

Inkluzivní vzdělávání Romů a cizinců v současné škole

Daniela Brázdová

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: **Daniela Brázdová**
Osobní číslo: **H12163**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání Romů a cizinců v současné škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, multikulturní výchovy romských žáků a žáků-cizinců.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
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:

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

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

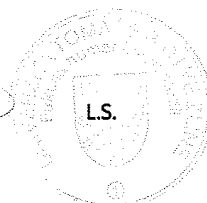
6. ledna 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016


doc. Ing. Aněžka 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 *16.1.2011*

Zuzana

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 nevyjádřené 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, ušije-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). *Odopírá-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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá inkluzí cizinců a Romů na českých školách. Cílem této práce je v teoretické části představit a přiblížit všechny důležité aspekty a oblasti inkluzivního vzdělávání u kulturně, etnicky či jazykově odlišných žáků a nastínit používané strategie, statistiky a legislativu inkluze v českém školství. Podstatou bakalářské práce je potom dále pomocí dotazníkového šetření získat informace, zda jsou na vybraných školách aplikované metody inkluzivního vzdělávání, zda jsou školy tomuto typu výuky nakloněné a jaké jsou názory a přístupy tázaných pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, multikulturní výchova, speciální pedagogika, cizinci, Romové, školní prostředí

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the inclusion of foreigners and Gypsies in Czech schools. The aim of the theoretical part is to present and bring all the important aspects and areas of the inclusive education culturally, ethnically and linguistically diverse students and also outline used strategies, statistics and legislation in Czech education system. The essence of the bachelor thesis is obtain information on whether the schools applied methods of inclusive education and whether are they inclined to this type of education. Through a questionnaire survey it points out the views and attitudes of questioned teachers for inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, multicultural education, special pedagogy, foreigners, Gypsies, school environment

PODĚKOVÁNÍ:

Na tomto místě si dovoluji poděkovat vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a za poskytnutou pomoc při tvorbě této bakalářské práce.

**Stejně jako by tě nenapadlo se domnívat, že kdo se narodil v úterý,
je lepší než člověk narozený v pátek, je nesmyslné někoho odsuzovat
kvůli jeho rase nebo národnosti.**

(TAYLOR, Columbus John)

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ INKLUZE A INTEGRACE	12
1.2 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	16
1.4 LEGISLATIVA A PODMÍNKY K INKLUZI V ČESKÉ REPUBLICE	16
2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.1 INKLUZIVNÍ ŠKOLA	21
2.2 ROLE UČITELŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A CIZINCŮ	27
3.1 ROMOVÉ A CIZINCI V ČESKÝCH ŠKOLÁCH – STATISTICKÉ ÚDAJE	27
3.2 VÝCHOVA DĚTÍ S JAZYKOVOU BARIÉROU	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	31
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	31
4.3 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	32
5.1 TECHNIKA SBĚRU DAT	32
5.2 METODY ANALÝZY DAT	32
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	33
7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
7.1 SHRNUTÍ VÝZKUMU	56
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Jako téma bakalářské práce si autorka vybrala „Inkluzivní vzdělávání Romů a cizinců v současné škole“. Toto téma si zvolila s ohledem na skutečnost, že je v dnešní době zcela běžným jevem setkávání českých dětí s romskými či s dětmi jiné národnostní menšiny, a to nejen ve školách. A protože právě školy jsou často prvním místem, kde je možné tyto kulturní rozdíly vnímat, je velmi důležité realizovat ve školním prostředí multikulturní výchovu, a to nejlépe již od útlého věku, aby tak bylo docíleno naprosto přirozenou a nenásilnou cestou toho, že děti nebudou vystaveny možnosti získat negativní zkušenosti s touto skupinou a osvojí si tak bezprostřední pozitivní vztah k Romům či cizincům a tento postoj budou i nadále rozvíjet.

Předložená bakalářská práce je rozdělena do dvou větších částí a to teoretické a praktické. Teoretická část vychází z informací podložených autory zabývajících se problematikou inkluze a multikulturní výchovy a je dále rozdělena do tří větších kapitol. První kapitola otevírá téma vymezením pojmů inkluze a integrace, uvedením do legislativních vzdělávání. Kapitola druhá pojednává o účastnících inkluzivního vzdělávání a jejich rolích, tedy o školách na straně jedné a učitelích, jenž na nich působí, na straně druhé. Poslední, třetí, kapitola teoretické části je o vzdělávání Romů a cizinců v České republice. Pro utvoření reálné představy závažnosti této problematiky je zde uvedena zajímavá informace, podaná formou statistických výsledků o konečném vzdělání Romů a cizinců v České republice, kde mimo jiné často hraje roli i výrazná jazyková bariéra. Teoretická část práce tedy pojednává o inkluzivním vzdělávání v České republice komplexně, s důrazem na vzdělávání Romů a žáků s jazykovou bariérou, z pohledu školství i z pohledu pedagogů, kteří se s danými skupina denně setkávají a musí s nimi umět pracovat.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum, výzkumné šetření je realizováno za pomoci dotazníku, jež byl vyplňován zcela anonymně. Výzkumný souborem jsou pedagogičtí pracovníci vyučující na základních a středních školách v Olomouckém kraji, přičemž je kladen důraz na různé druhy škol. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda a jaké mají učitelé zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a jaké přístupy volí škola, na které působí. Dílčí cíle se pak například zaměřují na konkrétní zkušenosti pedagogů, kteří zkušenost s inkluzivním vzděláváním mají.

Musíme si uvědomit, že problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je globální problematika a nelze na ni pohlížet pouze jako na problém státu, ve kterém žijeme, problém jeho legislativy, ani jako na problém školských zařízení a učitelských pedagogů. Je nutné klást velký důraz zejména na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a v jakém je vychovááno, na přístup rodičů ke škole a ke vzdělání, což bezesporu velmi ovlivňuje celkový postoj dítěte, důležité jsou také volnočasové aktivity, jsou-li navíc zajištěné školou, která uplatňuje inkluzivní přístup ke svým žákům, jsou velkým přínosem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmů inkluze a integrace

Předně je třeba definovat, co vlastně považujeme za inkluzi a co za integraci, neboť se často setkáváme s nepochopením těchto základních pojmů, které nás provází textem celé bakalářské práce. Integrace a inkluze jsou dva rozlišné pojmy a jako k takovým k nim musíme přistupovat.

Pojem integrace pochází z latiny a můžeme ho přeložit jako znovu vytvoření celku. (Uzlová 2010, s. 18) Integraci můžeme chápat jako jakéhosi předchůdce a předstupeň integrace. Integrace jsou různé přístupy a postupy, kterými se snažíme zapojit žáky s jinými a specifickými potřebami na vzdělávání do běžných škol. (Průcha et al, 1995, s. 87) Mühlpachr (In Vítková, 2003, s. 9) chápe integraci jako „*systém vytváření společenství, jehož jsou zdraví a postižení rovnoprávnými členy, jako společenské soustředění sil k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání ve všech oblastech společenského života*“. K této definici je potřeba doplnit, že při integraci je na daného jedince stále nahlíženo jako na výjimečného a je takto vnímán.

Integraci musíme zřetelně odlišit od inkluze. Zatímco za integraci ve školství považujeme individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách, pojem inkluze je mnohem širší.

Pokud se podíváme na historii pojmu inkluze, zjistíme, že nejčastěji se počátek používání tohoto termínu ve vztahu ke vzdělávacímu procesu datuje k roku 1994 a je spojen s organizací UNESCO. Podle některých jiných zdrojů se můžeme s pojmem inkluze poprvé setkat už v roce 1954 v rozsudku amerického soudu, který konstatuje, že inkluze všech žáků do běžných škol je čestná, etická a spravedlivá. Další možný počátek inkluzivního vzdělávání můžeme vystopovat v roce 1988 v kanadském Torontu, kde vznikl na základě nespokojenosti s pomalou integrací ve vzdělávání nový projekt inkluzivního vzdělávání. (Michalík, 2012, s. 15)

Pro pochopení pojmu inkluze můžeme použít například následující definici Hájkové a Strnadové (2010, s. 12): „*Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního*

vzdělávacího proudu. A to bez ohledu na stupeň postižení. “ U inkluze je velký důraz kladen na neškatulkování a neetiketování žáků, kteří jsou v některém ohledu výjimeční. Žáci by měli být začleněni do vzdělávacího procesu bez jakýchkoliv úlev či rozdílného přístupu a neměli by být používány žádné speciální pomůcky či postupy, pokud toto není vyloženě nutné. Toto je pro výjimečné děti velmi důležité, neboť jen touto cestou se mohou zbavit případných projevů nenávisti a předsudky, které vůči nim může určitá část ostatních žáků mít. Pokud se žák zbaví tohoto strachu, může následně žít plnohodnotný život bez strachu a obav. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 16)

Při hledání vztahu mezi integrací a inkluzí se v současnosti můžeme setkat s více názory a možnostmi. Můžeme uvést tyto tři pojetí inkluze ve vztahu k integraci, které odpovídají i pojetí Ligou lidských práv:

- Integrace a inkluze jsou synonyma.
- Inkluze je vylepšená forma integrace.
- Inkluze je pojem zcela odlišný od integrace. (Tannenbergerová a Krahulová, 2010, s. 8)

Z výše uvedených definic vyplývá, že správné pojetí vztahu mezi integrací a inkluzí je, to že každý z těchto pojmů obnáší něco jiného. Integrace nemůže být chápána jako synonymum pro inkluzi ani jako její vylepšená verze, neboť jejich pohledy na žáka a celý vzdělávací proces se liší. U integrace je klíčové výjimečného žáka začlenit do běžné školy a pokusit se ho přizpůsobit a socializovat. U inkluze je i na výjimečného žáka pohlíženo jako na ostatní a není mezi nimi dělán rozdíl. Toto skvěle popsal Lechta (2010, s. 16), který říká, že při inkluzivní formě vzdělávání se škola snaží přizpůsobit odlišnosti žáků, kdežto při integrační formě vzdělávání jsou žáci nuceni se přizpůsobit škole.

Význam inkluze si můžeme převést do tří jednotlivých rovin, tak jako Pokorná. Tou první je význam inkluzivního vzdělávání pro výjimečného jedince. Výjimečný nebo handicapovaný žák získává inkluzivní formou výuky celou škálu pozitiv. Od růstu jeho rozvoje zapříčiněného nároky, které jsou na něho kladeny, po umění navazování sociálních kontaktů a vztahů, jak s jeho vrstevníky, tak s autoritami. Toto je ovšem podmíněno přijetím výjimečného žáka kolektivem. Dítě se nesmí zablokovat a mít strach z reakce okolí. Druhou rovinou je význam inkluze pro normální děti. Normální děti díky inkluzi získávají větší pochopení a porozumění pro výjimečné děti. Třetí rovinou je význam inkluze pro celou společnost. Celá společnost díky inkluzi výjimečných lidí získává pochopení pro výjimeč-

nost. Společnost, která přijala výjimečné, se stává humánnější a tolerantnější a toto ji následně nebrání v rozvoji. (Pokorná, 2006, s. 8)

1.2 Speciální pedagogika a inkluzivní vzdělávání

Speciální pedagogikou se v oblasti inkluzivního vzdělávání myslí pedagogika, která je odlišná od klasické tradiční výuky tak, aby splňovala požadavky inkluze a zahrnovala vše, co je v této oblasti nezbytné. Tato kapitola se nebude zabývat speciální pedagogikou zaměřenou na výuku handicapovaných žáků, ale pouze na výuku cílových skupin, jimiž jsou Romové a cizinci.

Výuková strategie se dá jinými slovy nazvat jako předem promyšlený způsob vedení výuky, který je nastavený tak, aby vyhovoval všem žákům a zohledňoval individuální možnosti. Prostřednictvím této strategie by měl pedagog dosahovat vytýčených cílů. (Kratochvílová, 2013, s. 88) Během inkluzivního vzdělávání je nejlepším způsobem výuky kombinace klasické výuky s aktivizujícími metodami. Právě tyto aktivizující metody by měly být v inkluzivní výuce přirozeným faktorem, protože rozvíjí vzájemnou komunikaci a spolupráci, dále také samostatnost, dobře působí na atmosféru při výuce a rozvíjí i sociální vztahy, což je u inkluzivního vzdělání nezbytné. (Kasíková, Straková, 2011, s. 46)

Zavádění správných strategických metod do výuky je náročný proces, proto musí být učitelem předem připravený a naplánovaný. Musí to být stálá dlouhodobá opatření a měli by je následovat všichni vyučující. (Kasíková, Straková, 2011, s. 50)

Pokud se bavíme o speciální pedagogice v inkluzivním vzdělávání, je nutné uvést hlavní principy a strategie inkluzivního vzdělávání. Mimo aktivizačních metod, výuky založené na spolupráci a peer tutoring jsou uváděné další principy, které ve své publikaci zpracovala Kratochvílová (2013, s. 80) do následující přehledné tabulky.

Principy inkluzivního vzdělávání a strategie výuky

Princip inkluzivního vzdělávání	Strategie výuky	Charakteristika
Participace	Aktivizující	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami, podporují participaci žáka na učení a jeho aktivitu
Vzájemný respekt	Uznávající rozmanitost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uznávají odlišnost jako efektivní podmínku spolupráce ▪ Uznávají rozmanitost osobního přínosu při učení ▪ Jejich prostřednictvím si žáci uvědomují svůj význam pro kolektiv
Individualizace a diferenciace	Orientované na dítě, jeho celistvou osobnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů ▪ Využívají rozmanitých inteligencí a kognitivních způsobů učení
Osobní maximum žáka	Přiměřeně náročné	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umožňují pokrok dítěte, jsou výzvou pro žáka ▪ Podporují dosažení cíle
Spolupráce	Kooperativní	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žáci se v učebních situacích vzájemně potřebují ▪ Zvyšují soudržnost kolektivu třídy, eventuálně školy
Respekt	Komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Překonávají potenciální bariéry při vzdělávání ▪ Zprostředkovávají vhodnou formou zpětnou vazbu na podporu učení a dosažení cíle pro jednotlivce i skupiny

1.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova (Multicultural Education) je relativně nový pedagogický pojem (fenomén), který teprve začátkem 90. let minulého století vstoupil do České republiky. I přesto, že je již dnes multikulturní výchova akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání, je stále málo terminologicky ukotvená a ujasněná. V českém prostředí se multikulturní výchova většinou zaměřuje na záležitosti týkající se soužití s Romy, často jsou však tyto postoje k multikulturní výchově plné předsudků a problémů, kdy se např. *hodnoty a postoje učitelů nemusí shodovat s hodnotami a postoji žáků, resp. jejich rodičů. Jde o takové záležitosti, jako je např. postoj k přistěhovalcům, k romskému etniku, k etnickým konfliktům v různých zemích.* (Gulová, Štěpařová ed., 2004, s. 14)

Základním cílem multikulturní výchovy a její podstatou je naučit se porozumět lidem s odlišností, jinakostí (která může být dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím, zkušeností, apod.) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi.

