

Inkluzivní vzdělávání na základní škole pohledem učitelů

Bc. Klára Jemelková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Jemelková**
Osobní číslo: **H150069**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání na základní škole pohledem učitelů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k inkluzivní edukaci, kompetencím pedagoga a proinkluzivním výukovým strategiím.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

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

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.4.2017

.....


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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-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 užít 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 jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část práce je zaměřena na vymezení inkluzivního vzdělávání a jeho základní legislativní rámec. Podrobněji jsou popsána specifika inkluzivní školy, inkluzivního učitele a inkluzivních vzdělávacích strategií. Na základě teoretických východisek předkládá diplomová práce praktickou část založenou na kvantitativně orientovaném výzkumu realizovaném prostřednictvím dotazníku. Hlavním cílem praktické části je zjistit míru souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit vnímanou míru kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Diplomová práce také nastiňuje případná doporučení pro praxi.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, základní škola, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávací strategie

ABSTRACT

The master thesis deals with the issue of inclusive education at primary school of main educational stream. The theoretical part of this master thesis is dedicated to defining inclusive education and his basic legislative framework. The specificity of inclusive primary school, inclusive teacher and inclusive educational strategies are described here in detail. According to theoretic resources, the master thesis submits the practical part based on quantitative research which is realized by questionnaire. The main aim of practical part is to detect the degree of consent of teachers with supporting inclusive cultures of primary school at education pupils with special educational needs and to detect the perceptible degree of competency of teachers at education pupils with special educational needs. The master thesis also delineates an appropriate recommendation for practice.

Keywords: inclusion, inclusive education, primary school, teacher, pupil with special educational needs, inclusive educational strategy

Velmi děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její odborné a obětavé vedení diplomové práce, poskytnutí mnoha cenných rad a podnětů.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se podíleli na realizaci výzkumu, za jejich ochotu a spolupráci.

V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit velké poděkování své rodině, která mě podporovala při studiu i tvorbě této diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.2 KLÍČOVÉ LEGISLATIVNÍ, KURIKULÁRNÍ A STRATEGICKÉ DOKUMENTY A JEJICH VÝVOJ	18
1.2.1 Základní legislativní rámec	18
1.2.2 Kurikulární dokumenty vzdělávací politiky.....	21
1.2.3 Strategické dokumenty vzdělávací politiky	22
1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA NÁRODNÍ A MEZINÁRODNÍ ÚROVNI.....	24
1.3.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	24
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí – trendy a inspirace.....	28
2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA	32
2.1 JAK POZNÁME INKLUZIVNÍ ŠKOLU	32
2.2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	36
2.3 PROINKLUZIVNÍ AKTIVITY V PODPŮRNÝCH PROJEKTECH A ČINNOSTECH NESTÁTNÍCH NEZISKOVÝCH ORGANIZACÍ	40
3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE	43
3.1 PEDAGOG A JEHO KOMPETENCE.....	43
3.2 JAK SE STÁT INKLUZIVNÍM UČITELEM.....	46
3.3 PROINKLUZIVNÍ VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	58
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	59
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	59
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	59
4.2.1 Definování proměnných.....	65
4.3 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	68
4.5 TECHNIKA VÝZKUMU	70
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	73
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU	75
5.1 ANALÝZA ROZDÍLU V MÍŘE SOUHLASU UČITELŮ S PODPOROVÁNÍM INKLUZIVNÍ KULTURY ŠKOLY	75
5.1.1 Klima školy	79
5.1.2 Prostředí a podmínky výuky	82
5.1.3 Rozvoj školy a spolupráce školy.....	86

5.2	ANALÝZA ROZDÍLU VE VNÍMANÉ MÍŘE KOMPETENTNOSTI UČITELŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	90
5.2.1	Osobnostní kompetence	94
5.2.2	Kompetence osobnostního rozvoje žáka	97
5.2.3	Psychodiagnostické kompetence	100
5.2.4	Didaktické kompetence	103
5.3	POPISNÁ STATISTIKA PROFESNÍCH, MATERIÁLNÍCH A PSYCHOSOCIÁLNÍCH POTŘEB PEDAGOGA.....	106
5.3.1	Celkový popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů	106
5.3.2	Popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů dle dílečích oblastí	108
5.4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	111
5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI A DISKUSE	119
	ZÁVĚR	121
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	124
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	130
	SEZNAM GRAFŮ	131
	SEZNAM TABULEK.....	133
	SEZNAM PŘÍLOH.....	135

ÚVOD

„Jinakost, odlišnost – to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu. Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize nové společnosti, která naopak odlišnost vítá...“

Inkluzivní vzdělávání je tématem, kterému je v posledních letech věnována značná pozornost. Stává se předmětem diskusí odborné i laické veřejnosti. Současné společenské, politické a legislativní změny si kladou za cíl odstraňovat selektivitu českého vzdělávacího systému a normativně zakotvují inkluzivní vzdělávání jako preferovaný způsob vzdělávání pro všechny žáky. Rovný přístup ke vzdělávání je v západních evropských společnostech považován za klíčový předpoklad a v této rovině se koncipuje i jejich vzdělávací politika. Diskutovanými oblastmi v souvislosti s inkluzivním vzděláváním jsou postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu, tj. učitelů, ředitelů škol, rodičů. Nahlížení pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání může být a často i je odlišné. Jejich postoje, názorová a emoční rozmanitost je mnohdy výsledkem působení více činitelů. Jedním z nich je kognitivní aspekt, tedy co učitelé o samotné inkluzi vědí. Dále je přítomna jejich vlastní zkušenost s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Také rovina individuální připravenosti a jimi vnímaná míra kompetentnosti spolupůsobí při utváření jejich postojů na společné vzdělávání. V neposlední řadě se na utváření postojů podílí i celková „otevřenost“ školy k inkluzivnímu vzdělávání, podpora ze strany vedení školy, spolupráce se všemi aktéry edukačního procesu a sdílení zkušeností s ostatními školami. Zkoumání diverzity názorových schémat učitelů základních škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu poslouží ke zjištění míry jejich připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání. Při zjištění míry jejich připravenosti/nepřipravenosti bude klíčové aplikovat konkrétní změny, které povedou k úspěšnějšímu uplatňování jejich pedagogicko-psychologických a profesních schopností a dovedností.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjištění míry připravenosti učitelů pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zjištění míry připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání. Zajímá nás také zjištění vnímané míry jejich kompetentnosti při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zjištění míry souhlasu s podporováním inkluzivní kultury běžné základní školy ve vybraných oblastech. Dále si v této diplomové práci klademe za cíl zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů ve sféře inkluzivní edukace.

V úvodu teoretické části práce se zabýváme charakteristikou inkluzivního vzdělávání v obecné rovině, definujeme základní pojmy a uvádíme klíčové legislativní, kurikulární a strategické dokumenty vzdělávací politiky. Za stěžejní oblast teoretických východisek této práce považujeme druhou a třetí kapitolu. V druhé kapitole se věnujeme vystižení podstaty inkluzivní školy, jejím aktérům a seznámíme se s vybranými projekty a aktivitami, které podporují inkluzivní edukaci. Ve třetí kapitole zaměříme naši pozornost na významného činitele edukačního procesu, tedy učitele, jako nositele širokého spektra dovedností, znalostí, zkušeností, motivačních tendencí a hodnotových orientací. Objasníme si specifické znaky „moderního“ inkluzivního učitele a klíčové principy inkluzivního vzdělávání. V závěru teoretické části práce věnujeme náš zájem specifikaci proinkluzivních výukových strategií, jakožto sofistikovanému způsobu vedení a organizování výuky směřujícímu k inkluzi.

Empirická část práce je zaměřena na analýzu rozdílu v míře souhlasu učitelů s podporou inkluzivní kultury běžné základní školy a na analýzu rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů pracovat s žáky, kteří vyžadují v dikci platné legislativy opatření. Pro komplexnost jsme empirickou část obohatili o popisnou statistiku profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitele. Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé výsledky doplněny grafy a tabulkami. Empirickou část uzavíráme shrnutím výsledků výzkumu a doporučením pro praktické využití.

Věříme, že tato diplomová práce přispěje k nalezení bariér v širokém spektru názorových schémat učitelů a dále ke zjištění limitů v oblasti jejich kompetentnosti při práci s heterogenní třídou a povede tak ke zvyšování kvality školy a proinkluzivnímu směřování českého vzdělávacího systému.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V souvislosti se vzděláváním, zvláště pak pokud budeme mít na mysli edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou stále častěji používány pojmy integrace, inkluze, společné vzdělávání, spravedlnost ve vzdělávání či rovný přístup ve vzdělávání. Myšlenka integrace a v posledních dvou desetiletích inkluze získávaly své místo v oblasti vzdělávání postupně. Inkluzivní vzdělávání, jeho pojetí a trendy procházejí vývojem v mezinárodním i časovém kontextu, přičemž tento proces reflektuje i český vzdělávací systém. Od poloviny 90. let 20. století se tak v oblasti vzdělávací politiky setkáváme vedle pojmu integrace rovněž s termínem inkluze.

Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou tedy termíny, které se používají od doby konání Mezinárodní konference v Salamance v roce 1994. Na této světové konferenci, jejíž téma znělo Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pořádanou organizací UNESCO společně se španělskou vládou bylo poprvé deklarováno právo na inkluzivní vzdělávání. Zde byl definován jako princip adaptace škol hlavního vzdělávacího proudu na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu s jejich fyzickými, intelektovými, sociálními, emocionálními a jazykovými podmínkami. Realizace inkluzivního vzdělávání probíhá v souladu s mezinárodními úmluvami a dokumenty, na úrovni státu pak dle platné vnitrostátní legislativy. Oblast speciálního školství tak prošla v průběhu uplynulých let řadou změn, které reflektují celospolečenské trendy a snahu o implementaci principů inkluze. (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 134)

1.1 Vymezení problematiky a základních pojmů

Dle Tannenbergerové (in Janík a Pešková et al., 2012, s. 22-23) definování inkluze a pojmů s ní spojených není jednoznačné. Při výkladu podstaty inkluzivního vzdělávání a specifikace cílových skupin dochází mnohdy ke zjednodušeným formulacím. Jednou z nich je zkreslená představa, že inkluze je určena hlavně minoritním skupinám, kterým stát poskytuje podpůrná opatření s cílem vyrovnat nerovnosti pramenící z jejich příslušnosti k marginalizované skupině.

V této podkapitole si uvedeme některé z definic inkluzivního vzdělávání a základních pojmů s inkluzí ve vzdělávání spojených.

Inkluze

V nejneobecnější rovině pojem inkluze vyjadřuje zahrnutí, začlenění do něčeho.

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 12) pojem inkluze „pochází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, příslušnost k celku a jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“.

V oblasti vzdělávání tímto pojmem označujeme takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy. Inkluze je především proces, který se snaží nalézat optimální východiska pro efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. (Tannenbergerová in Janík a Pešková et al., 2012, s. 24)

„Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminačních postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti“. (The Salamanca Statement, 1994, Art. 2 cit podle Tannenbergerová, 2016, s. 36)

Tannenbergerová (2016, s. 35) dále uvádí, že inkluzi ve vzdělávání nelze charakterizovat pouze otevřeností, neboť otevřenost je jen předpoklad, který musí být dále doplněn o efektivnost tohoto procesu. Škola akceptující principy inkluze připravuje žáky na kvalitní a úspěšný život v moderní společnosti přirozeně svou atmosférou, formou výuky či prostředím.

Adamus (2015, s. 17) specifikuje inkluzi jako přizpůsobení se všech aktérů edukačního procesu rozmanitým potřebám každého žáka a vytvoření diferencovaných podmínek pro aktivní začlenění každého žáka do všech činností souvisejících se školní docházkou. Je kladem akcent na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka a začlenění všech dětí bez rozdílu do hlavního vzdělávacího proudu.

Hájková (2012, s. 119) představuje inkluzi jako vytváření sdíleného prostoru pro naplňování vzdělávacích příležitostí pro všechny. Zdůrazňuje aspekt profesní vyspělosti pedagogů projevujícího se v dovednostech pedagogů stimulovat a posilovat vlastní pozitivní postoje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tělesný či mentální handicap chápe jako výzvu k přetváření společného vzdělávacího prostoru v zájmu obohacení všech.

Lechta (2016, s. 37) doplňuje, že do konceptu inkluze náleží mnohem širší populace, než na které cílí koncept integrace. Inkluze je založena na akceptování různorodosti z hlediska pohlaví, rasy, národnosti, jazykového původu, sociálního pozadí či úrovně výkonu. Školy by tak měly přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emoční, jazykové a jiné podmínky a předpoklady.

Inkluzivní vzdělávání

Vnímání inkluzivního vzdělávání a představy o jeho naplňování mohou nabývat rozličných podob. Odlišné podoby vnímání pojmu inkluze mohou být vázány na prostředí, ve kterém se školy nacházejí. V oblasti řízení školy pak může stát v popředí otázka, jak má vedení školy prezentovat pojmy a principy inkluzivního vzdělávání uvnitř i vně školy. Obvykle je inkluzivní vzdělávání ztotožňováno s otevřeností školy přijímat všechny žáky ze spádové oblasti bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby a s tím spojená opatření. Je to schopnost a ochota školy vzdělávat žáky s celou řadou handicapů. (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 17-18)

Podle Kratochvílové, Havla a Filové (2011, s. 8) rozumíme inkluzivním vzděláváním vzdělávací proces usilující o začlenění všech dětí do běžných škol, přičemž pracovníci školy v kooperaci se školským poradenským zařízením vytvářejí podmínky, které podporují jejich rozvoj ve všech oblastech života těchto žáků.

Bartoňová a Vítková et al. (2016, s. 107) inkluzivní vzdělávání charakterizují jako trvalý proces změn ve škole, a to zejména v oblasti organizace školy, používání výukových metod, didaktického přístupu či existenci odborného pedagogického týmu.

Wilkinson a Pickett (2010, s. 29-30) uvádí, že usilování o rovnost a zlepšování životních podmínek v celé populaci jsou klíčem k úspěchu. Zdůrazňují, že pokud se snaží země dosáhnout vyšší úrovně výsledků ve vzdělávání, tak je nutné, aby se tato země zaměřila na řešení základní nerovnosti, která je příčinnou nárůstu neúspěšnosti ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je tedy přístup, který zvyšuje úspěšnost všech žáků a zaručuje jejich rovný přístup ke vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání mění pohled na dítě, které není ve vzdělávacím systému úspěšné. Je nutné vyhledávat překážky a vzdělávací systém modifikovat tak, aby byl dostatečně otevřený potřebám dítěte. Každé dítě je jedinečnou osobností, disponuje osobitými schopnostmi, možnostmi či zájmy a má své rozmanité vzdělávací potřeby. Inkluzivní vzdělávání

umožňuje začleňovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. (Tannenbergerová in Janík a Pešková et al., 2012, s. 23)

Hájková a Strnadová (2010, s. 43) podstatu inkluzivního vzdělávání spatřují ve společném vyučování žáků s rozdílnými předpoklady a schopnostmi a dále v rovném zacházení s rozdílností intelektových či fyzických schopností a s rozdílností v oblasti jazykové, kulturní či etnické.

Inkluzivní vzdělávání usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů (two-track approach) „normálního“ a „speciálního“ školství a cílí k vytváření podmínek pro edukaci všech žáků bez jakéhokoli rozdílu v každé škole, tedy škole „pro všechny“, s jedinou heterogenní skupinou žáků s individuálními potřebami. (Lechta, 2016, s. 37-38)

Inkluzivní vzdělávání pak Hájková a Strnadová (2010, s. 90) definují jako „uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků.“

Inkluzivní vyučování

Inkluzivní vyučování se snaží respektovat individuální potřeby žáků, přičemž můžeme pozorovat okolnosti, které mohou směřování k inkluzivnímu vyučování podporovat nebo omezovat.

Bartoňová a Vítková et al. (2016, s. 46) za nejdůležitější z činitelů inkluzivního vyučování označují vzdělání učitelů, jejich zkušenosti s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, další vzdělávání učitelů a jejich připravenost proces společného vzdělávání podporovat. Autorky představují čtyři oblasti inkluzivního vyučování:

- **Pedagogická orientace:** kladný vztah k žákům a jejich podpora, znalost osobní situace žáka a kontakt s jeho zákonnými zástupci
- **Postoj k inkluzi:** identifikace s názorem, že všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být vzděláváni v běžné základní škole uplatňující proinkluzivní vzdělávací strategie
- **Praxe ve vyučování:** komunikace a kooperace s ostatními učiteli v otázkách edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

- **Znaky osobnosti:** vysoká citlivost k potřebám žáků, práce s rozdílnou časovou dotací a respektování pracovního tempa žáka, učitel jako nositel kompetencí.

Inkluzivní kultura

Tannenbergerová (2016, s. 41-42) inkluzivní kulturu chápe jako tematickou oblast a jeden z ukazatelů školní inkluze. Promítá se v postojích, hodnotách, očekáváních a projevech chování pracovníků školy a tím zásadně ovlivňuje celkový úspěch inkluzivního vzdělávání. Jedná se o ideové nastavení školy, její klima, atmosféru, filozofii, étos. Podstatou inkluzivní kultury je vytváření bezpečného, otevřeného, spolupracujícího společenství, které si váží každého jedince a také realizace úspěšné edukace všech žáků společně se vstřícností vůči všem členům tohoto společenství.

Adamus (2015, s. 19-20) inkluzivní kulturu představuje jako široký a obtížně definovatelný pojem, jehož součástí je klima školy představující kvalitu vnitřního prostředí školy. Zahrnuje přesvědčení, porozumění, hodnoty, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, které se projevují v chování v prostředí školy. Inkluzivní kultura v sobě zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy, vytváření a přijímání inkluzivních hodnot. Vedle definování a přijímání hodnot je důležité vyváření komunity, která je charakterizovaná vzájemnou spoluprací a partnerským přístupem mezi žáky, učiteli a rodiči žáků.

Kultura školy je základním stavením kamenem inkluzivní školy, která se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním orientuje na přípravu učitelů, žáků, rodičů a také na přípravu prostředí a podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Adamus, 2015, s. 35)

Dle Lukase (2012, s. 6) jde v oblasti inkluzivní kultury o vytvoření bezpečného, vstřícného, otevřeného, kooperujícího a podnětného prostředí školy, kde je každý žák vnímán jako stejně důležitý s cílem dosahování optimální úrovně vzdělávacích výsledků dle jeho aktuálních schopností, možností a dovedností.

