab. 7. Hodnocení míry inkluze pedagogy a žáky
- Tab. 8. Hodnocení míry inkluze mezi žáky I. a II. vzdělávacího stupně
- Tab. 9. Hodnocení míry inkluze u pedagogů dle délky jejich pedagogické praxe
- Tab. 10. Hodnocení míry inkluze u žáků v závislosti na jejich pohlaví

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník pro učitele

Příloha P 2: Dotazník pro I. stupeň

Příloha P 3: Dotazník pro II. stupeň

Příloha P 4: Vypočtené hodnoty za jednotlivé otázky I. stupně

Příloha P 5: Vypočtené hodnoty za jednotlivé otázky II. stupně

Příloha P 6: Vypočtené hodnoty za jednotlivé otázky u učitelů

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážená paní učitelko/učiteli, rád bych vás chtěl požádat o pomoc v anonymním sdělení svých názorů při vyplňování dotazníkového šetření. Jedná se o bakalářskou práci, která se věnuje tématu inkluzivního vzdělávání na ZŠ. Všechna vyplněná data slouží výhradně pro potřeby výzkumného šetření. Děkuji za váš čas.

Bc. Zdeněk Šlajs

Délka Vaší pedagogické praxe je:		
a) 1 - 10 let	b) 11 - 24 let	c) nad 25 let

Své odpovědi, prosím, zaznamenávejte tak, že 1 je nejnižší a 5 je nejvyšší stupeň hodnocení.

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
	5	4	3	2	1
1. Každý se cítí vítán.					
2. Studenti si navzájem pomáhají.					
3. Zaměstnanci školy dobře spolupracují.					
4. Zaměstnanci školy a studenti spolu jednají s úctou.					
5. Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.					
6. Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.					
7. Do školy se zapojují všechny místní komunity.					
8. Od všech studentů se toho hodně očekává.					
9. Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.					
10. Studenti jsou ceněni stejně.					
11. Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.					
12. Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.					
13. Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.					
15. Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.					
16. Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.					
17. Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.					
18. Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.					
19. Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.					
20. Všechny formy podpory jsou koordinovány.					
21. Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.					
22. Koncepte „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní.					
23. Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby.					
24. Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.					
25. Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.					
26. Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.					
27. Omezují se překážky v docházce.					
28. Šikana je omezena na minimum.					
29. Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.					
30. V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.					
31. V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.					
32. Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.					
33. Studenti při učení vzájemně spolupracují.					
34. Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.					
35. Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.					
36. Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.					
37. Asistenti učitele odpovědní za podporu učení a zapojení všech studentů.					
38. Domácí úkoly přispívají k učení všech.					
39. Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.					
40. Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.					
41. Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.					
42. Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.					
43. Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.					

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK PRO I. STUPEŇ

Své odpovědi, prosím, zaznamenávejte tak, že 1 je nejnižší a 5 je nejvyšší stupeň hodnocení.

Jsem dívka / chlapec Jsem v(e) třídě	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
	5	4	3	2	1
1. Někdy na hodinách pracujeme ve dvojicích s kamarádem/kamarádkou.					
2. Někdy nás ve třídě rozdělí a pracujeme ve skupinách.					
3. Pomáhám svým kamarádům/kamarádkám se zadaným úkolem, pokud jej nedokážou vyřešit sami.					
4. Moji kamarádi/Moje kamarádky mi pomáhají se zadaným úkolem, pokud jej nedokážu vyřešit sám/sama.					
5. Moje práce se někdy vystaví na nástěnku, aby ji mohli vidět i ostatní.					
6. Moje učitele/učitelky zajímá můj názor.					
7. Můj učitel/moje učitelka mi rád/ráda pomáhá se zadanými úkoly.					
8. Rád/Ráda pomáhám svému učiteli/své učitelce, když potřebuje něco udělat.					
9. Myslím si, že pravidla používaná v naší třídě jsou spravedlivá.					
10. Některé děti v naší třídě oslovují ostatní děti urážlivým způsobem.					
11. Někdy jsem při sportu šikanovaný/šikanovaná.					
12. Když jsem ve škole nešťastný/nešťastná, je vždy k dispozici nějaký dospělý, aby se o mě postaral.					
13. Když se děti u mě ve třídě hádají, pan učitel/paní učitelka hádku spravedlivě rozřeší.					
14. Myslím si, že když se na pololetí stanoví cíle, kterých se má dosáhnout, pomáhá to zlepšení mých výsledků.					
15. Někdy mě moji učitelé nechají vybrat, jakou práci chci dělat.					
16. Když odvedu dobrou práci, jsem na sebe hrdý/hrdá.					
17. Když dostanu domácí úkol, většinou rozumím tomu, co mám udělat.					

PŘÍLOHA P 3: DOTAZNÍK PRO II. STUPEŇ

Své odpovědi, prosím, zaznamenávejte tak, že 1 je nejnižší a 5 je nejvyšší stupeň hodnocení.