Je důležité si uvědomit důležitost romštiny z hlediska vzdělávání Romů. *„Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly nejen jejich sociální a ekonomické podmínky, ale aby byly dány možnosti rozvoji romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách“.* (Šotolová, 2008, s. 27)

1.4 Legislativa a podmínky k inkluzi v České republice

Níže uvedené prameny práva různé právní síly, nám ukazují důležitý fakt, který si stále mnoho lidí neuvědomuje. Díky svým mezinárodně právním závazkům je Česká republika vázána k tomu, aby realizovala inkluzivní vzdělávání. Otázkou tak není, zda je cesta inkluzivního vzdělávání dobrá či špatná. Musíme přistupovat k inkluzi, jako k něčemu, co je třeba realizovat a podporovat. V první řadě je potřeba podívat se na konkrétní závazky, které České republice z mezinárodních smluv vyplývají. Už při pohledu na ústavní předpisy České republiky, můžeme pro inkluzivní vzdělávání v některých z nich najít oporu. Můžeme uvést například některá ustanovení z Listiny základních práv a svobod.

Konkrétně například v odstavci 1 článku 26 Listiny se píše, že „každý má právo na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu...“

Jakýmsi základním dokumentem pro inkluzivní vzdělávání je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla přijata v roce 2005 Organizací spojených národů. Česká republika tento dokument ratifikovala v roce 2009. Touto ratifikací se zavázala mimo jiné k tomu, že bude bojovat proti zaujetí společnosti vůči osobám se zdravotním postižením a vytvářet zdravotně znevýhodněným osobám vhodné podmínky pro plné začlenění do společnosti. Sama úmluva pak ve více částech specifikuje jednotlivé principy, na kterých by měla být vystavěna společnost přijímající zdravotně postižené. Sama počítá se spoustou opatření sloužících k inkluzi osob se zdravotním postižením a to i ve vztahu k vzdělávání – například tato část Úmluvy: „*Státy přijmou opatření pro zaměstnávání učitelů, včetně učitelů se zdravotním postižením, jejichž příprava zahrnuje informace o problematice zdravotního postižení, využívání vhodných alternativních způsobů komunikace, vzdělávacích technik a materiálů přizpůsobených potřebám osob se zdravotním postižením.*“ (Úmluva o právech dítěte, 2010, s. 99 - 113)

Další mezinárodní smlouvou, kterou je Česká republika vázána, je Úmluva o právech dítěte schválená v roce 1989 Organizací spojených národů. Článek 23 je přímo použitelný ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, když říká (odst. 1), že „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má prožívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.*“ a v odst. 2, že „*Uznávající zvláštní potřeby postiženého dítěte ... je třeba k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě ... přípravě pro zaměstnání...*“ (Úmluva o právech dítěte, 2010, odst. 1-2, čl. 23)

Základní normou v celém českém vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon. Jedná se o základní právní předpis, jímž se řídí vzdělávací soustava (mimo vysokoškolského a celoživotního vzdělávání) v České republice a tento zákon také staví základní kámen celému systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon také ve svém § 16 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami definuje následovně: „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postiže-*

ním, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Další část tohoto zákona stojící za zmínku je §18, který upravuje podmínky a náležitosti individuálního studijního plánu.

Pro potřeby této bakalářské práce je nejdůležitější skupina dětí se sociálním znevýhodněním. Mezi žáky sociálně znevýhodněné můžeme zařadit žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáky ohrožené sociálně patologickými jevy nebo děti azylantů. Do této skupiny tudíž patří jak Romové, tak děti cizinců.

Velice důležitým dokumentem pro inkluzivní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento dokument má původ v Národním programu rozvoje vzdělávání z roku 2001, známém též jako tzv. Bílá kniha, která vymezila nový směr a strukturu kurikulární politiky do dvou úrovní. Tou první je úroveň státní, která je tvořena právě tzv. Bílou knihou a dále Rámcovými vzdělávacími programy pro jednotlivé typy škol (předškolní, základní, střední gymnaziální a střední odborné). Druhou úrovní kurikulárních dokumentů je školní úroveň, která je tvořena školními vzdělávacími programy. Pro vydávání školních vzdělávacích programů pak jsou Ministerstvem školství vydávány manuály. Rámcové vzdělávací programy vymezují zejména očekávané výstupy ve formě znalostí, dovedností, zvyků a postupů. Rámcové programy udávají jakýsi obecný rámec a směr danému typu školy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním klade důraz na inkluzi této skupiny. Říká, že sociálně znevýhodněným žákům by mělo být zabezpečeno vzdělávání spolu s majoritou, ale zároveň klade důraz na uchování jejich jazykové a kulturní integrity. Nesnaží se je tudíž pouze integrovat, ale navrhuje k inkluzi. Pro úspěšnou inkluzi těchto žáků nabízí řešení ve formě jak individuální, tak skupinové péče, odlišných metod a forem práce, nabízí pomoc asistenta třídního učitele a zmiňuje i možnost vytvoření individuálních studijních plánů. Rámcový vzdělávací program taktéž klade důraz na implikaci těchto podmínek a pravidel do jednotlivých školních vzdělávacích programů. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013)

Posledním zákonným předpisem, který chci zmínit, je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tento předpis se oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dotýká jen relativně okrajově, významné je ustanovení § 20, které definuje a popisuje roli a předpoklady asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Důležitým dokumentem ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je také dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Tento dokument stanovuje a formuluje hlavní cíle vzdělávání v České republice. Ministerstvo školství si v tomto dokumentu klade za cíl mimo jiné „*zaměřit se na zkvalitnění vzdělávání pro cílové skupiny dětí a žáků s problémovým socioekonomickým a kulturním zázemím tak, aby jejich vzdělanostní potenciál mohl být maximálně naplňován*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, 2014, s. 49)

Mezi prostředky a podpůrná opatření, kterými těchto cílů chce Ministerstvo školství dosáhnout, patří systémové, organizační a legislativní změny posilující kvalitu inkluzivního vzdělávání, kvalitu poradenských služeb, asistenční služby, podporu financování asistenčních služeb nebo podporu financování speciálních pomůcek a učebnic. Z tohoto dokumentu tedy vyplývá, že Ministerstvo školství podporu inkluzivního vzdělávání řadí mezi své priority a je si vědomo svých závazků a nutnosti inkluzivní vzdělávání podporovat.

V návaznosti na předchozí dokument Ministerstvo školství vypracovalo dokument s názvem Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Ministerstvo školství si v tomto dokumentu klade následující cíle: „*Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Plánování a realizace inkluzivního školství je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech žáků. Rovnost a kvalita jdou ruku v ruce. Inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam.*“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, 2015, s. 1)

Tohoto cíle se snaží dosáhnout pěti strategickými cestami. První z nich je nazvaná „*Čím dříve, tím lépe*“ a klade si za cíl poskytnutí podpory žákům co nejrychleji, nejflexibilněji, co nejbližší a pouze po nezbytnou dobu. Druhou cestou je ta s názvem „*Inkluze je přínos pro všechny*“, která se snaží o co nejvyšší územní rozšíření inkluzivního vzdělávání. Třetí cestou je ta s názvem „*Vysoce kvalifikovaní odborníci*“, kde je kladen důraz na podporu ředitelem a zřizovatelem škol, a zároveň na tvorbu metodických materiálů pro pedagogické pracovníky a na jejich kvalifikaci. Čtvrtou cestou je ta s názvem „*Podpůrné systémy a mechanismy financování*“. Tato cesta se soustředí na zajištění poradenské

činnosti a na financování celého systému inkluzivního vzdělávání. Poslední cestou, kterou ministerstvo školství uvádí má název „*Spolehlivá data*“ a klade si za cíl vytvořit systém, kde bude možnost na základě zcela objektivních a prokazatelných dat posuzovat funkčnost systému za účelem jeho dalšího rozvoje. Dále je nutné podotknout, že všechny tyto cesty je potřeba realizovat současně a není možné žádnou z nich vynechat. (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018)

2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Inkluzivní škola

Pojmem inkluzivní škola a její podobou se zabývá mnoho odborníků. Nejpřehlednější a ucelená definice zní takto: *„Inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. A protože takových žáků máme celou třídu – a každý je jiný s jiným spektrem schopností a potřeb – musíme postavit svůj plán zcela jinak, než když připravujeme práci pro skupinu, o které si myslíme, že je homogenní a mohou v ní všichni žáci pracovat na stejných úkolech.“* (Houška, 2007, s. 6)

Vytváření inkluzivních škol je jednou z nejpodstatnějších aktivit, pomocí které probíhá snaha o zapojení všech žáků a studentů s různými odlišnostmi do vzdělávacího procesu a v širším slova smyslu i do celkové společnosti. Jedná se o zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem, s odlišnou kulturou nebo s postižením. Inkluzivní škola vzdělává všechny žáky společně a zároveň se snaží o poskytnutí individuálního přístupu těm, pro které je takový přístup nezbytný. Takový proces je nezbytný pro minimalizaci možnosti vyčlenění z kolektivu a později ze společnosti a odstraňuje sociální a vzdělávací bariéry. Inkluzivní škola musí vytvářet potřebná opatření pro podporu všech členů vzdělávacího procesu a snažit se o zkvalitnění vzájemných vztahů, ať už se jedná o vztahy mezi žáky nebo o vztahy mezi žáky a pedagogy. (Spilková, 2005, s. 34)

Podle webové stránky inkluzivniskola.cz se zaměřením na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému, která byla založená z iniciativy sdružení META¹, musí inkluzivní škola splňovat následující tři parametry:

- Výuka je podněcována odpovídajícími úkoly a výzvami.
- Odpovídá na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a studentů.

¹ META – sdružení pro příležitosti mladých migrantů

- Překonává potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků. (www.inkluzivniskola.cz)

Tyto vyjmenované parametry nejsou ale samozřejmě dostačující proto, aby bylo možné inkluzivní školu definovat a popsat tak, jak by doopravdy měla fungovat. K podrobnějšímu přiblížení podoby a funkce inkluzivní školy bude sloužit právě tato kapitola.

Předtím, než se autorka zaměří na samotné fungování inkluzivní školy, je nutné zmínit pojem autoevaluace, o kterém hovoří ve své publikaci Hájková a Strnadová (2010, s. 67). Pomocí autoevaluace se určuje, zda je konkrétní škola způsobilá na zaměření se na inkluzivní vzdělávání. Posuzuje kvalitu inkluzivní kultury, strategii výuky a hodnot školy. Autoevaluace se provádí prostřednictvím monitoringu praxe a analýzy vzdělávacího programu. V České republice provádí monitoring Liga lidských práv, která se během tohoto procesu zaměřuje na školní prostředí, kulturu, podporu heterogenity žáků, stanovení priorit školy a na míru podpory inkluzivních hodnot. Na základě těchto poznatků potom uvádí, zda má konkrétní škola potenciál k nastoupení na tuto náročnou vyučovací strategii.

Inkluze a inkluzivní školy jsou v současnosti velmi aktuálním tématem na národní i evropské úrovni, protože vlivem časté migrace dochází čím dál více ke směšování kulturně a etnicky odlišných národů. Inkluze jako taková nesmí být vnímána pouze ve vztahu ke vzdělávacímu prostředí, ale ve vztahu k celé společnosti a právě vzdělávací proces je nezbytnou součástí úspěšného začleňování odlišných jedinců do společnosti. Podle odborníků, kteří se zabývají inkluzí a podobou inkluzivních škol, existuje několik nezbytných oblastí, které musí být v inkluzivních školách dodržované. Je to jedinečnost, rovnost, spolupráce a kvalita.

Princip jedinečnosti vnímá unikátnost každého žáka jako přednost. Zdůrazňuje, že každý člověk je ve své podstatě odlišný od jiných a jedinečný. Koncept inkluze takovou jedinečnost vnímá, akceptuje a vítá. (Houška, 2007, s. 12). Je založený na tom, že unikátnost každého jedince je pozitivní, přirozená a žádoucí, nikoliv chybná a problematická. (Ainscow, Booth, 2002). Ainscow a Booth zacházejí v tomto případě až tak daleko, že považují rozdílnost za velkou přednost, které musí být využito. Je to podle nich podpora ve vzdělávání, nikoliv problematika, kterou je nutné řešit. Ve své publikaci to vysvětlují tak, že ostatní žáci, kteří ve vzdělávacím zařízení přichází do kontaktu s jiným žákem, který je kulturně, jazykově nebo jinak odlišný, z toho mohou výtěžit mnoho pozitivního.

Za prvé když se naučí k takovému člověku přistupovat ve škole, nebude to pro něj problém ani v životě a za druhé mohou od kulturně odlišného žáka získat informace i o jeho kultuře a jazyku, čímž prakticky dochází k rozšíření všeobecných znalostí.

Dalším principem je princip rovnosti. Tato zásada je zakotvená mimo jiné i v Listině základních práv a svobod a v Antidiskriminačním zákoně (Bárta, 2013, s. 98). Rovností se rozumí rovnost vzdělávacích příležitostí a rovnost podmínek ke vzdělání. Je zde zdůrazněná nutnost respektovat odlišnosti a plné zapojení všech žáků s kulturní nebo jazykovou rozdílností do společnosti. Je nezbytné stále odstraňovat překážky ve výuce a snažit se zapojovat všechny studenty do výuky stejně. Pod pojmem překážka si lze v tomto případě představit například negativní smýšlení o žácích s odlišností, negativní školní klima nebo chybějící zaměření a speciální potřeby žáka. (Ainscow, Booth, 2002) Inkluzivní škola se musí snažit o minimalizaci právě těchto překážek a o rovnost výsledků ve vzdělávání. (Bárta, 2013, s. 107)

Třetím principem je oblast spolupráce. Pod tímto pojmem se rozumí podpora vzájemných vztahů a sdílení informací mezi vzdělávacím zařízením a okolní komunitou. Znamená to, že je nutné zapojovat rodiče žáků do dění ve škole, sdílet s nimi všechny potřebné informace a pokud je potřeba, zapojovat je do strategií inkluzivního vzdělávání. (Lukas, 2012, www.evaluacninastroje.rvp.cz) Sdílení poznatků a spolupráce by měla dále také probíhat mezi školami, které se zaměřují na inkluzivní vzdělávání. Vzájemné vztahy mezi takovými institucemi jsou nutné pro rozšíření znalostí a způsobů k zefektivnění inkluzivního vzdělávacího procesu. Mimo jiné takové školy spojuje společný účel, který by měly sdílet.