1.2 Klíčové legislativní, kurikulární a strategické dokumenty a jejich vývoj

Ukotvení inkluzivního vzdělávání v mezinárodních a národních dokumentech představíme v následující části teoretických východisek.

1.2.1 Základní legislativní rámec

Legislativní dokument nejvyšší právní síly, kterým je Česká republika vázána, je Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., **Ústava České republiky**. Součástí ústavního pořádku České republiky je **Listina základních práv a svobod**. Zásadní z hlediska inkluze je znění článku č. 3: „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“. Článek č. 33 dále uvádí: „Každý má právo na vzdělání“ a článek č. 1 doplňuje: „Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné“. (ČESKO, 1993)

Jedním ze základních lidských práv je tedy právo na vzdělání a toto právo je nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné, ať už se jedná o jedince intaktní, nebo o jedince s postižením, narušením, ohrožením.

Současná legislativa České republiky je vázána mezinárodním dokumentem **Úmluvou o právech dítěte**. Úmluva o právech dítěte byla přijata Valným shromážděním OSN dne 20. listopadu 1989 a stala se tak nejrozšířenější smlouvou deklarující lidská práva v celé historii. Česká republika implementovala Úmluvu o právech dítěte do svého právního řádu v roce 1991. Její ratifikací přijala povinnost zařadit ji do svých legislativních norem. Také v tomto dokumentu je zakotveno právo dítěte na vzdělání a povinnost státu zajistit bezplatné základní vzdělání pro všechny děti. (MVČR, ©2016)

Dalším mezinárodním dokumentem je **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**. Česká republika dokument podepsala v roce 2007, v platnost vstoupila v roce 2009 a součástí jejího právního řádu je od roku 2010. Úmluva nezavádí žádná nová specifická práva. Je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv za podpory jejich aktivního zapojení do života společnosti. (MVČR, ©2016)

Od roku 2005 upravuje vztahy ve vzdělávání **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky výchovy a vzdělávání, vymezuje práva povinnosti fyzických a právnických osob na vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Jedná se o zásadní dokument, ve kterém je oficiálně vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého občana.

Podstatné změny přinesla novelizace školského zákona prostřednictvím zákonů č. 82/2015 Sb., s účinností od 1.5.2015 a zákona č. 178/2016 Sb., s účinností od 1.9.2016.

Z hlediska inkluzivního vzdělávání jsou nejpodstatnější změny spojeny se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (ustanovení §16, §16a, § 16b). Aktuální znění školského zákona i nadále používá pojem „**speciální vzdělávací potřeby**“, ke změně dochází v jeho definování. Za stěžejní ustanovení můžeme chápat ustanovení §16, který lze chápat především jako odklon od tzv. medicínského modelu problematiky začleňování žáků do výukového procesu. Zmiňovaná novela se tedy přiklání spíše k sociálnímu modelu identifikování problémů ve vzdělávání. Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami již není dítě, žák a student vymezený pomocí určitého handicapu, tj. dítě, žák a student zdravotně postižený, zdravotně znevýhodněný nebo sociálně znevýhodněný. **Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která:** „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou obecně definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. (ČESKO, 2004)

Platné znění školského zákona dále zakotvuje: „právo dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“. Dále vypočítává devět druhů podpůrných opatření a konstatuje, že jejich konkrétní výčet bude upraven prováděcí vyhláškou. (ČESKO, 2004)

Zcela nové ustanovení §16a upravuje činnosti školského poradenského zařízení v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a podle nového ustanovení §16b budou zprávy a doporučení školského poradenského zařízení podléhat revizi. Revizi má provádět Národní ústav pro vzdělávání. (ČESKO, 2004)

Další normativní právní akt **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících** v ustanovení §2 uvádí, kdo je pedagogický pracovník. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním jsou důležité role speciální pedagog, psycholog a asistent pedagoga. Zákon dále upravuje podmínky získání odborné kvalifikace těchto pedagogických pracovníků. (ČESKO, 2004)

Na školský zákon posléze navázaly dvě vyhlášky, které upravovaly otázky diagnostiky a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. Oba předpisy prošly legislativní úpravou a v současné době je platné novelizované znění **vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** s účinností od 1.9.2016. V souvislosti s aktuálním zněním školského zákona se změny v této vyhlášce promítají do oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky nadané a mimořádně nadané, zejména pak v oblastech naplňování a zajišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb, pravidel poskytování poradenských služeb (nové ustanovení §2a), psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky (nové ustanovení §2b). V závěru vyhláška nově rozšiřujícím způsobem upravuje poskytování poradenských služeb ve škole prostřednictvím školního poradenského pracoviště. (ČESKO, 2005)

Druhá **vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných** byla ke dni 31.8.2016 zrušena a s účinností od 1.9.2016 platí zcela nové znění **vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. V návaznosti na nové definování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami školským zákonem vyhláška upravuje oblast podpůrných opatření a postup v souvislosti s jejich poskytováním. Vyhláška dále nově zavádí pojem tlumočnick českého znakového jazyka, prepisovatel pro neslyšící a další osoby poskytující podporu (zejména osobní asistent). Asistent pedagoga a jeho hlavní činnosti byly zakotveny již dřívějším zněním vyhlášky. Novinkou je také příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016Sb., která podrobně specifikuje členění a základní pravidla pro uplatňování podpůrných opatření. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle rozsahu, náročnosti a míry příslušného znevýhodnění. Zahrnují široké spektrum metod výuky, možností organizace výuky, pedagogických dovedností i organizačních opatření. (ČESKO, 2016)

Právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech přístupu ke vzdělání a jeho poskytování upravuje **zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů tzv. antidiskriminační zákon.** (ČESKO, 2009)

1.2.2 Kurikulární dokumenty vzdělávací politiky

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání představuje státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů a vymezuje počáteční vzdělávání jako celek.

Dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2001 je pojat jako systémový projekt a formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřovaných pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice ve střednědobém horizontu. Dokument odráží celospolečenské zájmy a je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech v souvislosti se změnami společenské situace kriticky zkoumán, hodnocen a obnovován. Jedním z jeho základních požadavků je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu formou integrace, v současné době i v podobě inkluzivního vzdělávání. **Jedním z cílů dokumentu je tedy posilování soudržnosti společnosti, tzn. rovný přístup ke vzdělání, výchova k lidským právům a multikulturalismu.** (MŠMT, © 2013 – 2016)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - RVP ZV

Rámcové vzdělávací programy společně s **Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR** představují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním na základní škole zaměříme naši pozornost na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání doznal v souvislosti s novelou školského zákona a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných s účinností od 1.9.2016 výrazných změn. V první řadě došlo ke zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV- LMP). RVP ZV nově vychází

z koncepce **společného vzdělávání**. Umožňuje modifikaci **rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných**. Při dosahování cílů základního vzdělávání zohledňuje potřeby a možnosti **každého žáka**. **Dále se ztotožňuje se vzdělávací tendencí přirozené heterogenní skupiny žáků a s pomocí podpůrných opatření oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.** (NUV, ©2011 - 2016)

Školní vzdělávací programy - ŠVP

Školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují **školní vzdělávací programy**, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program vychází z rámcového vzdělávacího programu a obsahuje závazné části: identifikační údaje školy, charakteristiku školy, charakteristiku školního vzdělávacího programu, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluace školy. V části upravující charakteristiku školního vzdělávacího programu je specifikován systém péče o žáky s příznávanými podpůrnými opatřeními a systém péče o žáky nadané a mimořádně nadané. Jsou zde popsána pravidla, průběh tvorby, realizace a vyhodnocování plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího programu. Ve školním vzdělávacím programu může dále škola stanovit pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných, zodpovědné osoby a jejich role v systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané a mimořádně nadané, specifikaci provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných a přehled předmětů speciálně pedagogické péče. (NUV, ©2011 - 2016)

1.2.3 Strategické dokumenty vzdělávací politiky

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je koncipována jako rámec vzdělávací politiky pro období let 2014 - 2020. Vymezuje prioritní cíle, rámcově určuje směry intervence vedoucí k jejich dosažení a stanovuje tak základní rámec pro další rozvoj školství. Jejím obsahem jsou tři základní priority - **snižovat nerovnost ve vzdělávání**,

podpora kvalitní výuky a učitele a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. (MŠMT, ©2013 - 2016)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 vychází ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, přičemž podrobněji rozpracovává její opatření. Jedná se např. o nastavení jednotných pravidel pro diagnostickou, poradenskou a intervenční práci ve školských poradenských zařízeních pro účely zamezení neoprávněného vyčleňování žáků mimo hlavní vzdělávací proud či zvýšení připravenosti pedagogů na práci s heterogenní skupinou a klimatem třídy v rámci jejich pregraduální přípravy. Oba dokumenty jsou materiály Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (MŠMT, ©2013 - 2016)

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)

Příprava Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání započala v roce 2010. Hlavním záměrem bylo zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání. Cílem přípravné fáze NAPIV bylo na základě široké odborné diskuse vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávacího systému. Po ukončení přípravné fáze měla následovat fáze realizační. Problematická se však ukázala být názorová neslučitelnost jednotlivých účastníků odborné diskuse a NAPIV tak zůstal v přípravné fázi. Nicméně v návaznosti na aktivity NAPIV tak vznikla **Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání z.s. (ČOSIV)**, jejímž hlavním cílem byla podpora rovného přístupu všech osob ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách a školských zařízeních hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. V roce 2014 vláda České republiky schválila dokument pod názvem **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020**, v němž byly stanoveny tři klíčové aktivity. Zejména první klíčová aktivita snižování nerovnosti ve vzdělávání byla následně konkretizována v **Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (APIV)**, která tak navazuje nejen na **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020**, ale i na **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020**. Deklarovaným cílem **Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (APIV)** je připravit a podpořit všechny složky a aktéry vzdělávacího procesu

tak, aby počínaje školním rokem 2016/2017 bylo možné realizovat změny, které přinesla novela školského zákona. (Havel a Kratochvílová et al., 2016, s. 13-15)

Každý jedinec v České republice má v intencích těchto normativních právních aktů právo na rovný přístup ke vzdělání a zohlednění maxima svého potenciálu.