<i>Jsem dívka / chlapec</i> <i>Jsem v(e) třídě</i>	<i>Rozhodně souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	<i>Nevím</i>	<i>Nesouhlasím</i>	<i>Rozhodně nesouhlasím</i>
	5	4	3	2	1
1. Na hodinách často pracuji s ostatními studenty ve dvojicích a v malých skupinkách.					
2. Většina hodin mě baví.					
3. Když mám problém se zadáním, požádám učitele o pomoc.					
4. Na této škole jsem se toho hodně naučil/naučila.					
5. Když mi nejde vyřešit zadání, moji přátelé mi s ním na hodinách pomůžou.					
6. Když se některých vyučovacích hodin účastní asistent učitele, pomáhá mi to při učení.					
7. Učitele zajímá na hodinách můj názor.					
8. Učitelům nevadí, když dělám chyby, pokud se snažím podávat nejlepší výkon.					
9. Někdy je moje práce vystavena ve škole na nástěnkách.					
10. Zaměstnanci na této škole se ke mně chovají přátelsky.					
11. Myslím si, že učitelé studenty vždy trestají spravedlivě.					
12. Myslím si, že učitelé studenty vždy chválí spravedlivě.					
13. Domnívám se, že někteří učitelé mají určité studenty raději než jiné.					
14. Když dostanu domácí úkol, většinou vím, co mám dělat.					
15. Zadaný domácí úkol většinou udělám.					
16. Většinou se mi na škole líbí.					
17. Myslím si, že tahle škola je nejlepší v této oblasti.					
18. Moje rodina si myslí, že tahle škola je dobrá.					
19. Líbí se mi, že jsou na této škole studenti s různým zázemím.					
20. Na této škole se jedná se studenty s postižením s úctou.					
21. Tato škola je otevřená pro všechny studenty bydlící v její blízkosti.					
22. Pokud se student nechová rádně, je poslán domů.					
23. Škola má právo poslat studenta domů, pokud se choval špatně.					
24. Na této škole mám několik dobrých přátel.					
25. Trápí mě, že mi ve škole nadávají.					
26. Bojím se ve škole šikany.					
27. Kdyby mě kdokoli šikanoval, řekl/řekla bych to učiteli.					
28. Během polední pauzy jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu.					
29. Po škole jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu.					
30. Ve škole jsou místa, kam se mohu o polední pauze uchýlit a kde je mi příjemně.					

PŘÍLOHA P 4: VYPOČTENÉ HODNOTY ZA JEDNOTLIVÉ OTÁZKY I. STUPNĚ

Otázky	Průměr	Směrodatná odchylna
1.Někdy na hodinách pracujeme ve dvojicích s kamarádem/kamarádkou.	4,39	0,68
2. Někdy nás ve třídě rozdělí a pracujeme ve skupinách.	4,28	0,76
3. Pomáhám svým kamarádům/kamarádkám se zadaným úkolem, pokud jej nedokážou vyřešit sami.	3,50	1,23
4. Moji kamarádi/Moje kamarádky mi pomáhají se zadaným úkolem, pokud jej nedokážu vyřešit sám/sama.	3,56	1,21
5. Moje práce se někdy vystaví na nástěnku, aby ji mohli vidět i ostatní.	3,94	1,01
6. Moje učitele/učitelky zajímá můj názor.	2,98	1,10
7. Můj učitel/moje učitelka mi rád/ráda pomáhá se zadanými úkoly.	3,59	1,13
8. Rád/Ráda pomáhám svému učiteli/své učitelce, když potřebuje něco udělat.	3,94	1,09
9. Myslím si, že pravidla používaná v naší třídě jsou spravedlivá.	3,52	1,34
10. Některé děti v naší třídě oslovují ostatní děti urážlivým způsobem.	3,86	1,21
11.Někdy jsem při sportu šikanovaný/šikanovaná.	1,78	1,21
12. Když jsem ve škole nešťastný/nešťastná, je vždy k dispozici nějaký dospělý, aby se o mě postaral.	3,20	1,12
13. Když se děti u mě ve třídě hádají, pan učitel/paní učitelka hádku spravedlivě rozřeší.	3,58	1,27
14. Myslím si, že když se na pololetí stanoví cíle, kterých se má dosáhnout, pomáhá to zlepšení mých výsledků.	4,00	0,90
15. Někdy mě moji učitelé nechají vybrat, jakou práci chci dělat.	2,52	1,13
16. Když odvedu dobrou práci, jsem na sebe hrdý/hrdá.	3,98	1,15
17. Když dostanu domácí úkol, většinou rozumím tomu, co mám udělat.	3,94	1,03