Čtvrtým a posledním principem je princip kvality. Zvýšení kvality vzdělávání by mělo být dosaženo prostřednictvím změny strategie, kultury a praxe tak, aby byla zohledněná heterogenita žáků. Hodnoty a výuková strategie školy by měly být zcela proinkluzivní, to znamená soustředění se na dosahování sociální spravedlnosti, demokratických hodnot, tolerance a vzájemného respektu.

Tyto výše uvedené oblasti a priority jsou nezbytné pro každou inkluzivní školu. Je nutné, aby školy navzájem i mezi sebou šířily proinkluzivní hodnoty a rozšiřovaly tak své působení. Je to důležité nejenom pro vzdělávací systém, ale pro celou společnost. Proinkluzivní hodnoty a strategie, pokud jsou vykonávané správně, mohou být pro celou společnost velkým přínosem.

2.2 Role učitelů v inkluzivním vzdělávání

Každý pedagog, ať už se jedná o inkluzivní vzdělávání, či nikoliv, by měl být na odpovídající odborné úrovni a měl by být vybaven určitými odbornými předpoklady, které jsou pro takové povolání nezbytné. Hájková a Strnadová (2010, s. 104) ve své odborné publikaci řadí mezi tyto nezbytné předpoklady odborné zkušenosti, kvalitní vzdělání, schopnost sebereflexe a znalost školské legislativy. Jako sekundární faktory, které jsou ovšem také nezbytné, řadí dobré komunikační dovednosti a dodržování etických a morálních principů.

Inkluzivní vzdělávání je náročný proces, kde je práce pedagoga velmi důležitým faktorem. Proto by měl mít pedagog odpovídající zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, správný a vstřícný přístup a především odbornou úroveň. Takový pedagog má za úkol učit žáky během inkluzivního vzdělávání (v našem případě Romy a cizince) novým sociálním zkušenostem a vzájemné toleranci. Přičemž nesmí být zapomenuto na rozvoj osobnosti každého žáka a učení vnímání sebe sama jako rovnocenného partnera s ostatními ve třídním kolektivu. (Pipeková, Vítková, 2014, s. 15) Takový pedagog by měl dokázat zajistit optimální podmínky výuky a pobytu ve vzdělávacím zařízení tak, aby výuka a začleňování žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí probíhala rychle a úspěšně. Nevyhnutelná je také spolupráce s ostatními členy pedagogického sboru a s odbornými pracovníky školy. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 106)

Na výše uvedené znaky a dovednosti navazuje ve své publikaci Kohoutek (2009, <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>), který rozděluje žádoucí rysy pedagoga do dvou skupin. První skupinou jsou rysy primární, které jsou spojené s charakterovými vlastnostmi učitele a s jeho osobností. Autor zde zmiňuje sebejistotu, dominanci, sociabilitu a emoční stabilitu. Druhou skupinou jsou sekundární rysy, které pedagog získává během života vlivem nabírání zkušeností a vzděláním. Jsou to opět pedagogické dovednosti, odbornost, umění přiznat chybu a tolerance.

Pro pozitivní rozvoj žáka, který pochází z kulturně a jazykově odlišného prostředí je pedagog, který je znalý problematiky a dostatečně empatický, jedním z nejdůležitějších faktorů, který je schopen tento vývoj silně ovlivnit. (Bartoňová, 2010, s. 76) Dostatečnou empatií myslíme v tomto případě umění férovosti, umění dostatečného oceňování předností žáků a nastolení atmosféry, kde jsou všichni rovnocenní. Nesmí být také opomenuto správné nastavení pravidel, které se nebudou vztahovat pouze na jednoho dotyčného peda-

goga, ale kterými se žáci budou řídit ve vztahu ke všem členům pedagogického sboru. Pedagog v inkluzivním vzdělávání se musí k žákům s odlišností chovat v každé situaci stejně, jako k ostatním. Chování a přístup k takovému žákovi musí být zcela přirozený a musí to vnímat i jeho spolužáci. V tomto případě se pedagog stává vzorem. (Němec, 2009, s. 56)

Rolí učitele v inkluzivním vzdělávání se zabývá ve své publikaci také Houška (2007, s. 66), který vidí rozdíl v tom, že v inkluzivním vzdělávání by neměl být učitel pouze jako někdo, kdo převyšuje žáka svými vědomostmi a předává mu je, ale měl by to být zároveň tvůrce pedagogických situací a iniciátor učebních procesů. Mezi další osobnostní vlastnosti, které podle odborníků jsou pro inkluzivní vzdělávání nezbytné, patří angažovanost pro dosažení efektivní výuky a neustálé sledování žáků a dále také rozhodnost při postupech ve výuce a schopnost adekvátní reakce. (Havel, Kratochvílová, Fialová, 2012, s. 32)

Havel, Kratochvílová a Fialová (2012, s. 34) dále upozorňují, že v inkluzivním vzdělávání je velmi důležitá spolupráce pedagoga s rodiči, což se mimo jiné vyskytuje i v Bílé knize z roku 2001.

Během výuky je také důležité, aby na sebe bral pedagog v některých situacích roli kouče prostřednictvím častého kladení podněcujících otázek a snahou o probuzení kritického myšlení žáků a zamýšlení se nad určitými vyvstalými situacemi a otázkami. (Houška, 2007, s. 70) Takovou výukovou strategii by měli ovládat všichni učitelé, kteří se s inkluzivním vzděláváním setkávají. Dále by také měli být iniciátory inkluzivního vzdělávání se snahou, aby tento přístup byl zahrnován do jejich škol a aby si ho osvojili i ostatní pedagogové. (Lechta, 2010, s. 34)

Ve výzkumu, který provedl Havel a Fialová (2010, s. 40) dochází ke stanovení následujících parametrů, které by měly být naplněny v případě inkluzivního vzdělávání. Tento výzkum byl zaměřený primárně na inkluzivní vzdělávání zahrnující žáky s handicapem, ale věnuje se také inkluzi Romů a cizinců.

- 1) Parametry určující vzdělání pedagoga:
 - a) Ptá se na postupy uvažování žáků.
 - b) Zajímá se o názory žáků.
 - c) Využívá rozmanitosti předpokladů žáků.

- d) Podporuje sebedůvěru žáků.
 - e) Podporuje vzájemnou spolupráci v kolektivu a využívá skupinovou výuku
 - f) Nikoho nevyčleňuje a chová se ke všem žákům rovnocenně.
- 2) Parametry formy učení a učební metodiky:
- a) Poskytuje dostatek času na dokončení úkolu.
 - b) Podporuje vyučování s domácí přípravou.
 - c) Využívá operativních cvičení.
 - d) Využívá příklady blízké k životům žáků.
 - e) Poskytuje prostor pro aktivitu a vyjádření všem žákům.
 - f) Nabízí rozmanité zdroje poznatků.
- 3) Parametry vyjadřující se ke zpětné vazbě od pedagoga:
- a) Hodnotí všechny žáky stejně, tedy nekonkurenčně.
 - b) Hodnotí systematicky k předem daným cílům.
 - c) Vede žáky k sebehodnocení.
 - d) Podněcuje žáky k dosahování maxima.
 - e) Přizpůsobuje metodické vedení hodiny žákům.
 - f) Požaduje zdůvodnění.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A CIZINCŮ

3.1 Romové a cizinci v českých školách – statistické údaje

Při zjišťování stavu romské populace na území České republiky lze velmi těžko vycházet z přesných čísel. Vzhledem k tomu, že neexistuje žádná objektivní statistika mapující přesný počet Romů na našem území, lze toto číslo pouze odhadovat. Jednou z metod odhadu počtu Romů u nás jsou data České statistického úřadu získaná během sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011. Během tohoto sčítání se k romské národnosti přihlásilo 13 109 obyvatel a romský jazyk jako svůj rodný jazyk uvedlo celkem 38 270 obyvatel. (Sčítání lidu, domů a bytů, 2011) Nepřesnost tohoto měření může být udávána více faktory – například nepochopením termínu národnost nebo strachem se k romské národnosti přihlásit. Organizace ERRC² ve své zprávě uvádí, že Romů žijících v České republice se pohybuje mezi 150 000 – 300 000. (European Roma Rights Centre, 2012)

Další dostupnou statistikou využitelnou pro potřeby této bakalářské práce je statistika uvedená ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012. Jedná se o statistiku nejvyššího dosaženého vzdělání u Romů a neromů ze sociálně vyloučených lokalit v ČR.

Obrázek č. 1: Statistika

	Žádné formální vzdělávání		Základní vzdělání ISCED 1 ³⁷		Nižší sekundární ¹ ISCED 2		Vyšší sekundární ¹ vzdělávání ISCED 3		Postsekundární ¹ vzdělávání ¹ ISCED 4+	
	Rom	nerom	Rom	nerom	Rom	nerom	Rom	nerom	Rom	nerom
Nejvyšší dosažené vzdělání (věk. kat. 25-64)	5%	0%	11%	0%	54%	11%	30%	79%	0%	10%
muži	5%	0%	11%	0%	51%	9%	33%	79%	0%	11%
ženy	5%	0%	12%	0%	57%	13%	27%	79%	0%	8%
Nejvyšší dosažené vzdělání (věk. kat. 20-24)	1%	0%	7%	0%	62%	15%	30%	79%	0%	7%
muži	2%	0%	7%	0%	64%	13%	27%	77%	0%	10%
ženy	0%	0%	7%	0%	61%	17%	32%	80%	0%	3%

² European Roma Rights Centre

Pokud se na tuto statistiku podíváme, zjistíme, že existuje rozdíl v nejvyšším dosaženém vzdělání v romské populaci ve věkových skupinách mezi 25 a 64 lety oproti skupině mezi 20 a 24 lety. U této „mladší“ skupiny je patrný nárůst co do výše nejvyššího dosaženého vzdělání a naopak lze pozorovat snížení počtu Romů bez vzdělání a s dokončeným pouze prvním stupněm základní školy na úkor počtu Romů, kteří mají dokončen alespoň druhý stupeň základní školy.

Pro zkoumání počtu cizinců na našem území vycházím z dostupných dat a statistik zveřejněných Českým statistickým úřadem. Ke konci roku 2014 bylo v České republice dle dat Českého statistického úřadu evidováno celkem 451 923 cizinců. Z toho počtu osob celkem 2 556 požívalo status azylanta. Meziročně tak vzrostl počet cizinců o zhruba 10 000 osob. (Vývoj počtu cizinců v ČR v letech 2004 – 2014, 2015)

O vzrůstajícím počtu cizinců svědčí i nárůst počtu cizinců narozených na území České republiky a i menší počet narozených dětí cizinců na území České republiky v porovnání s úmrtími cizinců na území České republiky. Celkem se v roce 2014 na území narodilo 3482 cizinců a zemřelo jich 560. (Demografické události cizinců v letech 1996 – 2014, 2015)

O nutnosti rozvoje inkluzivního vzdělávání svědčí i rostoucí počet studujících cizinců v českých školách. Na českých školách ve školním roce 2014/2015 studovalo celkem 74 476 cizinců. Meziroční nárůst počtu studujících cizinců byl zaznamenán na všech typech škol s výjimkou škol středních. Celkem se počet studujících oproti předchozímu roku zvýšil o více než 2700 osob. Do toho výčtu jsou započítány mateřské, střední, základní, vyšší odborné a vysoké školy a konzervatoře. (Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci, 2015)

3.2 Výchova dětí s jazykovou bariérou

Jedním z největších problémů u cizinců a v některých případech i u Romů při výuce je jazyková bariéra, která dokáže ve velké míře snížit schopnost adaptace do společnosti. U dětí cizinců se často stává, že nastupují do škol bez předchozí znalosti jazyka a často se také stává, že nemají možnost procvičování jazyka doma, protože rodiče jsou rovněž cizinci. Tento problém se v praxi českých škol vyskytuje nejčastěji u vietnamských dětí. (Bartoňová, 2005, s. 30)

Nedostatečná znalost jazyka je považována při výuce jako handicap a kvůli tomu je nutné, aby byla výuka přizpůsobená. Z tohoto důvodu jsou na učitele i na výuku samotnou kladeny velké nároky. V takových případech je nutné, aby měla škola dostatečné prostředky i k individuálnímu přístupu pro ty žáky, u kterých je to nezbytné.

Individuální vzdělávací plán je v českých inkluzivních školách častým nástrojem pro žáky s jazykovou bariérou. Individuální vzdělávací plán napomáhá k rychlejší adaptaci jazyka a tím pádem i k rychlejší inkluzi. Dalším nástrojem, který se používá v případě jazykové bariéry v inkluzivních školách, je asistent pedagoga. Mezi další nástroje využívané v některých případech je zřízení přípravných tříd, které chystají žáky na nástup do základní školy. A tím nejdůležitějším nástrojem, který se týká právě inkluzivních škol, je zařazení žáků s jazykovou bariérou do inkluzivního vzdělávání, kde jsou vyučováni s ostatními žáky, a tím probíhá mnohem rychleji začleňování se do kolektivu. (Bartoňová, 2005, s. 32)

Nejjednodušším způsobem pro žáka cizince, jak si osvojit český jazyk na takové úrovni, aby rozuměl svým spolužákům a výuce, je návštěva kurzů českého jazyka pro cizince. V inkluzivní škole, která dodržuje nezbytné zásady, by měl být takový kurz přístupný. V případě každého žáka s jazykovou bariérou v České republice je nutné mít na paměti, že čeština je velmi složitý jazyk a je nutné se ho učit po malých krocích pro co nejlepší osvojení a zvládnutí jazyka. Je nutné pochopit formu i význam. Vhodné je také učit jazyk skrze konkrétní situace ze života.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Teoretická část práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání v našich vzdělávacích zařízeních, vymezuje legislativní podmínky pro inkluzi v České republice a v neposlední řadě se zabývá rolí učitelů a Romů, případně dalších cizinců, v uvedené problematice. Ke zjištění a interpretaci poznatků bylo využito četné dostupné literatury. Inkluzivním vzděláváním se v České republice zabývá mnoho autorů. V této bakalářské práci bylo využito například poznatků Kratochvílové nebo Bartoňové. Na základě nastudovaných materiálů vznikl kvantitativní výzkum zaměřený na inkluzivní vzdělávání očima pedagogů vybraných škol.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém této práce je zjištění míry informovanosti a zkušeností pedagogických pracovníků s inkluzivním vzděláváním na středních a základních školách. Dále přístup samotných škol k problematice vzdělávání Romů a cizinců a názory či zkušenosti samotných učitelů.