1.3 Inkluzivní vzdělávání na národní a mezinárodní úrovni

V následujícím textu se seznámíme se situací proinkluzivního směřování základního vzdělávání v prostředí českého a zahraničního školství.

1.3.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Současné školy v České republice se stále častěji setkávají s problémy vyplývajícími ze střetů rozdílných prostředí v rámci velmi křehkého školního klimatu. Český vzdělávací systém procházel v minulosti vývojem od segregace k integraci, nyní se nachází spíše v zóně mezi integrací a inkluzí. V nejneobecnější rovině můžeme konstatovat, že lze sledovat tendenci transformace školství k proinkluzivnímu směřování, kdy inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout.

V oblasti integrace nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny, přičemž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat běžné základní školy. Jde o systém, ve kterém paralelně funguje integrativní a segregovaná edukace, kdy v případě neúspěšné integrace se žák může vrátit do speciálního zařízení. Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných základních škol. Žák se však musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že se škola sama musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků. Naproti tomu koncept inkluze očekává, že edukační systém se za účelem respektování heterogenity přizpůsobí všem žákům. (Lechta, 2016, s. 30)

„Integrace ve vzdělávání vyjadřuje úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze kvalitní edukační proces, rovné příležitosti a společné vzdělávání s intaktní populací do společnosti.“ (Kratochvílová, 2013, s. 18)

Koncept inkluze se nachází v řadě evropských zemí na různém stupni přípravné fáze, v protikladu k jiným státům, jako je např. Velká Británie nebo skandinávské země, kde je koncept inkluzivního vzdělávání již pevně zakotven. Změna vzdělávacího systému v České republice je do značné míry zajištěna ratifikací mezinárodních úmluv v oblasti lidských

práv a přijetím směrnic Evropské unie, které považují některé formy segregace za nepřijatelné (Adamus, 2015, s. 18-19). Legislativními, kurikulárními a strategickými dokumenty upravujícími inkluzivní vzdělávání jsme se podrobněji zabývali v podkapitole 1.2.

Změny v oblasti inkluzivního vzdělávání v České republice jsou patrné na přelomu prvního a druhého desetiletí 21. století. Hlavním cílem proinkluzivní politiky státu je zajištění rovného přístupu všech žáků ke vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a eliminace segregací vzdělávací praxe. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90).

Dle Lechty (2016, s. 206) je cílem současného školství nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možno vzdělávat všechny žáky v hlavním vzdělávacím proudu.

Prioritou českého školství se tak stává vytvoření školního prostředí, které bude poskytovat každému žákovi rovné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělávacího optima a zajištění práva na rozvoj jeho individuálního potenciálu a individuálních předpokladů. Snahou je zabezpečit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tak začalo přibližovat kritériím přijímaným ve vyspělých evropských i mimoevropských zemích. (Bartoňová, 2005, s. 26-27)

V současné době je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice zabezpečováno několika způsoby. Setkáváme se s možnostmi vzdělávání formou individuální integrace ve třídách základní školy; formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky vyžadující opatření; dále v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky (individuální vzdělávání apod.) a v základní škole speciální či praktické. (Zahořáková a Kala, 2016, s. 6-7)

Posilování inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání má zajistit Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010), Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018.

Rozvíjení inkluzivity jednotlivých vzdělávacích zařízení můžeme podporovat například autoevaluací školy, která bude zaměřena na kvalitu inkluzivní kultury a strategie školy. Zde můžeme zmínit národní projekt MŠMT **Cesta ke kvalitě** s plným názvem **"AUTOEVALUACE" - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení**. Projekt partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské za-

řízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt Cesta ke kvalitě je komplexně zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Jako vhodný evaluační nástroj můžeme uvést nástroj **Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání** (2011), který obsahuje dotazník pro učitele zjišťující, do jaké míry je škola otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání. Také evaluační nástroj **Rámec profesních kvalit učitele** (2011) je možné považovat za přínosný v oblasti sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele. Mezi základní cíle nástroje náleží popis kvality práce vynikajícího učitele, podpora učitelů v jejich profesním rozvoji a podpora školy při zvyšování její kvality. Jednotlivé oblasti, kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele lze vhodně modifikovat a použít i pro potřeby zjišťování kvality práce a kompetentnosti učitele v oblasti inkluzivního vzdělávání. (NOÚV, ©2008)

I přestože Česká republika prošla v uplynulém desetiletí mnohými kurikulárními a legislativními reformami, nepodařilo se jí ještě zcela přenést obecně sdílené zkušenosti zahraničních škol, které obdobným procesem otevírání škol hlavního vzdělávacího proudu příslušníkům minorit a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, prošly již na konci 20. století. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90)

Aktuálně lze ve vzdělávacím systému České republiky spatřit v praxi realizované platné znění školského zákona.

Novelizace školského zákona probíhající v roce 2015 a jeho současné znění platné od 1.9.2016 přináší nový pohled na žáka se speciální vzdělávací potřebou. Lze jej tak vykládat v souladu s mezinárodními závazky a přináší do českého vzdělávání konkrétní proinkluzivní kroky. Zákon obsahuje novou kategorizaci žáků, která žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělí nikoliv dle druhu diagnózy, ale podle míry podpory, kterou při vzdělávání vykazují. Zákon se tak nově zaměřuje na potřeby dítěte, stanovení konkrétního postupu intervence, praktickou pomoc ve výuce a preferuje zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy a třídy s adekvátní podporou. (Tannenbergerová, 2016, s. 28-29)

Z hlediska procesu postupného zavádění organizované profesionální péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné zmínit také aspekt profesní přípravy učitele, inkluzivního pedagoga. Některé fakulty již dnes vyslyšely požadavek iluzivního vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů a na tuto práci budoucí učitele aspoň částečně připravují. (Lechta, 2010, s. 32)

O nutnosti reformy kurikula učitelských oborů na vysokých školách v České republice také hovoří Havel a Kratochvílová (2016, s. 24-25), kdy podnětem těchto změn jsou bezpochyby dobré zkušenosti ze zahraničí, především ze severovýchodních zemí, Anglie či Německa. Jako logický a první potřebný krok zmiňují implementaci nového předmětu se zaměřením na inkluzi ve vzdělávání do stávajících kurikul. Hovoří o zavádění předmětu inkluzivní pedagogika či inkluzivní didaktika.

Lukas (2016, s. 31, 35) doplňuje, že zavádění jediného předmětu v pregraduální přípravě učitelů není z hlediska adekvátní přípravy budoucích pedagogů dostačující. Navrhuje tedy uvažovat o inkluzi jako o průřezovém tématu, kdy vychází z předpokladu, že většina témat přednášených v rámci pedagogicko-psychologických základů na pedagogických fakultách v sobě implicitně zahrnuje možnost vyzdvihování těch principů, které jsou s inkluzivním vzděláváním spojeny. Autor dále představuje možnost nové podoby vzdělávání učitelů v rámci tzv. pracovního návrhu předmětů pedagogicko-psychologického modulu se zdůrazněním možných témat důležitých pro inkluzivní vzdělávání. Návrh zdůrazňuje zejména princip interdisciplinarity, kdy spojuje některé pedagogické a psychologické předměty či princip postupnosti a gradace témat a předmětů, tedy od obecného ke konkrétnímu. Důležitým aspektem koncepce je provázanost teorie a praxe. Návrh obsahuje seznam předmětů a disciplín v bakalářském a navazujícím magisterském studiu.

Jako konkrétní praktický příklad zavádění předmětů inkluzivní pedagogiky v kurikulu pregraduální přípravy učitelů, můžeme uvést předmět Inkluze v primárním vzdělávání na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kdy v rámci profesní přípravy studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ byl předmět Inkluze nabídnut studentům od akademického roku 2014/2015. (Kratochvílová, 2016, s. 42)

Také Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích nabídla studentům v letním semestru akademického roku 2014/2015 volitelný předmět Inkluzivní didaktika, který se zaměřuje komplexně na specifika výchovně-vzdělávacího procesu v inkluzivní škole. (Najmonová, 2016, s. 49)

Tak, jak se současná společnost stále více mění v různorodou a decentralizovanou společnost sítí, tak i v oblasti vzdělávání se setkáváme s narůstající diverzitou ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Společnost je více heterogenní, každé dítě vyžaduje jiný přístup, každá škola existuje v jiných podmínkách. Je potřeba soustředit se na podporu každého

žáka, každý má nějaký talent a potenciál, každý touží po úspěchu a pocitu smysluplné existence. A to je třeba respektovat. (Feřtek, 2015, s. 87)

Proto i plošné zavádění inkluze do českého školství vyžaduje delší časové období, neboť se jedná o dlouhodobý proces, přičemž v současné době je „terén“ stále nepřehledný.