PŘÍLOHA P 5: VYPOČTENÉ HODNOTY ZA JEDNOTLIVÉ OTÁZKY II. STUPNĚ

Otázky	Průměr	Směrodatná odchylna
1. Na hodinách často pracuji s ostatními studenty ve dvojicích a v malých skupinkách.	3,5	0,98
2. Většina hodin mě baví.	3,02	1,02
3. Když mám problém se zadáním, požádám učitele o pomoc.	3,8	0,95
4. Na této škole jsem se toho hodně naučil/naučila.	4,14	0,76
5. Když mi nejde vyřešit zadání, moji přátelé mi s ním na hodinách pomůžou.	4,11	0,83
6. Když se některých vyučovacích hodin účastní asistent učitele, pomáhá mi to při učení.	2,88	0,78
7. Učitele zajímá na hodinách můj názor.	3,12	0,99
8. Učitelům nevadí, když dělám chyby, pokud se snažím podávat nejlepší výkon.	3,82	0,84
9. Někdy je moje práce vystavena ve škole na nástěnkách.	3,46	1,11
10. Zaměstnanci na této škole se ke mně chovají přátelsky.	3,66	0,86
11. Myslím si, že učitelé studenty vždy trestají spravedlivě.	2,83	1,3
12. Myslím si, že učitelé studenty vždy chválí spravedlivě.	2,98	1,23
13. Domnívám se, že někteří učitelé mají určité studenty raději než jiné.	4,17	0,89
14. Když dostanu domácí úkol, většinou vím, co mám dělat.	3,72	0,87
15. Zadaný domácí úkol většinou udělám.	3,83	0,92
16. Většinou se mi na škole líbí.	3,38	1,03
17. Myslím si, že tahle škola je nejlepší v této oblasti.	3,51	1,29
18. Moje rodina si myslí, že tahle škola je dobrá.	3,91	0,94
19. Líbí se mi, že jsou na této škole studenti s různým zázemím.	3,54	0,75
20. Na této škole se jedná se studenty s postižením s úctou.	3,98	0,82
21. Tato škola je otevřená pro všechny studenty bydlící v její blízkosti.	4,03	0,87
22. Pokud se student nechová řádně, je poslán domů.	1,98	0,94
23. Škola má právo poslat studenta domů, pokud se choval špatně.	2,63	1,02
24. Na této škole mám několik dobrých přátel.	4,57	0,63
25. Trápí mě, že mi ve škole nadávají.	2,46	1,11
26. Bojím se ve škole šikany.	2,32	1,15
27. Kdyby mě kdokoli šikanoval, řekl/řekla bych to učiteli.	3,49	1,07
28. Během polední pauzy jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu.	3,02	1,28
29. Po škole jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu.	3,92	1,06
30. Ve škole jsou místa, kam se mohu o polední pauze uchýlit a kde je mi příjemně.	3,72	1,09

PŘÍLOHA P 6: VYPOČTENÉ HODNOTY ZA JEDNOTLIVÉ OTÁZKY U UČITELŮ

Otázky	Průměr	Směrodatná odchylka
1. Každý se cítí vítán.	4,18	0,61
2. Studenti si navzájem pomáhají.	4,1	0,67
3. Zaměstnanci školy dobře spolupracují.	4,1	0,5
4. Zaměstnanci školy a studenti spolu jednájí s úctou.	4,13	0,73
5. Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.	3,77	0,76
6. Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.	4,15	0,81
7. Do školy se zapojují všechny místní komunity.	3,08	0,87
8. Od všech studentů se toho hodně očekává.	3,15	0,99
9. Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.	3,44	0,95
10. Studenti jsou ceněni stejně.	3,84	0,83
11. Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.	3,95	0,59
12. Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.	4,05	0,49
13. Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.	4,28	0,58
14. Jmenování zaměstnanců školy je do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé.	3,74	1,01
15. Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.	4,08	0,77
16. Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.	3,72	1,03
17. Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.	3,93	0,83
18. Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.	4,18	0,56
19. Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.	3,85	0,87
20. Všechny formy podpory jsou koordinovány.	3,51	0,72
21. Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.	3,74	0,57
22. Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní.	3,77	0,76
23. Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby.	3,72	0,68
24. Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.	3,67	0,59
25. Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.	3,57	0,59
26. Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.	3,62	0,88
27. Omezují se překážky v docházce.	3,67	0,74
28. Šikana je omezena na minimum.	4,15	0,65
29. Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.	4,1	0,62
30. V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.	4,25	0,5
31. V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.	3,95	0,61
32. Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.	4,08	0,52
33. Studenti při učení vzájemně spolupracují.	4,02	0,59
34. Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.	3,84	0,66
35. Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.	3,75	0,76
36. Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.	3,7	0,73
37. Asistenti učitele odpovědní za podporu učení a zapojení všech studentů.	3,51	0,88
38. Domácí úkoly přispívají k učení všech.	3,87	0,71
39. Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.	2,59	0,93
40. Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.	3,38	0,71
41. Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.	3,9	0,74
42. Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.	3,87	0,64
43. Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.	3,57	0,88