Je velmi důležité zabývat se tímto výzkumným problémem, neboť inkluzivní vzdělávání je pro společný život menšin a majority nezbytné.

4.2 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumné otázky byly zvoleny takto:

- Jsou na vybraných školách aplikované metody inkluzivního vzdělávání?
- Jsou vybrané školy nakloněny výuce obohacené o metody inkluzivního vzdělávání?
- Jaké jsou názory a přístupy dotazovaných pedagogů?

4.3 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce je zjistit, zda a jaké mají učitelé zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a jaké přístupy volí škola, na které působí. Dílčími cíli jsou:

- Zjistit, zda jsou častější zkušenosti s inkluzivním vzděláváním na středních nebo základních školách.
- Zjistit zda je názor pedagogů, kteří zkušenosti s inkluzí mají spíše kladný či záporný.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU

Dotazník byl sestaven pro pedagogické pracovníky základních a středních škol. K vyplnění byl odeslán na 25 různých škol v Olomouckém kraji. Při rozdělování dotazníků byl kladen důraz na různé druhy škol tak, aby výsledná zjištění byla obecná, aby se nevztahovala pouze na určitý typ škol. Výzkumný soubor byl vybrán samovýběrem autora výzkumu. Nejde tedy o náhodný výběr nebo jinou metodu šetření, při které lze výsledky interpretovat pro celou populaci. Dotazník byl ve vybraných školách rozdáván formou ankety. Žádný s oslovených pedagogů neodmítl jeho vyplnění.

5.1 Technika sběru dat

Vzhledem ke zvolené metodě – kvantitativnímu výzkumu, byl sestaven dotazník. Tento je zcela anonymní.

Dotazník se skládá z 19 uzavřených otázek a 1 polootevřené. Celkem se vrátilo 93 vyplněných dotazníků, avšak 1 byl z výzkumu pro nesprávné vyplnění vyřazen. Data byla sesbírána v 60 základních školách a 32 středních školách. Respondenti jsou ženy i muži s různě dlouhou praxí. 61 % dotazovaných mělo praxi ve školství delší než 10 let, průměrně 19 let. Z učitelů, kteří měli praxi do 10 let, byla průměrná délka praxe 5 let. Lze tedy s uspokojením říci, že dotazník vyplňovali pedagogové s dlouholetou praxí a zkušenostmi.

5.2 Metody analýzy dat

Pro analýzu dat byl zvolen kvantitativní výzkum, kdy se sesbíraná data matematiky zpracovávají a následně interpretují zjištěná fakta. Všechna získaná data byla přenesena do tabulek a grafů.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se zabývá vyhodnocováním jednotlivých odpovědí respondentů. U každé otázky je přiložena tabulka, graf a slovní komentář.

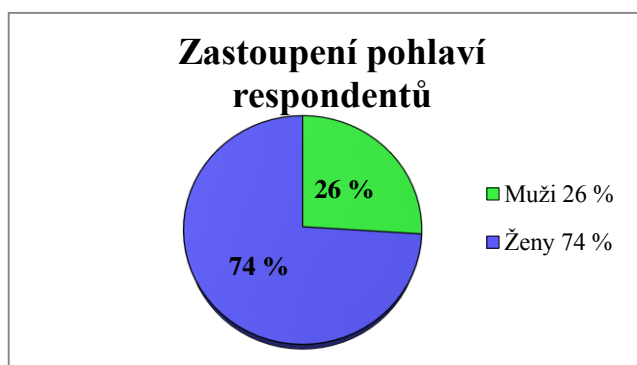
Otázka č. 1: Pohlaví

První otázkou bylo zjištěno kolik z celkových 92 respondentů je zastoupeno muži a kolik ženami. Z grafu a tabulky vyplívá, že 74 % odpovídajících byly ženy a 26 % muži.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Muž	24	26 %
Žena	68	74 %
Celkem	92	100 %

Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Komentář: K vyplnění dotazníku byli osloveni pedagogové 25 škol. Odpovídali muži i ženy. Ženy v převaze oproti mužům, což je dle názoru autorky v souladu s obsazeností mužských i ženských pedagogů ve školách.

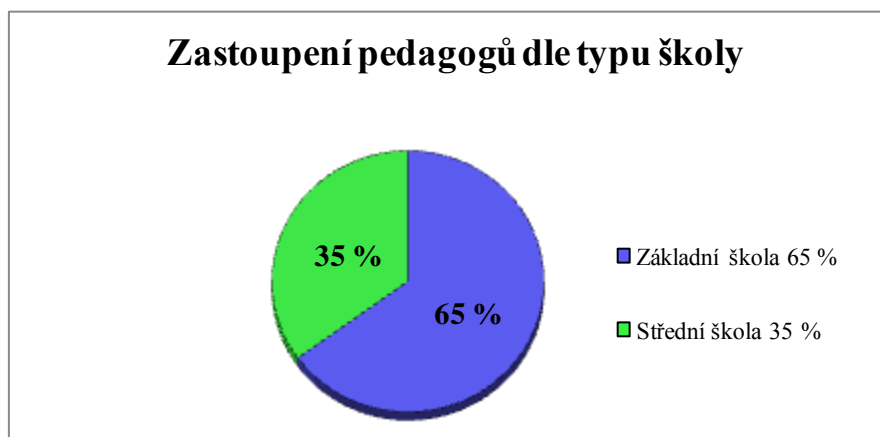
Otázka č. 2: Typ školy

Ve druhé otázce bylo zjištěno, jaká část pedagogů vyučuje na střední škole a na základní škole. Z tabulky níže vyplívá, že odpovídalo více učitelů základních škol a to 65 %. Pro větší přehlednost je tabulka rozdělena i podle pohlaví.

Tabulka č. 2: Typ školy

	Základní škola	Střední škola	Celkem
Muž	15	9	24
Žena	45	23	68
Celkem	60	32	92

Graf č. 2: Typ školy

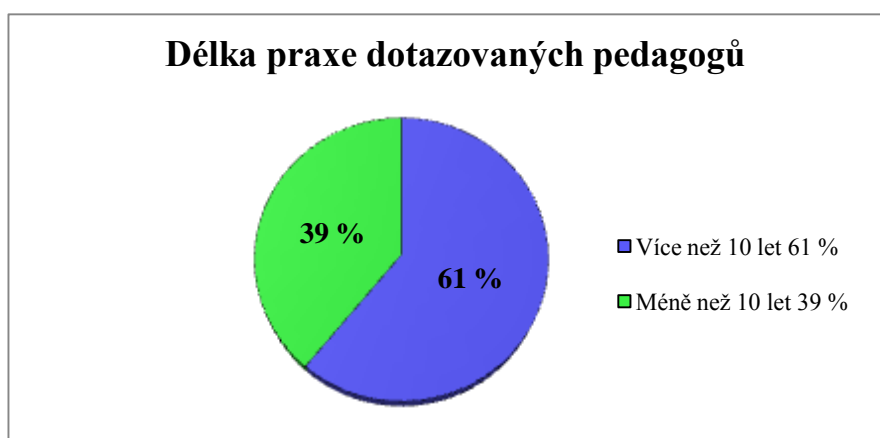


Komentář: Zastoupení respondentů mezi pedagogy základních škol je výrazně větší než mezi pedagogy středních škol. Vzhledem k multikulturalizaci společnosti a zahraničním studiím je problematika inkluzivního vzdělávání spíše věcí základních škol, protože na středních školách často nejde o inkluzivní vzdělávání určité menšiny, ale o využití multikulturality žáků a spojení kultur při výuce o specializaci dle středoškolského oboru.

Otázka č. 3: Kolik let se věnujete profesi pedagoga?

Třetí otázka zjišťovala délku praxe vyzpovídaných pedagogů. 61 % má praxi delší než 10 let, v průměru pak 19 let. 39 % má praxi do 10 let, v průměru pak 5 let.

Graf č. 3: Délka praxe



Komentář: Z uvedených hodnot vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnili převážně pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí.

Otázka č. 4: Máte zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

V této otázce bylo zjištěno, že 58 % pedagogů již má zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. V tabulce je podrobně rozděleno, zda se jedná o muže či ženy a zda vyučují na ZŠ či SŠ. 62 % těch, kteří zkušenost mají, jsou ženy vyučující na ZŠ.

Tabulka č. 3: Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	8	7	6	3	14	10
Ženy	33	12	6	17	39	29
Celkem	41	19	12	20	53	39

Graf č. 4: Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním



Komentář: 42 % respondentů dosud nemá žádné zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Vzhledem k dlouholeté praxi učitelů, kteří dotazník vyplňovali, je tato skutečnost pozoruhodná. Autorka očekávala četnější zkušenost.

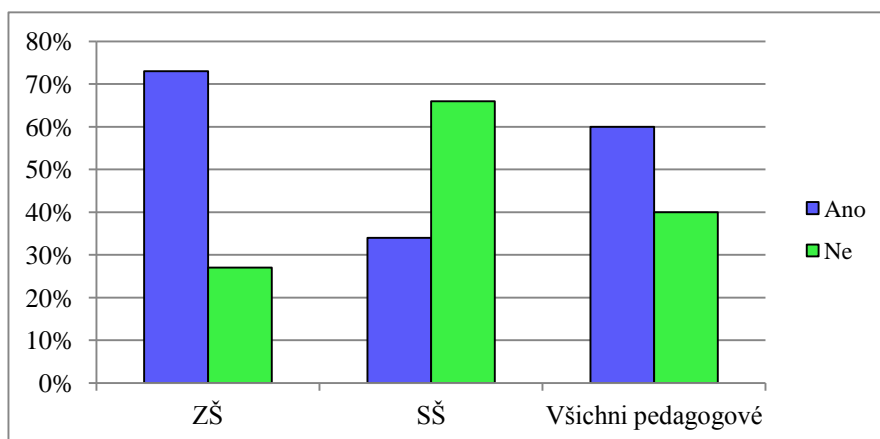
Otázka č. 5: Byl/a jste někdy na školení nebo kurzu týkající se inkluzivního vzdělávání?

V další otázce respondenti odpovídali, zda někdy absolvovali kurz či školení týkající se inkluzivního vzdělávání. 60 % odpovědělo kladně. Co se týče rozdílů na ZŠ a SŠ, častěji absolvovali školení učitelé ZŠ – 73 % všech učitelů ZŠ. Naproti tomu u SŠ absolvovalo nějaké školení pouze 34 % jejich učitelů.

Tabulka č. 4: Školení o inkluzivním vzdělávání

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	10	5	3	6	13	11
Ženy	34	11	8	15	42	26
Celkem	44	16	11	21	55	37

Graf č. 5: Školení o inkluzivním vzdělávání



Komentář: Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že většina odpovídajících již v minulosti absolvovala nějaký druh školení o inkluzivním vzdělávání. Je také zřejmé, že se jedná častěji o učitele ZŠ.

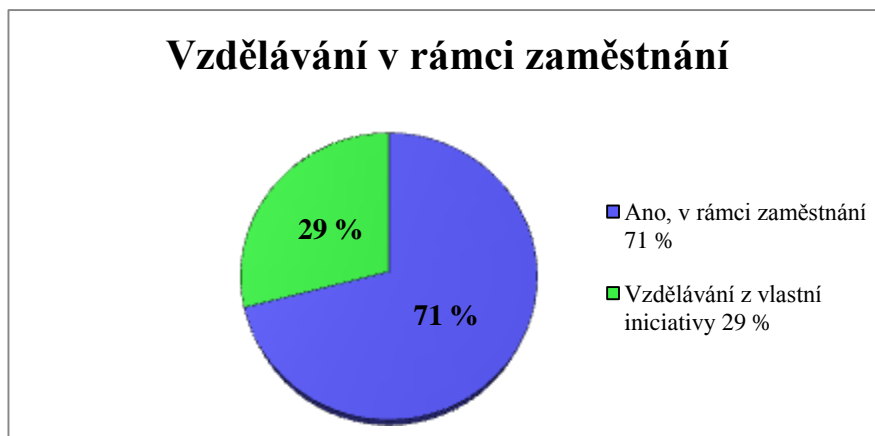
Otázka č. 6 (souvisí s otázkou č. 5): Pokud ano, bylo to povinné v rámci zaměstnání?

Otázka č. 6 se týkala pouze respondentů, kteří v otázce č. 5 odpověděli ANO, a zjišťovala, kolik pedagogů bylo odesláno na školení či kurz o inkluzivním vzdělávání povinně v rámci zaměstnání. 29 % odpovídajících se účastnilo vzdělávání dobrovolně a 71 % bylo odesláno zaměstnavatelem.

Tabulka č. 5: Vzdělávání v rámci zaměstnání

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Zaměstnavatel	Vlastní iniciativa	Zaměstnavatel	Vlastní iniciativa	Zaměstnavatel	Vlastní iniciativa
Muži	7	3	3	0	10	3
Ženy	25	9	4	4	29	13
Celkem	32	12	7	4	39	16

Graf č. 6: Vzdělávání v rámci zaměstnání



Komentář: Zjištěná data jsou potěšující, neboť většina z pedagogů, kteří již nějaký druh školení o inkluzivním vzdělávání absolvovali, sem byli odesláni zaměstnavatelem. Je chvályhodné i to, že se našla skupina iniciativních pedagogů, kteří školení absolvovali, přestože nebylo povinné.