1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí – trendy a inspirace

V následujícím textu se budeme zabývat inkluzivním vzděláváním ve vybraných evropských zemích. Předmětem našeho zájmu se stávají skandinávské země, Německo a Velká Británie, neboť na inkluzivní vzdělávání je zde kladen velký důraz a jejich zkušenosti mohou do českého vzdělávacího systému vnést „svěží vítr“ a posloužit jako možné příklady dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání.

Skandinávské země

Za všechny severské země si uvedeme model fungující ve Finsku. Finsko náleží k zemím, kde je nejen vzdělávání jako takové, ale i vzdělávání inkluzivní rozvinuto nejvíce. Žáci zaujímají přední místa v mezinárodních srovnávacích testech a dostupné studie tak potvrzují, že inkluzivní vzdělávání nesnižuje úroveň vzdělání žáků. Systém inkluzivního vzdělávání ve Finsku je postaven na několika opatřeních. Jde například o možnost přidělovat disponibilní časové dotace různým předmětům nebo zavedení netradičních forem výuky – například vyučování v malých skupinách, týmové vyučování. V rámci finského speciálního vzdělávání je rozlišeno několik úrovní podpory poskytované žákům. Na první úrovni jde o podporu obecnou, která je přirozenou součástí každodenní výuky a na kterou mají nárok všichni žáci. Na vyšší úrovni je podpora intenzivnější, která je udělována žákům, kteří potřebují pravidelnou podporu či několik forem podpory současně. Posledním typem je podpora zvláštní, která je určena pro žáky, kteří mají zdravotní omezení, znevýhodnění či postižení, opožděný vývoj nebo jiné znevýhodnění. Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami je možné jak v třídách běžných, tak třídách speciálních v rámci běžných škol, případně ve školách speciálních. (Zahořáková a Kala, 2016, s. 11-12)

„Severské státy staví na důsledné politice rovnosti a respektu. Jejich strategie se zakládá na tom, že každá škola, i ta za rohem, je ta nejlepší a kdokoli tam přijde se zdravotním či sociálním hendikepem, nebo naopak s výjimečným nadáním, dostane se mu důkladné individuální podpory“. (Feřtek, 2015, s. 41)

V současné době se ve Finsku zavádějí tzv. phenomenon-based learning, tedy vzdělávání založené na konkrétních jevech a tématech. Signálem k tomuto kroku byla snaha nevyučovat např. dějepis, zeměpis, chemii a fyziku zvlášť, ale integrovat je do širších humanitních a přírodovědných bloků, v nichž se efektivněji koncentrují znalosti a dovednosti daných předmětů. Finsko je zemí, kde profese učitele náleží k mimořádně ceněným profesím. Nevyskytují se zde téměř soukromé školy a platí, že pro všechny děti je tu jedna společná škola, která je stejně tak dobrá jako ta ve vedlejší obci. (Feřtek, 2015, s. 58, 64)

Severské vzdělávací systémy jsou silně zaměřené na rovnost, spravedlnost a demokracii ve vzdělávání. Propagují společnou školu pro všechny. Výsledkem je neselektivní systém ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Německo

V Německu, konkrétně ve spolkové zemi Baden - Württemberg byl vytvořen koncept individuálního doprovodu učení a vývoje, kterému odpovídá pět základních znaků: dokumentace, speciálněpedagogická diagnostika, kooperativní edukativní plánování, individuální vzdělávací nabídky a stanovení výkonu. V inkluzivním pojetí vzdělávání to znamená zaměření na speciálně didaktické vzdělávací nabídky v cíleně diferencovaném vyučování ve směru aktivity a kooperace s akcentem na individuální normu. (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 109, 113)

„Individuálním doprovodem učení a vývoje je míněn doprovod individuálních potřeb a potenciálu lidí s postižením se zaměřením na profesionální řízení souhry speciálněpedagogické diagnostiky, kooperativního edukativního plánování, individuální vzdělávací nabídky, stanovení výkonu a kontinuálních dokumentů tohoto procesu“. (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 108).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v Německu obvykle vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu a podpora je jim poskytována na individuální úrovni. Škola pro takového žáka tedy stanoví individuální podporu, její průběh a místo poskytování, tzn., zda je nutné zapojení žáka do speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti existuje v Německu v obecné rovině šest modelů speciálního vzdělávání: v běžné škole, v běžné škole s heterogenními skupinami, speciálně pedagogická podpora ve formě kooperace mezi běžnými školami a školami speciálními, speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření, speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí a speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách.

Z daného výčtu je patrné, že pokud je to alespoň trochu možné, navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami běžné školy a jejich podpora probíhá v rámci těchto škol formou individuální pomoci. (Zahořáková a Kala, 2016, s. 12)

Velká Británie

Rovněž Velká Británie klade velký důraz na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Současná tamní legislativa vychází z obecné domněnky, která poukazuje na požadavek vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu, za předpokladu jeho vzdělavatelnosti a pokud to není v rozporu s přáním jeho samotného nebo jeho rodiče. V roce 2014 vydalo ve Velké Británii Ministerstvo školství dokument *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*, který obsahuje pokyny, povinnosti, zásady a postupy týkající se dětí a mladých lidí ve věku 0 až 25 let se speciálními vzdělávacími potřebami nebo zdravotním postižením. Pro tyto žáky jsou specifikována zvláštní podpůrná opatření. Jedná se například o diferencované vyučovací metody, doplňková pomoc dospělého, použití speciálních zařízení nebo technologií. Ve Velké Británii fungují také speciální školy, do kterých jsou umístováni žáci, jejichž vzdělávání není možné provádět v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu. Při rozhodování o zařazení žáka do speciální školy hrají důležitou roli rodiče, kteří mají právo se vyjádřit a konečného rozhodnutí. Navíc mají speciální školy povinnost spolupracovat s běžnými školami a případně vyjednat přestup žáka, u kterého je možné zařazení do běžné školy. (Zahořáková a Kala, 2016, s. 15-16)

Za všechny školy bychom rádi uvedli koedukační internátní a alternativní školu v anglickém Suffolku Summerhill. Společenství bylo založeno v roce 1921 A.S.Neillem a i v současnosti je vzorem pro progresivní a demokratické vzdělávání po celém světě. Škola jako prosperující společenství podporující rovnost všech žáků ukazuje, že děti, pokud je jim dán prostor a čas, jsou schopné naučit se být cílevědomými, tolerantními a ohleduplnými osobnostmi. (summerhillschool)

Jak Feřtek (2015, s. 42-43) dále dodává, změny ve společnosti akcelerují. Mění se podoba světa práce, profesních kariér a mění se také podoba světa vzdělávání. V oblasti techniky a přístupu k informačním technologiím se snaha o inkluzi opírá o tzv. OER (Open Educational Resources – otevřené vzdělávací zdroje). Jde o snahu využít dostupností informací a vzdělávacích příležitostí prostřednictvím internetu všem a zdarma, tedy například v podobě aplikací, her a vzdělávacích kurzů.

Závěrem můžeme konstatovat, že modely vybraných evropských zemí mají společné atributy podporující principy spravedlnosti, rovnosti, svobody, autonomie, autoedukace, sebeurčení, solidarity, kooperace a dialogu. Všeobecně sílí důraz na začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mainstreamového školství. Smyslem a cílem vzdělávacích politik těchto států je nevytvářet segregované vzdělávání a nabídnout všem jedincům specifické formy podpory napomáhající jejich začleňování do běžných škol a celé společnosti tak, aby mohli participovat na jejím dění a vést nezávislý způsob života.

2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

V následující kapitole se podrobněji seznámíme s charakteristikou inkluzivní školy, jejími aktéry a také s vybranými aktivitami nestátních neziskových organizací podporujících pro-inkluzivní směřování škol.

2.1 Jak poznáme inkluzivní školu

V souvislosti se společenskými změnami nabývá na významu snaha společnosti po integraci a inkluzi jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak do společnosti, tak i do škol a školských zařízení. Inkluze se prosazuje jako nový rozsáhlý koncept směřující nejen k sociální integraci ale označuje i nutnost poukázat na potřebu realizace optimální integrace, respektive inkluze pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Se změnou pohledu na inkluzivní edukaci se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů ve školách. Ve školách se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga, rozšiřuje se příprava učitelů o základní znalosti ze speciální pedagogiky začleněním předmětu speciální pedagogika do jejich studia. Specifické požadavky se také kladou na vzdělávání pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, jejichž význam v návaznosti na inkluzivní vzdělávání narůstá. (Janík a Švec et al., 2009, s. 165-166)

Kratochvílová, Havel a Filová (2011, s. 28) doplňují a shodně poukazují na nutnost zkvalitňování připravenosti všech pedagogických pracovníků pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožnit ve školách působení odborníků z řad speciálních pedagogů, lékařů, sociálních pracovníků, pracovníků středisek výchovné péče či pracovníků školských poradenských zařízení by mělo být součástí chodu kvalitní moderní školy.