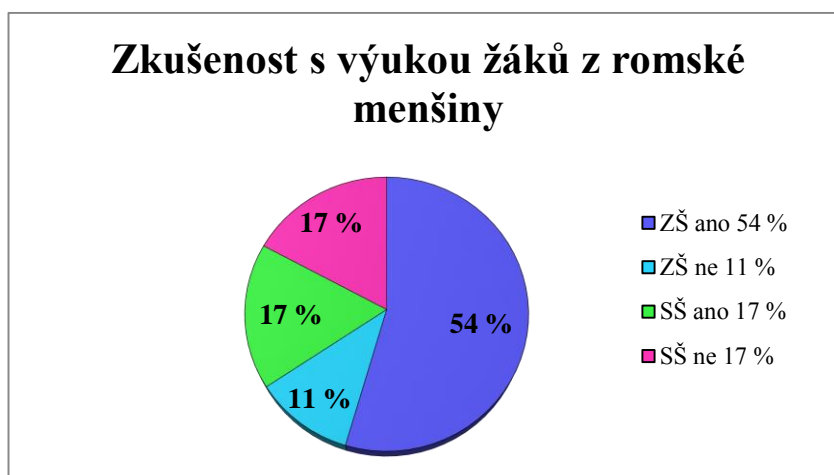
Otázka č. 7: Učil/a jste nebo učíte žáka/y z romské menšiny?

V další otázce odpovídali oslovení pedagogové, zda mají zkušenost s výukou žáka či žákyně z romské menšiny. 72 % odpovědělo, že ANO. Na ZŠ má tuto zkušenost 83 % učitelů, na SŠ již jen 50 %.

Tabulka č. 6: Zkušenosti se žáky z romské menšiny

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	8	7	6	3	14	10
Ženy	42	3	10	13	52	16
Celkem	50	10	16	16	66	26

Graf č. 7: Zkušenosti se žáky z romské menšiny



Komentář: Pedagogové ZŠ mají zkušenost s výukou romského žáka či žákyně častěji než jejich kolegové ze SŠ. Lze také předpokládat, že zjištění odráží skutečnost, kdy romské děti často ve studiu nepokračují a po skončení základní školní docházky jejich studium končí.

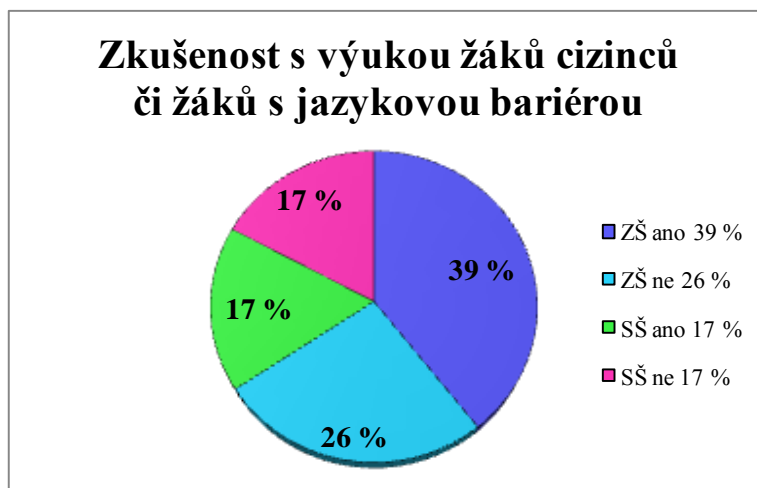
Otázka č. 8: Učil/a jste nebo učíte cizince nebo žáky a jazykovou bariérou?

Otázka č. 8 zjišťovala, zda se pedagogové setkali s výukou žáků cizinců, případně žáků s jazykovou bariérou. 57 % pedagogů odpovídalo kladně. Na ZŠ má zkušenost 60 % učitelů ZŠ, což je 39 % všech dotazovaných a na SŠ 50 %, což odpovídá 17 % všech dotazovaných.

Tabulka č. 7: Zkušenost s výukou žáků cizinců

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost	Zkušenost
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	7	8	7	2	14	10
Ženy	29	16	9	14	38	30
Celkem	36	24	16	16	52	40

Graf č. 8: Zkušenost s výukou žáků cizinců



Komentář: Podobně jako v předchozí otázce převažují zkušenosti s žáky cizinci na základních školách. Odpovědi pedagogů SŠ jsou rovné, tedy 50 % zkušenost má a 50 % ne. Toto zjištění je překvapivé především z toho důvodu, že se na střední škole dá očekávat nárůst žáků cizinců, výměnných studijních pobytů atp.

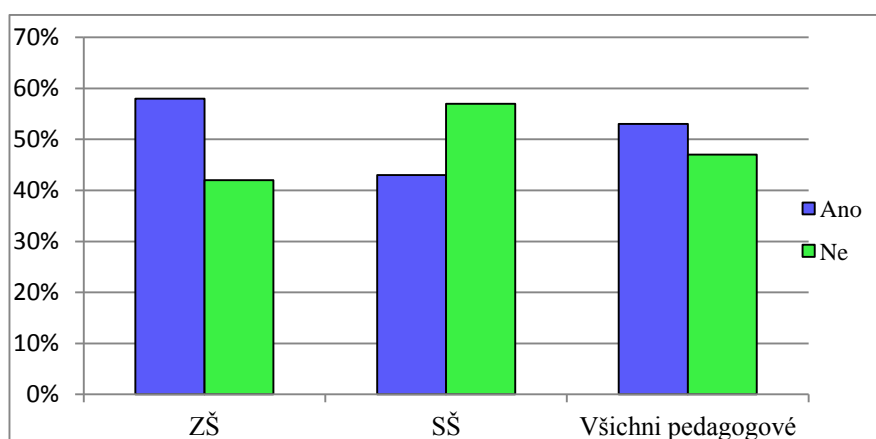
Otázka č. 9: Měl/a jste někdy problémy se vzděláváním s některou z těchto dvou skupin?

Otázka č. 9 byla zaměřena na zkušenosti pedagogů s problémy při výuce žáků romské menšiny či žáků cizinců, případně žáků s jazykovou bariérou. 53 % dotázaných odpovědělo, že nějaký problém s uvedenými skupinami žáků v minulosti mělo. Z tabulky vyplívá, že tomu tak bylo u 58 % pedagogů ZŠ a 43 % pedagogů SŠ.

Tabulka č. 8: Zkušenost s problémy romských žáků, cizinců či žáků s jazykovou bariérou

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Problémy	Problémy	Problémy	Problémy	Problémy	Problémy
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	9	6	7	2	16	8
Ženy	26	19	7	16	33	35
Celkem	35	25	14	18	49	43

Graf č. 9: Zkušenost s problémy romských žáků, cizinců či žáků s jazykovou bariérou



Komentář: V této otázce se neshodují odpovědi učitelů ZŠ a SŠ. V případě ZŠ le-
hce převažovala odpověď – ANO, měl/a jsem problém s jednou z těchto skupin. V případě
SŠ převažovala odpověď NE.

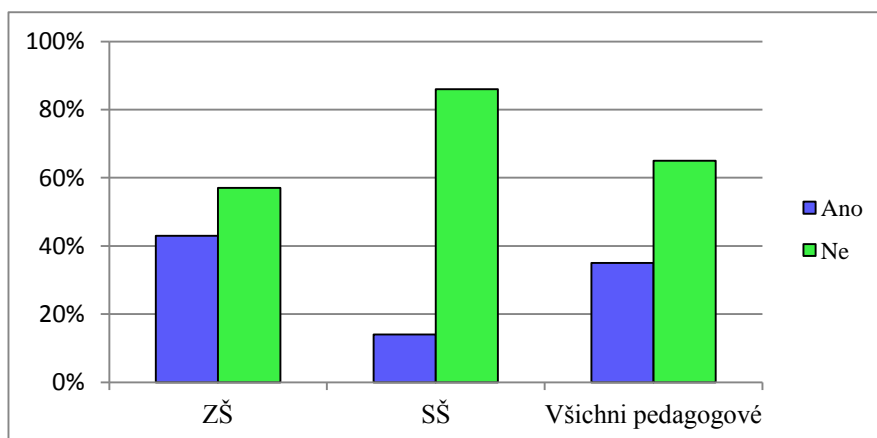
Otázka č. 10 (souvisí s otázkou č. 9): Myslíte si, že by se těmto problémům dalo předcházet nebo by byly řešitelné pomocí inkluze?

Otázka se týkala odpovídajících, kteří měli v minulosti problém s jednou ze dvou uvedených skupin (otázka č. 9). Ti měli zaškrtnout odpověď ANO nebo NE podle toho, zda si myslí, že by problémům, se kterými měli zkušenosti, bylo možné předcházet nebo by byly řešitelné pomocí inkluze.

Tabulka č. 9: Předcházení prožitých problémů

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	4	5	1	6	5	11
Ženy	11	15	1	6	12	21
	15	20	2	12	17	32
Celkem	35		14		35 %	65 %
					49 = 100 %	

Graf č. 10: Předcházení prožitých problémů



Komentář: většina pedagogů, kteří mají zkušenost s problémovými žáky si myslí, že by těmto problémům předcházet nešlo. V porovnání ZŠ a SŠ jsou pozitivnějšího smýšlení pedagogové ZŠ, avšak i u nich převažuje záporná odpověď.

Otázka č. 11: Které typy výukových strategií spadajících do inkluzivního vzdělávání jste někdy použil/a, či které z nich jsou používány ve Vaší škole?

V otázce č. 11 dostali respondenti na vybranou ze čtyř strategií inkluzivního vzdělávání. Měli odpovídat, které typy jsou používány na škole, kde vyučují. Nebylo nutné vybírat pouze jednu odpověď, mnoho kantorů zaškrtno několik strategií najednou. Počty v tabulkách tedy odpovídají celkovému počtu užívaných strategií, ne počtu respondentů. Odpovídalo 92 respondentů a pro tuto otázku vzešlo z dotazníku 134 odpovědí. Strategie, které bylo možné v dotazníku zvolit:

- Strategie A – Výuka je podněcována odpovídajícími úkoly a výzvami.
- Strategie B – Odpovídá na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a studentů.
- Strategie C – Překonává potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků.
- Strategie D – Kooperativní - žáci se navzájem potřebují.

Bylo zjištěno, že nejrozšířenější strategií je výuka podněcována odpovídajícími úkoly a výzvami. Tuto strategii využívají pedagogové ve 29 % případů. 25 % pak připadá na strategii odlišných vzdělávacích potřeb všech žáků a studentů, 25 % pro překonávání potencionálních bariér při vzdělávání a hodnocení a 21 % pro kooperativní přístup, kdy se žáci potřebují.

Tabulka č. 10: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách

	Strategie				Celkem
	A	B	C	D	
Muži	8	7	9	4	28
Ženy	31	27	19	29	106
Celkem	39	34	28	33	134

Graf č. 11: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách - ženy



Graf č. 12: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách - muži



Komentář: Zajímavostí, která vzešla ze sesbíraných dat, je skutečnost, jak odpovídali muži a ženy. Strategii A používá 29 % všech žen a 28 % všech mužů. Strategii B užívají shodně muži i ženy – 25 %. Strategii C užívá 18 % všech žen a 32 % všech mužů. Strategii D užívá 27 % všech žen a 17 % všech mužů. Muži odpovídali v průměru jednu strategii, ženy odpovídaly průměrně dvě strategie.

Otázka č. 12: Máte ve Vaší škole zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky?

Otázkou č. 12 bylo zjištěno, že 58 % dotazovaných má zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími prvky. Odpovědi jsou podobné i v porovnání SŠ a ZŠ, kdy ANO volilo 57 % pedagogů ZŠ a 53 % pedagogů SŠ.

Tabulka č. 11: Zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	5	10	6	3	11	13
Ženy	31	14	11	12	42	26
Celkem	36	24	17	15	53	39

Graf č. 13: Zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky



Komentář: Více než polovina všech pedagogů má zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu.

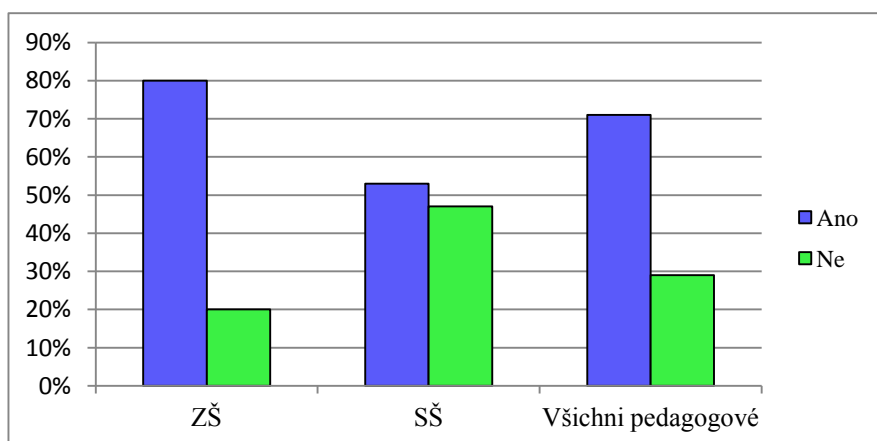
Otázka č. 13: Máte ve Vaší škole speciální pedagogické pracovníky, kteří napomáhají inkluzivnímu vzdělávání?

Otázkou č. 13 bylo zjištěno, že na 71 % dotazovaných škol působí speciální pedagogičtí pracovníci. Odpovědi jsou výrazně rozdílné v porovnání ZŠ a SŠ, kdy odpovědělo ANO 80 % pedagogů ZŠ a 53 % pedagogů SŠ.

Tabulka č. 12: Speciální pedagogičtí pracovníci ve vybraných školách

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Existence ANO	Existence NE	Existence ANO	Existence NE	Existence ANO	Existence NE
Muži	8	7	5	4	13	11
Ženy	40	5	12	11	52	16
Celkem	48	12	17	15	65	27

Graf č. 14: Speciální pedagogičtí pracovníci ve vybraných školách



Komentář: V této otázce jsou výrazné rozdíly v kladných odpovědích učitelů ZŠ a SŠ. V případě odpovědí pedagogů ZŠ převažovala odpověď ANO, v případě odpovědí pedagogů SŠ byly odpovědi téměř vyrovnané. Poměr odpovědí by se dal předvídat vzhledem k faktu, že tito žáci často ukončí své vzdělávání absolvováním povinné školní docházky.

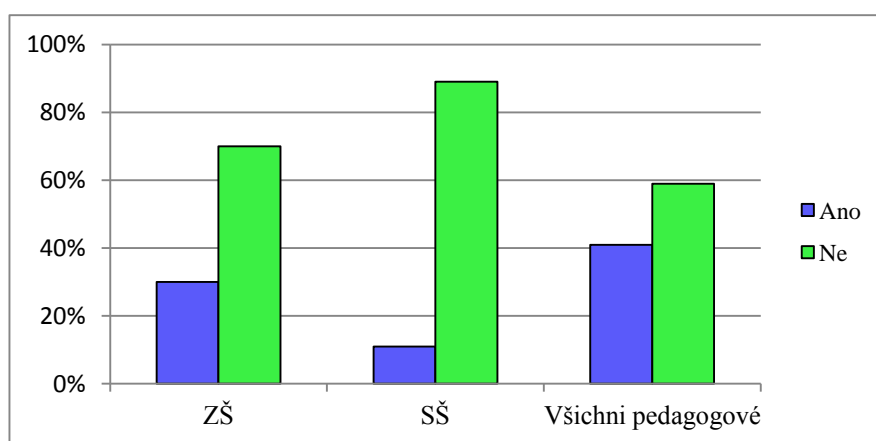
Otázka č. 14: Používáte při výuce speciální pedagogické pomůcky napomáhající inkluzi? (cizojazyčné učebnice, slovníky)

Otázka č. 14 měla za úkol zjistit, zda respondenti používají při výuce speciální pedagogické pomůcky. 41 % dotazovaných volilo odpověď ANO. Odpovědi se mírně liší v porovnání ZŠ a SŠ, kdy odpovědělo ANO 30 % pedagogů ZŠ a 11 % pedagogů SŠ.

Tabulka č. 13: Používání speciálních pedagogických pomůcek

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Pomůcky ANO	Pomůcky NE	Pomůcky ANO	Pomůcky NE	Pomůcky ANO	Pomůcky NE
Muži	6	9	5	4	11	13
Ženy	22	23	5	18	27	41
Celkem	28	32	10	22	38	54

Graf č. 15: Používání speciálních pedagogických pomůcek



Komentář: Vzhledem k častějšímu výskytu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ (viz otázka č. 13), by se dalo předpokládat, že pedagogové ZŠ budou ve většině případů odpovídat, že při své práci užívají speciálních pedagogických pomůcek. Z výzkumného šetření však vyplývá, že více pedagogů žádné pomůcky nevyužívá, a to na obou typech škol. Toto zjištění není příliš pozitivní, využívání speciálních pedagogických pomůcek při vzdělávání zefektivňuje výuku i výchovu žáků během jejich studia.

Otázka č. 15: Myslíte si, že může být inkluze přínosná i pro ostatní žáky, kteří se ve své třídě s výjimečným žákem setkávají? (menší rasismus, tolerance, pochopení, přizpůsobení)

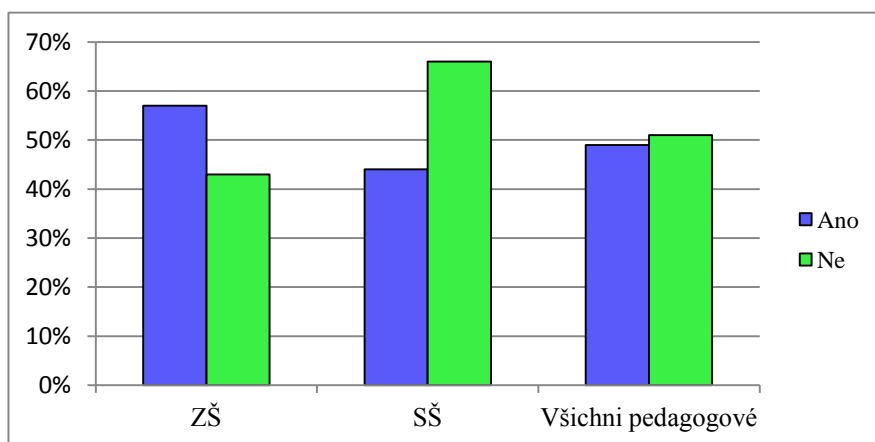
Otázkou č. 15 bylo zjištěno, že pouze 49 % dotazovaných pedagogických pracovníků se domnívá, že i pro ostatní žáky je přínosné setkat se ve své třídě s výjimečným žákem. V odpovědích všech pedagogů převažovala odpověď NE v 51 %. Zástupci SŠ voli-

li odpověď NE v 66 %. Avšak v odpovědích zástupců ZŠ byla častěji volena odpověď ANO – v 57 %.

Tabulka č. 14: Přínos pro ostatní žáky, kteří se s výjimečným žákem setkávají

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	Přínos	Přínos	Přínos	Přínos	Přínos	Přínos
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	8	7	3	6	11	13
Ženy	26	19	8	15	34	34
Celkem	34	26	11	21	45	47

Graf č. 16: Přínos pro ostatní žáky, kteří se s výjimečným žákem setkávají



Komentář: V této otázce je větší počet kladných odpovědí v případě učitelů ZŠ, zatímco učitelé na SŠ se častěji domnívají, že setkávání se s výjimečným žákem ve své třídě není pro ostatní žáky přínosné a tak je celkový počet kladných odpovědí nižší než záporných. Otázka by měla větší vypovídající hodnotu, pokud by se zaměřovala na konkrétní skupinu výjimečných žáků.

Otázka č. 16: Přínos inkluzivního vzdělávání

V šestnácté otázce měli respondenti zhodnotit, zda je inkluzivní vzdělávání přínosnou formou vzdělávání. 2 respondenti zvolili dvě odpovědi, ostatní vybrali jednu z možností. Nabízené možnosti odpovědí byly:

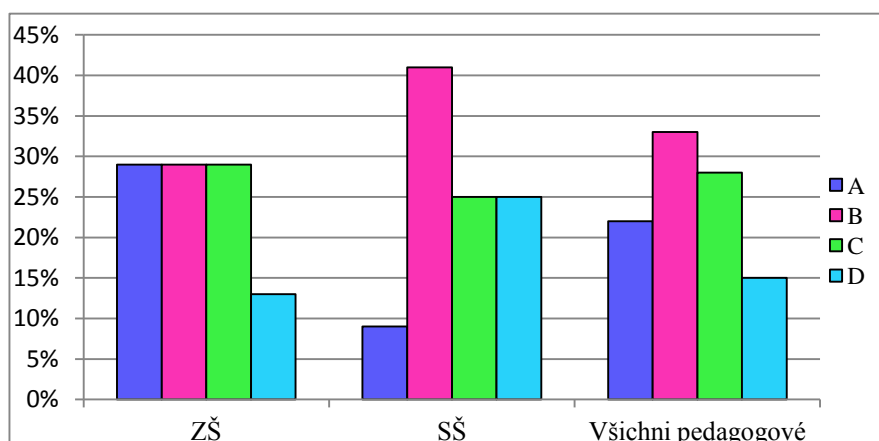
- A – přínosná forma vzdělávání, kterou volilo 22 % všech pedagogů,
- B – nevhodná, nedořešená forma vzdělávání, jež byla zvolena v 33 % případů,
- C – forma vhodná pouze pro některé žáky, odpověď volena ve 28 % případů,
- D – nemohu zhodnotit, tuto neutrální volbu vybralo 15 % všech pedagogů.

Co se týče rozdílu volených odpovědí mezi učiteli ZŠ a SŠ, zástupci ZŠ volili odpovědi A, B i C shodně v 29 % případů, odpověď D byla zvolena ze 13 %. Zástupci SŠ označili A v 9 %, B v 41 % a odpovědi C a D shodně ve 25 %.

Tabulka č. 15: Přínos inkluzivního vzdělávání

	ZŠ				SŠ				CELKEM			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Muž	4	4	3	4	2	2	3	2	6	6	6	6
Žena	14	14	15	4	1	11	5	6	15	25	20	10
Celkem	18	18	18	8	3	13	8	8	21	31	26	16
	62				32				94 = 100 %			
									22 %	33 %	28 %	15 %

Graf č. 17: Přínos inkluzivního vzdělávání



Komentář: Nejčastější volbou všech pedagogů byla možnost B, tedy inkluzivní vzdělávání je dle jejich názoru nevhodná, nedořešená forma vzdělávání. Velká část dotazovaných si myslí, že je to forma vzdělávání vhodná pouze pro některé žáky. 15 % pedagogů odpovědělo, že nemůže zhodnotit přínosnost inkluzivního vzdělávání a pouze 22 % pedagogů hodnotí inkluzivní vzdělávání jako přínosné. Ze zkušeností dotazovaných pedagogů vyplívá, forma inkluzivního vzdělávání by se měla na základě výzkumů a zkušeností vyvíjet a měnit tak, aby ji jako přínosnou hodnotilo více odborníků.

V otázce odpovídali rozdílně zástupci základních a středních škol. Odpovědi pedagogů ZŠ byly více méně vyrovnané, avšak mezi odpověďmi učitelů SŠ je silně v popředí možnost B – nevhodná, nedořešená forma vzdělávání. Tato skutečnost může být dána tím, že na střední škole jsou děti ve věku, který je, co se výchovy týče, složitější, například děti vychovávané v jiném modelu mohou být již názorově vyhraněné a nemusí jim zásady inkluzivního vzdělávání vyhovovat.

Otázka č. 17: Myslíte si, že Vy sám / sama můžete ovlivnit směr vzdělávání ve Vaší škole tak, aby odpovídal více požadavkům inkluzivního vzdělávání?

Sedmnáctá otázka zjišťovala, zda si pedagogové myslí, že mohou sami ovlivnit směr vzdělávání ve své škole tak, aby více odpovídal požadavkům inkluzivního vzdělávání. Možnosti volby byly:

- A – ne, rozhodnutí je pouze na vedení školy,
- B – ano, změnou třídního klimatu,
- C – ano, změnou výukových metod,
- D – ano, jiným způsobem – uveďte prosím jakým.

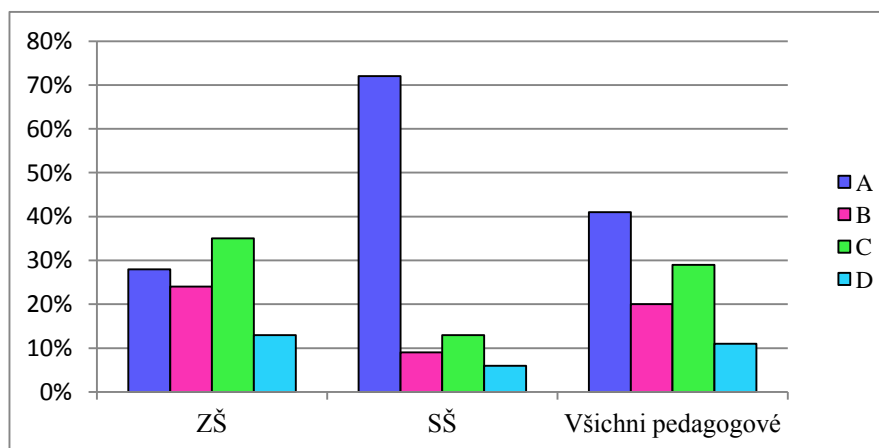
Někteří pedagogové základních škol volili více možností a čísla tedy odpovídají četnosti volby určité odpovědi, ne počtu dotazovaných pedagogů.

Nejčastější byla odpověď A, byla zvolena v 41 % případů. Dále odpověď C, ve 29 %, B ve 20 % případů a nejméně zaškrtnutou odpovědí byla možnost D – 11 % případů.

Tabulka č. 16: Možnost ovlivňování směru vzdělávání na škole pedagogem

	ZŠ				SŠ				CELKEM			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Muž	5	5	3	2	5	3	1	0	11	8	4	2
Žena	17	14	25	8	18	0	3	2	35	14	28	10
Celkem	22	19	28	10	23	3	4	2	46	22	32	12
	79				32				112 = 100%			

Graf č. 18: Možnost ovlivňování směru vzdělávání na škole pedagogem



Komentář: V této otázce se výrazně lišily odpovědi pedagogů dle školy působení. Pedagogové SŠ si v celých 72 % případů myslí, že nemohou žádným způsobem ovlivnit směr vzdělávání na škole svého působení. Mezi pozitivními odpověďmi vede odpověď C – ANO, změnou výukových metod, a to u obou skupin učitelů. Někteří učitelé využili i možnosti uvést vlastní způsob změny, mezi návrhy se objevovaly například alternativní výukové formy, přístup k žákům, učení jeden od druhého, rozvoj osobního, pracovního a sociálního potenciálu, jeden z pedagogů doporučuje také návštěvy v rodinách.

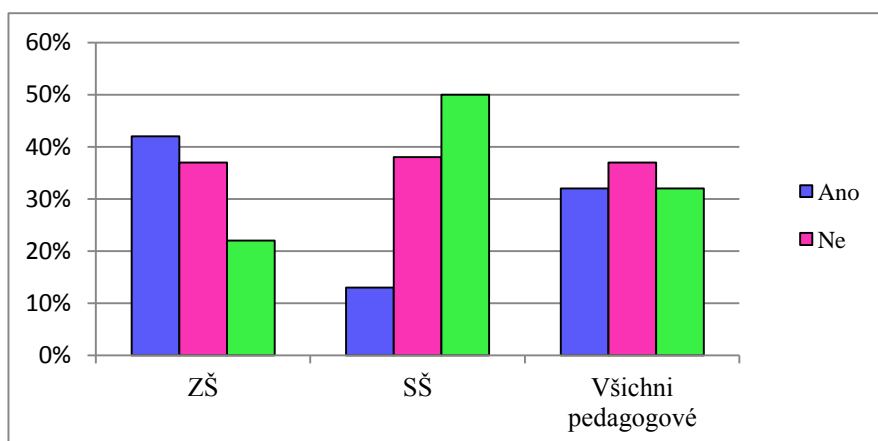
Otázka č. 18: Chtěl/a byste působit na inkluzivní škole?

V otázce č. 18 respondenti odpovídali na otázku, zda by chtěli působit na škole, která splňuje požadavky inkluzivního vzdělávání. Většina, 37 % všech kantorů, odpověděla, že NE. Odpovědi ANO a NEVÍM byly voleny shodně ve 32 % případů.