Významný aspekt také představuje ochota pedagogických pracovníků spolupracovat ve prospěch vytváření bezpečného a příznivého klimatu pro vzdělávání každého žáka a zaměření na specializační studium v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Získání specializace podporuje inkluzivní směřování škol. V této oblasti se nabízí účast na seminářích, kurzech, školeních, workshopech z oblastí speciální pedagogiky, zdravého životního stylu, kritického myšlení, evaluace a autoevaluace, alternativních forem komunikace apod. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 47)

Jak tedy poznáme inkluzivní školu?

Hájková a Strnadová (2010, s. 39) uvádějí, že inkluzivní směřování školy může fungovat jen tehdy, pokud škola přijímá za své kulturně sdílené hodnoty jako je lidská heterogenita, kterou staví na roveň sociální normy a skutečně se angažuje v otázkách vlastního rozvoje jako učící se organizace.

Houška (2012, s. 7) popisuje inkluzivní školu následovně: „Inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, která má výchozí schopnosti, dovednosti a možnosti, přičemž našim úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podmínky pro svůj rozvoj. Jelikož takových žáků máme celou třídu a každý disponuje 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.“

Také vybavenost školy kvalitními a účelnými speciálními pomůckami podporuje směřování školy proinkluzivním směrem, přičemž tyto současně představují významný nástroj individualizace a diferenciací ve výuce a přispějí tak k realizaci inkluzivního vzdělávání. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 31)

Podíváme-li se na oblast obsahu vzdělávání, tak jeho úprava představuje úpravu školního vzdělávacího programu vzhledem k potřebám žáků. Nabízí se zde tvorba individuálního vzdělávacího plánu, dalšího plánu pedagogické péče, možnost disponibilní časové dotace, zařazení předmětů speciální pedagogické péče (např. logopedická prevence, dyslektická náprava). Nezbytné je také zajištění materiálu a pomůcek určených k speciální péči, prevenci či kompenzaci výukových obtíží, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Pro žáky se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním je potřebné zajistit vyhovující prostředí a jeho vhodnou úpravou umožnit snadný pohyb a orientaci v prostorách třídy a celé školy (jídelsna, chodby, knihovna, ostatní učebny). (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 66-73)

Úpravy kurikula v inkluzivním pojetí tedy prokazatelně přispívají k zabezpečování potřeb heterogenní skupiny žáků. Deklarování potřeb těchto žáků je dosažitelné tematickým a širě navrhovaným integrovaným obsahem vzdělávacího plánu daleko snadněji, nežli „nepružným“ předmětovým zaměřením a členěním na přesně ohraničené učební disciplíny. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 124)

Nezbytnou podmínkou inkluze je uplatňování principů individualizace a diferenciací ve výuce zajišťujících dosažení optimálního výsledku žáka za současného respektování jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Důležitou podmínkou individualizace a diferenciací v procesu vytváření inkluzivního prostředí je inkluzivní hodnocení, sebehodnocení žáka a práce s jeho osobními cíli. Inkluzivní hodnocení je pojímáno jako způsob, kterým učitel a další pedagogičtí pracovníci systematicky získávají a využívají informace o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka ve všech oblastech jeho rozvoje. Způsob hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je zohledněn druhem, stupněm a mírou postižení nebo znevýhodnění. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 80)

Adamus (2015, s. 34-41) popisuje kritéria a charakteristické znaky inkluzivní školy následovně:

- **Kultura školy a její budování jako základní stavební kámen školy v rámci inkluzivního vzdělávání** spočívající v přípravě pedagogů, žáků a spolužáků, rodičů a také v přípravě prostředí a podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- **Škola pro všechny** představující zajištění optimálního finančního pokrytí všech oblastí spojených s inkluzivním vzděláváním, personální zabezpečení, úpravu prostředí školy a tříd či adekvátní vybavení a didaktické pomůcky
- **Vzdělávací podmínky v inkluzivní škole** zajišťující dostatečně motivující prostředí a vhodné podmínky pro všechny žáky (nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), neboť inkluze se dotýká širokého okruhu žáků a zapojení všech žáků do vyučovacích aktivit mající pro ně význam
- **Poskytování pravidelné speciálně pedagogické péče dle požadavků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, kdy učitel usiluje o spolupráci všech žáků ve výuce, kompetence učitele a asistenta pedagoga jsou přiměřeně rozdělené, tito spolu kooperují a komunikují o věcech výuky, učitel také používá rozmanité vyučovací styly a metody
- **Hodnocení v pojetí inkluzivních charakteristik**, kdy škola používá takovou koncepci hodnocení, která popisuje cíle, úlohu a úkoly hodnocení a jasně vyjadřuje, jak je hodnocení využíváno k uspokojení heterogenních potřeb všech žáků, hodnocení slouží také jako prostředek pro zlepšení učení žáků (ve smyslu efektivních vyučovacích strategií pro konkrétního žáka) a jako prostředek, který poskytuje o procesu

učení zpětnou vazbu učiteli i žákovi (pravidelné konzultace, sebehodnocení, vyhodnocení svých vlastních vzdělávacích cílů)

- **Spolupráce v inkluzivní škole** představující zajištění podmínek pro součinnost školy, žáků, rodičů a dalších odborných poradenských zařízení, konkrétněji se jedná o podávání pravidelných informací a poskytování poradenství zákonným zástupcům a jejich zapojení do akcí školy, či zajištění podpory ze strany spolužáků, kdy je každý plně zapojen a respektován.

Učitelé v inkluzivní škole přistupují k žákům individuálně, přičemž na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každé dítě má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem a možnostem. Výuka v inkluzivní škole se zejména zaměřuje na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál, zažil pocit úspěchu a naučil se sociální interakci a komunikaci s ostatními žáky. (Tannenbergerová in Janík a Pěšková et al., 2012, s. 24)

„V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat jejich osobní specifika.“ (Tannenbergerová in Janík a Pěšková et al., 2012, s. 24)

Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariéry a ve společném edukačním prostředí nabídnout všem žákům takové vzdělávání, které bude naplňovat jejich individuální potřeby. Inkluzivně orientovaná škola musí usilovat o co nejpřesnější diagnostiku potřeb jednotlivých žáků a pro každé třídy koncipovat vzdělávací program vyznačující se vysokou mírou diferenciací a individualizací. Systematická a podrobná evaluace jednotlivých kroků vzdělávacího programu by měla být jeho součástí. (Houška, 2012, s. 9)

Závěrem můžeme poznamenat, že v oblasti vedení školy silně zaznívá nutnost sdílet proinkluzivní hodnoty a tím posilovat kulturu školy, která bude cílit k přijímání všech žáků bez ohledu na jejich individuální specifika. Školy tak před sebou mají nelehký „úkol“, neboť osvěta žáků, pedagogických pracovníků a rodičovské veřejnosti či práce s inkluzivním klimatem školy bude v následujících časech vyžadovat velké úsilí, trpělivost, otevřenost a participaci všech.

2.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Podmínkou úspěšného fungování školy podporující inkluzi je týmová práce všech pedagogických pracovníků školy. Inkluzivní směřování školy je dále podporováno kooperací, komunikací a otevřeností školy ve vztahu k zákonným zástupcům žáků, zástupcům obce, neziskovým organizacím, dalším odborným pracovníkům či partnerským školám.

V prostředí školy je nepostradatelná činnost **školního poradenského pracoviště**. Odborní pracovníci školního poradenského pracoviště tvoří kompaktní tým, který zajišťuje podmínky pro integraci a inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhuje vzdělávací opatření pro tyto žáky. Tento pracovní tým je zpravidla tvořen **školním speciálním pedagogem, školním psychologem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence**.

Školní speciální pedagog

Odborné kompetence jsou legislativně ukotveny vyhláškami MŠMT: vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Odborná způsobilost školního speciálního pedagoga tak zahrnuje následující činnosti: depistážní činnost (vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), diagnostická a intervenční činnost (diagnostika, analýza a vyhodnocení stavu, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, reedukace a kompenzace, zajištění didaktických kompenzačních pomůcek), metodická a koordinační činnost (metodické vedení pedagogických pracovníků, spolupráce se školním poradenským pracovištěm a školskými poradenskými zařízeními). (Kaleja, 2014, s. 165)

Kratochvílová, Havel a Filová (2011, s. 29) doplňují k činnostem školního speciálního pedagoga také komunikaci s rodiči žáků v podobě speciálně pedagogického poradenství a intervencí. V rámci metodické a koordinační činnosti se podílí na výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhuje metody a formy práce s těmito žáky.