Tabulka č. 17: Působení na inkluzivní škole

	Základní škola			Střední škola			Celkem		
	ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM
Muži	5	5	5	2	3	4	7	8	9
Ženy	20	17	8	2	9	12	22	26	20
Celkem	25	22	13	4	12	16	29	34	29
							32%	37%	32%
	60			32			92 = 100 %		

Graf č. 19: Působení na inkluzivní škole



Komentář: V otázce, zda by učitelé chtěli působit na inkluzivní škole, je výrazný rozdíl v odpovědích učitelů ZŠ a SŠ. Učitelé ZŠ odpovídali nejčastěji ANO, učitelé SŠ volili odpověď NEVÍM, z těch, kteří se ale dokázali rozhodnout, volila většina možnost NE. Tento fakt může být odrazem toho, že mladší žáky je možné lépe ovlivňovat žádoucím směrem a práce se staršími může být v tomto ohledu složitější.

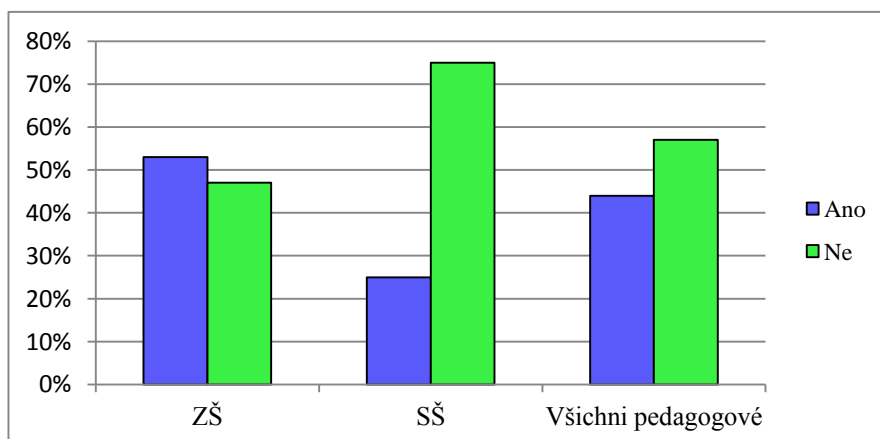
Otázka č. 19: Považujete Vaši školu za inkluzivní?

Otázkou č. 19 bylo zjištěno, že 43 % dotazovaných pedagogických pracovníků odpovědělo, že ANO – považují svoji školu za inkluzivní. Odpovědi jsou výrazně rozdílné v porovnání ZŠ a SŠ, kdy ANO odpovědělo 53 % pedagogů ZŠ a 25 % pedagogů SŠ. Z celkového počtu dotázaných převažovala záporná odpověď, a to v 57 %.

Tabulka č. 18: Považujete Vaši školu za inkluzivní?

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	7	8	4	5	11	13
Ženy	25	20	4	19	29	39
Celkem	32	28	8	24	40	52
	60		32		92 = 100 %	

Graf č. 20: Považujete Vaši školu za inkluzivní?



Komentář: V této otázce je opět větší počet kladných odpovědí v případě učitelů ZŠ, zatímco z odpovědí učitelů na SŠ jednoznačně vyplývá, že svoji školu nepovažují za inkluzivní. Zjištění se shoduje i se zjištěními z jiných otázek, a to, že učitelé SŠ častěji volili možnosti, že nechtějí působit na inkluzivní škole nebo například, že nemají možnost ovlivňovat směr vzdělávání na své škole.

Otázka č. 20: Myslíte si, že je ze strany státu dostatečná podpora pro rozvoj inkluzivního vzdělávání?

Otázkou č. 20 bylo zjištěno, že z celkového počtu dotazovaných pedagogických pracovníků se domnívá pouhých 30 %, že je dostatečná podpora pro rozvoj inkluzivního vzdělávání ze strany státu. Jak na SŠ, tak i na ZŠ převažují záporné odpovědi.

Tabulka č. 19: Podpora státu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání

	Základní škola		Střední škola		Celkem	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
Muži	7	8	1	8	8	16
Ženy	15	30	5	18	20	48
Celkem	22	38	6	26	28	64
	60		32		30 %	70 %
					92 = 100 %	

Graf č. 21: Podpora státu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání



Komentář: V této otázce je jednoznačná převaha záporných odpovědí, kdy se dotázaní pedagogičtí pracovníci domnívají, že je nedostatečná podpora státu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Tuto situaci by bylo žádoucí změnit.

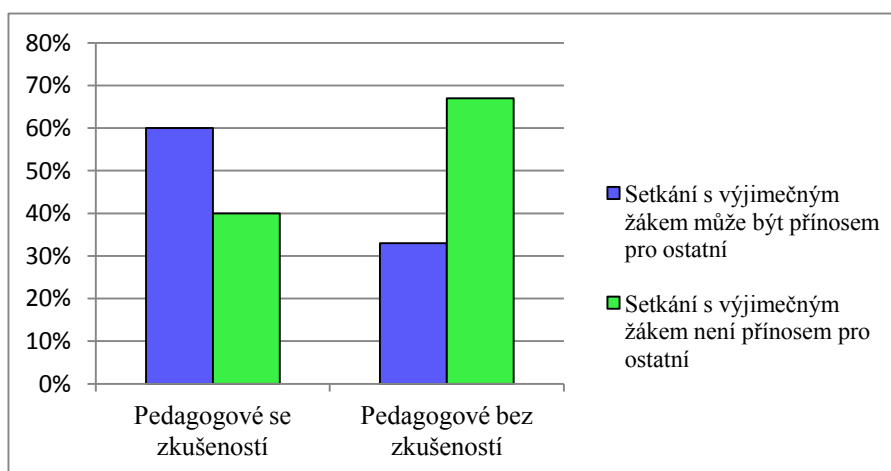
Vyhodnocení otázek č. 15, 16 a 17 na základě odpovědi na otázku č. 4

Následující tabulka a graf jsou vyhodnocením otázek o přínosu a možnosti ovlivnění inkluzivního vzdělávání na základě odpovědí respondentů na otázku č. 4, ve které byli dotazováni, zda mají zkušenost s inkluzivním vzděláváním.

Tabulka č. 20: Vyhodnocení otázek č. 15, 16 a 17 na základě odpovědi na otázku č. 4

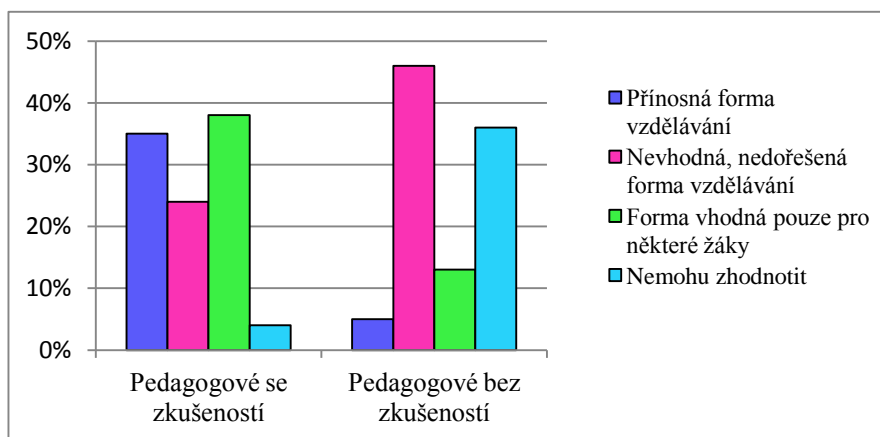
Odpověď na otázku zda má učitel zkušenost s inkluzivním vzděláváním	Otázka č. 15		Otázka č. 16				Otázka č. 17			
	ANO	NE	A	B	C	D	A	B	C	D
Pedagogové se zkušeností	32	21	19	13	21	2	16	17	30	8
Pedagogové bez zkušeností	13	26	2	18	5	14	30	5	3	3
Celkem	45	47	21	31	26	16	46	22	33	11
	92		94				112			

Graf č. 22: Rozbor otázky č. 15 na základě odpovědi na otázku č. 4



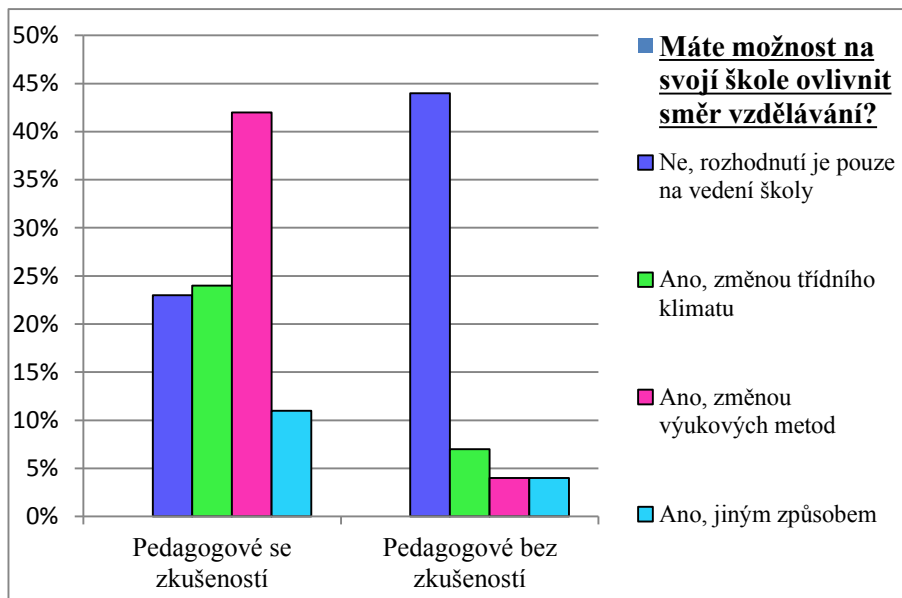
Komentář: Z grafu vyplývá, že učitelé, kteří mají zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, se staví pozitivně k názoru na přínos setkání výjimečného žáka s ostatními, naopak učitelé bez zkušeností častěji volili odpověď, která říká, že by toto setkání přínosem nebylo.

Graf č. 23: Rozbor otázky č. 16, (inkluzivní vzdělávání je podle vás) na základě odpovědi na otázku č. 4



Komentář: Podobně jako z předchozího grafu i z tohoto vyplývá, že učitelé bez zkušeností s inkluzivním vzděláváním, se k němu staví častěji negativně. Učitelé, kteří zkušenosti mají, uváděli častěji odpovědi A a C tedy, že inkluzivní vzdělávání je přínosná forma vzdělávání.

Graf č. 24: Vyhodnocení otázky č. 17 (myslíte si, že můžete ovlivnit směr vzdělávání ve vaší škole tak, aby odpovídal více požadavkům inkluzivního vzdělávání?) na základě odpovědi na otázku č. 4



Komentář: I díky poslednímu grafu se potvrdil častější negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání a jeho ovlivňování pedagogy, kteří s inkluzivním vzděláváním nemají zkušenosti. Téměř polovina pedagogů bez zkušeností s inkluzivním vzděláváním volila odpověď NE. Pedagogové se zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním odpovídali častěji, že mohou nějakým způsobem směr vzdělávání na své škole ovlivnit.

7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Shrnutí výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci dotazníků směřovaných k pedagogům základních a středních škol. Zpracováním dat získaných z dotazníků byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky a bylo dosaženo hlavního cíle i cílů dílčích.

Otázky dotazníku by se daly rozčlenit do tří částí, kdy první část otázek zjišťovala pohlaví, délku praxe a místo působení pedagogů. Z této části výzkumu vzešly informace o respondentech.

Druhá část výzkumu je zaměřena na zjišťování zkušeností respondentů s inkluzivním vzděláváním, výukou žáků se speciálními potřebami a problémy s těmito žáky. Zde bylo zjištěno, že více než polovina všech respondentů má zkušenost s inkluzivním vzděláváním, přesto autorka očekávala četnější kladné odpovědi. Učitelé, kteří mají zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, velmi často absolvují další doplňující kurzy s touto tematikou. Ve výzkumu se v některých otázkách porovnávaly zkušenosti pedagogů základních škol a středních škol. Zajímavostí bylo, že pedagogové základních škol měli častěji zkušenost nejen s výukou romských žáků, ale také s výukou žáků cizinců, přitom by se dalo předpokládat, že větší koncentrace žáků cizinců bude právě na středních školách. Výzkum pokračoval šetřením o problémovosti specifických žáků. Problémy s některou skupinou žáků měli častěji učitelé základních škol a většina z nich nepředpokládá, že by se problémům, jež osobně zažili, dalo předejít, nebo že by je bylo možné řešit pomocí inkluze. Negativním zjištěním vycházejícím z výzkumu bylo to, že ačkoli více než polovina respondentů má zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími požadavky, na třech čtvrtinách škol působí speciální pedagogičtí pracovníci, většina respondentů uvedla, že na své škole nepoužívají žádné speciální pedagogické pomůcky napomáhající inkluzi.

Třetí část otázek byla zaměřována na názory a preference dotazovaných učitelů. Bylo zjištěno, že je velký rozdíl mezi názory pedagogů se zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním a názory pedagogů bez těchto zkušeností. Učitelé se zkušenostmi byli v otázkách ohledně smyslu a přínosu inkluzivního vzdělávání mnohem častěji pozitivně laděni. Učitelé, kteří s inkluzivním vzděláváním žádné zkušenosti nemají, často odpovídali negativně. Dal-

ším zajímavým zjištěním je, že učitelé středních škol by nechtěli působit na škole, která zařazuje prvky inkluzivního vzdělávání a častěji odpovídali i že škola, na které působí, není inkluzivní, učitelé základních škol volili preference opačné, tedy kladné. Doslova smutným zjištěním je shoda učitelů obou základních a středních škol, kdy ve třech čtvrtinách všech odpovědí tvrdí, že podle jejich názoru není dostatečná podpora pro inkluzivní vzdělávání ze strany státu.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných informací byla zformulována následující doporučení pro podporu inkluzivního vzdělávání:

- **Zajistit učitelům kvalitní vzdělání v oblasti možností inkluzivního vzdělávání**

Pokud budou mít učitelé dostatek informací, je větší šance předcházet předsudkům u těch, kteří nemají osobní zkušenost. Předsudky jsou obecně problémem, se kterým se učitel jako odborník, musí vyrovnat a jednat nezaujatě. Z prezentovaného výzkumu však vychází, že učitelé bez zkušeností jsou často přesně opačných názorů než učitelé se zkušenostmi.