Školní psycholog

Školní psycholog v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky a s odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště při depistáži a diagnostice specifických poruch učení, výukových a výchovných obtíží, zjišťuje úroveň klimatu ve třídě či provádí screening, ankety a dotazníky ve škole. V rámci své konzultační, poradenské a intervenční činnosti pečuje o integrované žáky, individuálně pracuje s žáky v problémových situacích a provádí krizovou intervenci. Podílí

se na prevenci školního neúspěchu žáků, pomáhá při řešení témat z multikulturní oblasti ve vztahu ke školnímu prostředí a v neposlední řadě konzultuje s rodiči výchovné a výukové obtíže všech žáků. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 29)

Výchovný poradce

Výchovný poradce v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje poradenské služby při jejich vzdělávání, diagnostice a intervenčních činnostech. Poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti integrace a inkluze, individuálních vzdělávacích plánů a podává odborné informace z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ostatním pracovníkům školy. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 30)

Školní metodik prevence

Stěžejní úkoly metodika prevence spočívají především v oblasti metodické a koordinační, tedy v tvorbě a zajištění kontroly realizace preventivního programu školy. Řídí aktivity školy zaměřené na prevenci rizikových projevů chování a zajišťuje přípravu a realizaci aktivit zaměřených na zapojování multikulturních aspektů do vzdělávacího procesu. Dále koordinuje spolupráci školy s ostatními školskými poradenskými zařízeními a dalšími subjekty z oblasti rizikového a problémového chování. V oblasti poradenské činnosti připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 30)

Školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a školní metodik prevence tak představují základní úroveň poradenského systému. Učitelé, žáci a rodiče jej mohou požádat o pomoc, jejich výhodou oproti pracovníkům ostatních školských poradenských zařízení, je znalost školy, na níž působí. Současně také představují spojovací článek mezi školou a dalšími poradenskými zařízeními. (Vágnerová, 2005, s. 31)

Nutno připomenout, že situaci ve fungování inkluzivního cílení školy dokreslují **asistenti pedagoga a pedagog věnující se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou.**

Asistenta pedagoga má právo zřídit ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho činnost je zpravidla zaměřená na překonávání pohybových a komunikačních bariér či výukových obtíží žáka. Asistent pedagoga je důležitým činitelem inkluzivního procesu, bez něhož by

se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami obtížněji společně vzdělávali s intaktními dětmi. (Lechta, 2010, s. 124)

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu nejen inkluzivních škol. Jeho hlavní činností je pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně a vzdělávací činnosti a také pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci, komunitou či školním poradenským pracovištěm. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 17)

Poměrně neobvyklou a méně známou „funkcí“ je **pedagog věnující se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou**. Kompetence pedagoga pracujícího s žáky odlišného etnika by měly být rozšířením kompetencí speciálního pedagoga o následující činnosti:

- **Znalost etnika:** znalost specifických aspektů komunity, sociální diferenciacce a struktury, kultury, hodnot a tradic
- **Znalost základů jazyka minoritní společnosti:** významné pro didaktický postup edukačního procesu zejména v předmětech českého a cizího jazyka, eliminace lingvistických obtíží
- **Ochota poskytnout základní informace o kultuře etnika:** snaha vyzdvihnout ve výuce kulturu etnika a žákům majoritní společnosti nabídnou poznatky o jejich historii
- **Přísná spravedlivost pro všechny:** učitel přistupuje ke všem žákům stejně, interpretuje své hodnocení, postoje a názory s dostatečným odůvodněním a důrazem na plné porozumění všemi žáky
- **Prosociální aspekt při řešení vzdělávacích problémů:** snaha o autentičnost a efektivní komunikaci s žákem (opravdovost, upřímnost, otevřenost, laskavost, citlivost, empatie, bez napětí a represe)
- **Citlivá komunikace s rodiči:** budování partnerského vztahu s rodiči žáka, jejich motivace a povzbuzení k výchově a podpoře rodičovské role. (Kaleja, 2014, s. 165-167).

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se mění i obsah, systém a význam dalších pedagogicko-psychologických poradenských služeb poskytovaných specializovanými **školními poradenskými zařízeními**. Jejich cílem je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťovat a řešit obtíže psychického a sociálního vývoje v průběhu edukačního procesu. Odborná pomoc je realizována formou diagnostiky, inter-

vence, konzultace a podáváním informací. K těmto specializovaným poradenským zařízením patří **pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče**. (Lechta, 2010, s. 171)

Pedagogicko-psychologické poradny

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

Vágnerová (2005, s. 31) doplňuje, že v pedagogicko-psychologických poradnách pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Psychologové se věnují především diagnostice, intervenci a dlouhodobému vedení klientů, speciální pedagogové diagnostice poruch učení a chování a pedagogické nápravě různých obtíží.

Speciálně pedagogická centra

„Speciálně pedagogická centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Podstata jejich služeb spočívá v systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci, přičemž služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu integrovaných žáků se zdravotním postižením v běžných školách.“ (Lechta, 2010, s. 171-172)

Vágnerová (2005, s. 31-32) opět doplňuje, že v těchto centrech působí speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Psychologové se věnují diagnostice a dlouhodobému vedení klientů, speciální pedagogové zaměřují pozornost na speciální diagnostiku, nápravu specifických potíží a zpracování individuálních vzdělávacích programů.

Střediska výchovné péče

Tato zařízení spolupracují se školami, středisky sociální prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, referáty sociálních věcí a dalšími odbornými institucemi. Jejich činnost směřuje k poskytování okamžité pomoci nebo systematické péči dětem, u nichž byly zachyceny první problémy výchovného cha-

rakteru, a to prostřednictvím diagnostické, poradenské, psychoterapeutické, výchovné a vzdělávací výpomoci. (Lechta, 2010, s. 172)

Jak Vágnerová (2005, s. 32) dodává, střediska výchovné péče zajišťují prevenci, terapii a poradenství v oblasti sociálně patologických jevů (od roku 2010 rizikového chování) dětí a mládeže. Zabývají se vážnějšími výchovnými problémy u dětí se závažnými poruchami chování, kde již péče a pomoc výchovného poradce a pedagogicko-psychologické poradny není dostačující. Opět zde pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Psychologové konají především psychoterapeutické intervence, psychoterapii a sociálně psychologický výcvik. Speciální pedagogové poskytují preventivní programy a sociální pracovníci se věnují řešení problémů u dětí s nevyhovujícím a ohrožujícím rodinným prostředím.

Rozsáhlý komplex aktérů inkluzivní edukace tak lze závěrem charakterizovat jako skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatních žáků ve třídě, všech pedagogických pracovníků školy a ostatních zaměstnanců školy, rodičů, přátel a podporovatelů školy (neziskové a odborné organizace, různé formy partnerství apod.), pracovníků školských poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Součinnost všech těchto aktérů je rozhodující pro naplnění cílů inkluzivního vzdělávání.

2.3 Proinkluzivní aktivity v podpůrných projektech a činnostech nestátních neziskových organizací

Kvalita primárního vzdělávání je významnou determinantou vzdělavatelnosti člověka v pozdějším věku a podstatným faktorem pro jeho snadnější začlenění do společnosti. Otevřené a široce dostupné vzdělávání pro všechny představuje nemalé úspory budoucích nejen sociálních výdajů. Společně s aktéry vzdělávání napomáhají k proinkluzivnímu směřování škol také systémové projekty a další aktivity nestátních neziskových organizací. Nejvýznamnějších z nich si stručně představíme v následujícím textu.

Sdružení Rytmus

Nevládní nezisková organizace Rytmus vznikla v roce 1994, od roku 2004 pak dochází ke změně na Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s. Organizace podporuje osoby se znevýhodněním aktivně se zapojovat do běžného prostředí ve škole, v zaměstnání, ve volném čase. V souvislosti s aktuálními potřebami českého školství se organizace Rytmus zaměřuje také na inkluzivní vzdělávání a nabízí programy, které se dotýkají praktického proinklu-

zivního fungování škol. Programy jsou zaměřeny na metodické vedení a poradenství, na vedení seminářů zaměřených na přípravu asistentů pedagoga či na pomoc s přípravou a praktickou realizací individuálních vzdělávacích plánů. (Lukas, 2016, s. 17)

Liga lidských práv

Liga lidských práv je nezisková organizace, která hájí práva a svobody všech lidí. V rámci svého projektu s názvem **Férová škola** prosazuje v českém vzdělávání rovné a spravedlivé podmínky, kvalitní a otevřené vzdělávání pro všechny. Projekt prosazující inkluzivní vzdělávání prostřednictvím certifikačního procesu udílí ocenění školám za prosazování proinkluzivních principů. Důležitou součástí spolupráce škol při projektu Férová škola je sledování potřeb a dosahování úrovně nastavených podmínek pro inkluzivní vzdělávání. (Lukas, 2016, s. 17)

Janík a Pešková et al. (2012, s. 29) doplňují, že Liga lidských práv slouží jako základna k prosazování inkluze do českého školského systému. Hlavním posláním projektu tak je vyhledávání a podpora základních škol, které mohou sloužit jako vzor dobré inkluzivní praxe.