- **Více využívat speciálních pomůcek a spolupráce se speciálními pedagogy**

Užívání speciálních pomůcek pro výuku je důležitou částí speciálního vzdělávání. Mohou napomoci efektivnější výuce problémových skupin žáků nebo žáků, které mají nějaké speciální potřeby. Spolupráce se speciálními pedagogy je již dnes dosti rozšířená, avšak se současnou podobou školství, kdy není vhodné oddělovat žáky se speciálními potřebami od ostatních, je třeba tuto spolupráci nadále rozvíjet.

- **Vyvolávat veřejné diskuze, zapojovat zástupce dotčených skupin i zástupce majority**

Podpora státu, krajů a obcí k jakémukoli projektu vzniká vždy na základě požadavků lidu či odborníků. Pokud mají učitelé pocit, že se jim ze strany státu nedostává podpory pro zařazení inkluzivního vzdělávání, je potřeba se o této nutnosti veřejně bavit. Teprve potom lze očekávat, že přibude podpory od dotčených institucí.

ZÁVĚR

V této diplomové práci byla představena jedna z mnoha forem vzdělávání dětí a mládeže v České republice – inkluzivní vzdělávání se zaměřením na vzdělávání Romů a cizinců v současné škole. Téma bylo představeno jako jedno z důležitých témat současné společnosti neboť společné vzdělávání různých skupin žáků je dnes již nevyhnutelnou součástí vzdělávání a společnost z ní musí vytěžit maximum pozitivních dopadů a předcházet či eliminovat všemu, co by mohlo mít na společnost či jednotlivce dopady negativní.

V teoretické části práce byli čtenáři seznámeni se základními pojmy týkajícími se tohoto tématu, se základní legislativou a byly nastíněny i podmínky, které v České republice s inkluzí ve školách napomáhají nebo ji ztěžují. Výklad dále pokračuje vysvětlením rolí, které v inkluzivním vzdělávání zaujímají školy a rolí, které zaujímají samotní učitele. Problematika inkluzivního vzdělávání je vnímána jako globální a rozvoj inkluzivního vzdělávání jako důležitý faktor rozvoje a správného fungování naší společnosti. Zjednodušeně lze říci, že pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání znamená vzdělávání všech dětí v jednom vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Tento způsob vzdělávání může mít jak pozitivní tak negativní dopady na vzdělávané děti jako celek i na jednotlivce, avšak je důležitý pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání všem dětem všech národností a všem dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkol inkluzivního vzdělávání, spočívá v tom, potlačit či zabránit negativním důsledkům a pozitivní rozvíjet. K tomu je zapotřebí dostatečná vzdělanost pedagogů v problematice inkluze.

Praktická část byla směřována na pedagogické pracovníky vyučující na základních a středních školách v Olomouckém kraji. Hlavním cílem bakalářské práce bylo získat informace pomocí anonymního dotazníkového šetření od oslovených pedagogických pracovníků, a to zejména, zda jsou na vybraných školách aplikované metody inkluzivního vzdělávání, zda jsou tyto školy tomuto typu výuky nakloněny a jaké jsou názory a přístupy dotázaných pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Poměrně překvapivým zjištěním, které vyplynulo z výsledků tohoto šetření, je skutečnost, že přestože více jak polovina pedagogů má zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími požadavky, bylo často zjištěno, že pedagogové nepovažují školu, na které působí za školu inkluzivní, a více než polovina všech oslovených ani nepoužívá žádné speciální pedagogické pomůcky napomáhající inkluzi. Byl zjištěn i významný rozdíl mezi pozitivním a negativním názorem na inkluzi a její smy-

sl mezi učiteli, jež měli v minulosti zkušenost s inkluzívním vzděláváním svých žáků, případně žáků s nějakými speciálními vzdělávacími potřebami a učiteli bez těchto zkušeností. Jedno z dalších zjištění bylo také to, že dle necelých tří čtvrtin oslovených pedagogů není v České republice dostatečná podpora ze strany státu.

Toto zjištění by mohlo být vodítkem k uvědomění, že problematika inkluze a inkluzívního vzdělávání je globální problematikou a to nejen z pozice státu, či legislativy, školských zařízení a učitelských pedagogů, ale zejména problematikou celkového vlivu prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a v jakém je vychováváno, vlivu a přístupu rodičů, jak k dítěti, tak i ke škole a ke vzdělání.

Dlouhodobě se odborníci v oblasti pedagogiky a sociálního začleňování zabývají rolí vzdělávání a řešení sociálního vyloučení. Nízká úroveň vzdělání výrazně snižuje šance na trhu práce a tím na životní stabilitu spojenou s bydlením a ekonomickou situací rodin. Velká část romských rodin žije v podmínkách sociálního vyloučení a jejich šance na změnu snižují mimo jiné ztížené podmínky právě pro vzdělávání jejich dětí.

Cílem inkluze by tedy mělo být zajištění rovného přístupu všech osob ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách a školských zařízeních hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Ukazuje se však, že v české společnosti nejsou ustálené definice pojmů rovnost, spravedlnost a inkluze a nemají ani právní základ.

Podstatným přínosem by mohla být plánovaná novela školského zákona, která by přinesla integraci dětí s tělesným postižením a dětí sociálně znevýhodněných do jednotných škol s ostatními žáky. Podmínky pro společné vzdělávání by se měly změnit od září, kdy se má začít uplatňovat v praxi takzvaná inkluzívní novela školského zákona. Ministerstvo školství vidí její hlavní přínos zejména v tom, že škola, kde se postižený nebo znevýhodněný žák vzdělává, bude mít nárok na zaplacení nezbytných podpůrných opatření ze státního rozpočtu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AINSCOW Mel a Tony. Booth. *An international study of inclusion in education*. London, 2002. ISBN 0-203-98288-6.

BÁRTA, Ondřej. *Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISSN 1803-7437.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

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

GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4.

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

HAVEL, J., H. FIALOVÁ. *Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

HAVEL, J., J. KRATOCHVÍLOVÁ a H. FILOVÁ. *Respekt jako nezbytná podmínka inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5941-2.

HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora, 2007. ISBN 978-80-87693-16-2.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inclusive Education and Teachers' Self – evaluation in Czech Primary Schools*. New York: Center for Promoting Ideas, 2013. ISSN 2325-4149.

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

MICHALÍK, Jan. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3372-1.

NĚMEC, Jiří. *Sociální exkluze a inkluze v kontextu edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: MSD, 2009. ISBN 80-86633-74-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.

POKORNÁ, Věra. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: Univerzita Karlova, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

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

TANNENBERGEROVÁ, M., K. KRAHULOVÁ a kol. *Jak se stát férovou školou II*. Brno: Liga lidských práv, 2010. ISBN 978-80-87414-02-6.

TAYLOR, Columbus John. *Okamžiky ztišení*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-132-X.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

MÜHLPACHR, Pavel. *Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa*. In VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-22-5.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Czech republic a report by the European roma rights centre, 2012. ERRC [online]. Dostupné z: <http://www.errc.org/>

Český statistický úřad, 2014. *Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci*. [online]. [cit. 2016-02.10]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/>

Český statistický úřad, 2014. *Vývoj počtu cizinců v ČR v letech 2004 – 2014*. [online]. [cit. 2016-02.10]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/>

Český statistický úřad, 2014. *Demografické události cizinců v letech 1996 – 2014*. [online]. [cit. 2016-02.10]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/>

Český statistický úřad, 2011. *Sčítání lidu, domů a bytů*. [online]. [cit. 2016-02.10]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/>

Inkluzivní škola. [online]. [cit. 2016-01.11]. Dostupná z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

KOHOUTEK, Rudolf, 2009. *Osobnost učitele*. [online]. [cit. 2016-01.15]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>

LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. 2012, [online]. Dostupné z: <http://www.evaluacninastroje.rvp.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013 - 2016 [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Předpis č. 2 ze dne 16. prosince 1992 Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>.

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494.

Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atp. A tak podobně.

Apod. A podobně.

Č. Číslo.

ČR Česká republika.

ERRC European Roma Rights Centre

META Sdružení pro příležitosti mladých migrantů

Např. Například.

Resp. Respektive

S. Strana.

Sb. Sbírka.

SŠ Střední škola.

Tzv. Tak zvaná.

ZŠ Základní škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Statistika

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2: Typ školy

Tabulka č. 3: Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním

Tabulka č. 4: Školení o inkluzivním vzdělávání

Tabulka č. 5: Vzdělávání v rámci zaměstnání

Tabulka č. 6: Zkušenosti se žáky z romské menšiny

Tabulka č. 7: Zkušenost s výukou žáků cizinců

Tabulka č. 8: Zkušenost s problémy romských žáků, cizinců či žáků s jazykovou bariérou

Tabulka č. 9: Předcházení prožitých problémů

Tabulka č. 10: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách

Tabulka č. 11: Zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky

Tabulka č. 12: Speciální pedagogičtí pracovníci ve vybraných školách

Tabulka č. 13: Používání speciálních pedagogických pomůcek

Tabulka č. 14: Přínos pro ostatní žáky, kteří se s výjimečným žákem setkávají

Tabulka č. 15: Přínos inkluzivního vzdělávání

Tabulka č. 16: Možnost ovlivňování směru vzdělávání na škole pedagogem

Tabulka č. 17: Působení na inkluzivní škole

Tabulka č. 18: Považujete Vaši školu za inkluzivní?

Tabulka č. 19: Podpora státu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání

Tabulka č. 20: Vyhodnocení otázek č. 15, 16 a 17 na základě odpovědi na otázku č. 4

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Typ školy

Graf č. 3: Délka praxe

Graf č. 4: Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním

Graf č. 5: Školení o inkluzivním vzdělávání

Graf č. 6: Vzdělávání v rámci zaměstnání

Graf č. 7: Zkušenosti se žáky z romské menšiny

Graf č. 8: Zkušenost s výukou žáků cizinců

Graf č. 9: Zkušenost s problémy romských žáků, cizinců či žáků s jazykovou bariérou

Graf č. 10: Předcházení prožitých problémů

Graf č. 11: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách - ženy

Graf č. 12: Strategie inkluzivního vzdělávání ve školách - muži

Graf č. 13: Zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky

Graf č. 14: Speciální pedagogičtí pracovníci ve vybraných školách

Graf č. 15: Používání speciálních pedagogických pomůcek

Graf č. 16: Přínos pro ostatní žáky, kteří se s výjimečným žákem setkávají

Graf č. 17: Přínos inkluzivního vzdělávání

Graf č. 18: Možnost ovlivňování směru vzdělávání na škole pedagogem

Graf č. 19: Působení na inkluzivní škole

Graf č. 20: Považujete Vaši školu za inkluzivní?

Graf č. 21: Podpora státu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání

Graf č. 22: Rozbor otázky č. 15 na základě odpovědí na otázku č. 4

Graf č. 23: Rozbor otázky č. 16, (inkluzivní vzdělávání je podle vás) na základě odpovědí na otázku č. 4

Graf č. 24: Vyhodnocení otázky č. 17 (myslíte si, že můžete ovlivnit směr vzdělávání ve vaší škole tak, aby odpovídal více požadavkům inkluzivního vzdělávání?) na základě odpovědí na otázku č. 4

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I - Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážení pedagogové,

jmenuji se Daniela Brázdová a jsem studentkou třetího ročníku oboru sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a ráda bych Vás požádala o pomoc při mém výzkumném projektu na Fakultě humanitních studií na Baťově univerzitě ve Zlíně, který se zabývá inkluzí cizinců a Romů na českých školách. Byla bych Vám velice vděčná, kdybyste mohli věnovat několik minut tomuto jednoduchému dotazníku, vyplnit ho a odevzdat mi ho zpět. Všechna data jsou anonymní a nebudou nijak zneužita, budou využita pouze pro účely výzkumného účelu. Mnohokrát děkuji.

U otázek s možnostmi výběru je možné zaškrtnout více odpovědí.

1. Pohlaví

Muž

Žena

2. Jste učitelem/učitelkou na:

Základní škole

Střední škole

3. Kolik let se věnujete profesi pedagoga?

4. Máte zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Ano

Ne

5. Byl/a jste někdy na školení nebo kurzu týkající se inkluzivního vzdělávání?

Ano

Ne

6. Pokud ano, bylo to povinné v rámci zaměstnání?
- Ano
- Ne
7. Učil/a jste nebo učíte žáka/y z romské menšiny?
- Ano
- Ne
8. Učil/a jste nebo učíte cizince nebo žáky s jazykovou bariérou?
- Ano
- Ne
9. Měl/a jste někdy problémy se vzděláváním s některou z těchto dvou skupin?
- Ano
- Ne
10. Myslíte si, že by se těmto problémům dalo předcházet nebo by byly řešitelné pomocí inkluze?
- Ano
- Ne
11. Které typy výukových strategií spadajících do inkluzivního vzdělávání jste někdy použil/a, či které z nich jsou používány ve Vaší škole?
- Výuka je podněcována odpovídajícími úkoly a výzvami
- Odpovídá na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a studentů
- Překonává potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků
- Kooperativní – žáci se navzájem potřebují

12. Máte ve Vaší škole zkušenost s inkluzí žáka se speciálními vzdělávacími požadavky?

Ano

Ne

13. Máte ve Vaší škole speciální pedagogické pracovníky, kteří napomáhají inkluzivnímu vzdělávání?

Ano

Ne

14. Používáte při výuce speciální pedagogické pomůcky napomáhající inkluzi? (cizojazyčné učebnice, slovníky)

Ano

Ne

15. Myslíte si, že může být inkluze přínosná i pro ostatní žáky, kteří se ve své třídě s výjimečným žákem setkávají? (menší rasismus, tolerance, pochopení, přizpůsobení)

Ano

Ne

16. Inkluzivní vzdělávání je podle vás:

přínosná forma vzdělávání

nevhodná, nedořešená forma vzdělávání

forma vhodná pouze pro některé žáky

nemohu zhodnotit

17. Myslíte si, že Vy sám / sama můžete ovlivnit směr vzdělávání ve Vaší škole tak, aby odpovídal více požadavkům inkluzivního vzdělávání?

- ne – rozhodnutí je pouze na vedení školy
- ano - změnou třídního klimatu
- ano - změnou výukových metod
- ano - jiným způsobem - uveďte, prosím, jakým

18. Chtěl / -a byste působit na takové škole?

- Ano
- Ne
- Nevím

19. Považujete Vaši školu za inkluzivní?

- Ano
- Ne

20. Myslíte si, že je ze strany státu dostatečná podpora pro rozvoj inkluzivního vzdělávání?

- Ano
- Ne

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a přeji pěkný zbytek dne.

Daniela Brázdová