Člověk v tísni

Člověk v tísni, o.p.s. je nevládní nezisková organizace vycházející z principů humanismu, svobody, rovnosti a demokracie. V rámci vzdělávacího programu **Varianty** napomáhá s vytvářením inkluzivních škol a usiluje o nastavení rovných podmínek ve školách tak, aby školy nabízely vzdělávání všem dětem bez rozdílu. V projektu vzdělávacího programu Varianty s názvem „Škola pro každého - škola pro všechny“, zdůrazňuje aspekty inkluzivního školství. K nejdůležitějším z nich náleží poskytnutí možnosti všem dětem vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu. (Člověk v tísni, ©2013)

EDUin

EDUin, o.p.s. je obecně prospěšnou společností založenou v roce 2010. Jejím cílem je informovat společnost o aktuálním dění a situaci v českém školství a v oblasti vzdělávání. Přináší veřejnosti pravidelné komentáře, tiskové zprávy a tisková prohlášení, přičemž usiluje o jejich aktuálnost a nestrannost. V rámci svých projektů a aktivit vytváří příležitosti pro veřejnou diskusi o vzdělávání v České republice s cílem podpořit stabilitu české vzdělávací politiky a naučit tak společnost o vzdělávání více přemýšlet. (EDUin)

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s., se zaměřuje na podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Sdružuje neziskové organizace, zástupce akademické obce, zástupce škol a rodičů propagujících vizi, že inkluzivní vzdělávání je cestou k soudružné a prosperující společnosti. Podporuje rozvoj vzdělávacího potenciálu každého dítěte a systémové změny směřující k vyšší kvalitě a spravedlivosti ve vzdělávání. Cílem je, aby každé dítě ve škole zažilo úspěch a přijetí a mohlo tak naplno rozvinout svůj osobitý vzdělávací potenciál. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, ©2016)

Centra podpory inkluzivního vzdělávání

Centra podpory inkluzivního vzdělávání již nenáleží do skupiny nestátních neziskových organizací, ale jsou součástí společného projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství. Představují další alternativu metodické podpory pedagogických pracovníků při zavádění inkluzivních hodnot do procesu vzdělávání na základních školách v České republice. Poskytují konzultační a poradenskou pomoc v oblasti psychologických a speciálně-pedagogických služeb, sociálního poradenství a prevence rizikového chování. Zaměřují se také na pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, zprostředkovávají vzdělávání a metodické vedení pedagogů, nakupování pomůcek na podporu inkluzivního vzdělávání a pomáhají při získávání pedagogických pracovníků, jako jsou asistent pedagoga nebo logoped. (Inkluze, ©2010)

Závěrem této kapitoly můžeme popřemýšlet o vhodnosti sestavování tzv. inkluzivních týmů na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Členové těchto specializovaných týmů budou dále metodicky vedeni metodikem expertem a formou mentoringu cílit ke zvyšování proinkluzivního směřování škol.

3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

V poslední kapitole teoretických východisek předložíme některá pojetí kompetenčních modelů pedagoga, základní principy inkluzivního vzdělávání a nejdůležitější proinkluzivní vzdělávací strategie.

3.1 Pedagog a jeho kompetence

Učitelská profese má mnoho dimenzí, obsahuje mnoho dílčích rolí. V tradičním pojetí byl učitel vnímán jako ten, kdo plánuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, vede žáky k osvojování si poznatků ve formě vědomostí a rozvíjí jejich schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby. V současné době chápeme učitele především jako facilitátora žákova pojetí, partnera a průvodce na jeho cestě za poznáním, který je schopen respektovat jeho individuální a vývojové zvláštnosti.

Domníváme se, že učitel byl a nadále i zůstane významným činitelem výchovně vzdělávacího procesu, kvalifikovaným odborníkem a expertem, kdy jeho práce vyžaduje osvojení si širokého spektra dovedností, znalostí, postojů, zkušeností, motivačních tendencí a hodnotových orientací, souhrnně označováno kompetencí. Dle Heluse (2012, s. 42) se profesionalita učitele zakládá na znalostech, dovednostech a kompetencích, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit a zdokonalit. Pojem kompetence můžeme tedy v nejširším slova smyslu chápat jako soubor osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele, které charakterizují efektivní jednání učitele.

Vymezení pojmu kompetence učitele (profesní kompetence učitele, učitelská způsobilost, pedagogická dovednost) není autory v odborné literatuře jednotné, což je dáno jejich různými přístupy a úhly pohledů, s kterými k popisu a klasifikování kompetencí přistupují. Řada definic se tak překrývá, jiné se doplňují. My si nyní uvedeme některé z nich.

Průcha (2002, s. 219) popisuje kompetence učitele následovně: „jedná se o soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“

Profesní kompetence učitele bývají obecně definovány také jako: „soubor odborných předpokladů (znalostí, zkušeností, dovedností a postojů), nezbytných pro úspěšný výkon pedagogické profese.“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 102)

Komplexní a propracovanou definici nabízí Vašutová. „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ (Vašutová, 2004, s. 92)

Další autoři připisují pojmu kompetence obsahový význam zahrnující znalosti a dovednosti směrem k dispozici úspěšně jednat v problémových situacích. (Švec, 2008, s. 79)

Kyriacou (1996, s. 20) specifikuje pedagogické dovednosti jako logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení, přičemž rozlišuje tři prvky těchto dovedností. Jsou to učitelovy poznatky o procesu vyučování a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech, dále uvažování a rozhodování zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích výsledků v rámci vyučovací jednotky a v neposlední řadě chování a jednání učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Kompetence mají také úzký vztah ke standardu učitelství profese. Na této bázi je formulována triáda vzájemně propojených konceptů: profesní kompetence - profesní standard - kvalita učitele. Profesní standard je konkretizací kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti (Vašutová, 2004, s. 99-100). Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát a ovládat, jakými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi by měl disponovat. Dále by měl být prostředkem k seberozvoji, autoevaluaci a profesionalizaci učitelství profese.

Jak již bylo v úvodu této podkapitoly uvedeno, nacházíme při klasifikování a strukturování kompetencí nejednotnost, neboť je zřejmé, že žádná klasifikace profesních kompetencí nemůže postihnout jejich komplexnost. My se nyní seznámíme s modelem kompetencí dle Vašutové. Autorka v rámci holistického přístupu k profesi učitele formuluje tyto oblasti kompetencí: předmětová (oborová), didaktická a psychodidaktická, diagnostická a intervenční, sociální a psychosociální, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující. (Vašutová, 2004, s. 105)

Dalším kompetenčním přístupem k učitelskému standardu je aktuální dokument MŠMT s názvem **Rámcem profesních kvalit učitele**. Podle něj je třeba studovat osm oblastí kvality pedagoga: plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexi výuky, rozvoj školy a spolupráci s kolegy, spolupráci s rodiči a širší veřejností a oblast profesního rozvoje učitele. (Tomková et al., 2012, s. 13)

Kyriacou (1996, s. 23) předkládá následující seznam základních pedagogických dovedností: plánování a příprava vyučovací jednotky, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, dovednosti potřebné k udržení si kázně, dovednosti formativního a sumativního hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a autoevaluace.

Helus (2012, s. 43-44) vyčleňuje následující základní oblasti kompetenční výbavy učitele:

- oblast základní učitelské činnosti (účinné propojení vyučování a žákova úspěšného učení)
- oblast základní učitelské situovanosti (škola jako místo realizace výuky)
- oblast primárního výukového partnerství (rozvíjení komunikace, interakce a pospolitosti ve školní třídě)
- oblast sekundárního partnerství (tvořeno nadřizenými školskými orgány, žáky, rodiči, komunitou a vzdělávacími příležitostmi obce)
- oblast širšího společensko-politického kontextu (podpora vzdělávací činnosti školy)
- oblast vztahu učitele k sobě samému a jeho profesi.

Shora uvedené kompetenční přístupy pak nabývají v souvislosti s inkluzivním vzděláváním dalších rozměrů. Pozornost se zaměřuje na každého žáka, jeho potenciál, individualitu a vnitřní motivaci společně se snahou učitele o přirozené dosahování vzdělávacího optima každého žáka odpovídajícího výchovně vzdělávacím schopnostem, možnostem a dovednostem jedince.

Učitel současné školy by měl myšlenku inkluzivního vzdělávání přijímat a být s ní ztotožněn a společně s managementem školy pak implementovat inkluzivní principy do edukačního procesu své školy.

3.2 Jak se stát inkluzivním učitelem

Většina učitelů v prostředí současné české školy je navyklá i připravená vést spíše tradiční formu výuku a jen málo z nich má odborné pregraduální vzdělání v oblasti inkluze. Oprostit-li se o této skutečnosti, měli bychom si následně uvědomit, že pro uplatnění principů inkluzivního vzdělávání je rozhodující především vlastní vnitřní nastavení učitele. Učitel dnešní doby by neměl v odlišnostech spatřovat překážku ve vzdělávání. Měl by naopak chápat individuální potřeby žáka, respektovat jeho pomalejší tempo a poskytnout mu dostatek času i prostoru pro práci. Očekává se učitelovo uvědomění si skutečnosti, že na všechny žáky nemohou být kladeny stejné požadavky a na všechny žáky nemůže uplatňovat stejné výukové strategie. Specifickou stránku profese moderního – inkluzivního učitele představuje otevřenost výuky, spolupráce s asistenty pedagoga, spolupráce se zákonnými zástupci a dalšími subjekty. Pilířem inkluzivního vzdělávání je nejen vlastní osoba pedagoga, ale také schopnost týmové práce. Pokud si učitel dokáže uvědomit výhody vyplývající ze vzájemné spolupráce, uplatnění principů inkluze dostává zcela jiný rozměr. (Foist, 2016, s. 17-18)

Považujeme za účelné nastavení procesu proměny „úlohy“ učitele a nastavení změny v chápání vzdělávacích postupů. Dnes už zlidovělý slogan velice trefně říká: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ Je potřeba v sobě najít vnitřní motivaci k učení. Klíčovou roli také hraje pocit autonomie, pocit smyslu a užitečnosti toho, co dělám. To platí nejen pro učitele, ale i pro žáky, kdy si žák sám vybere čas, způsob, jak a s kým se učit. (Feřtek, 2015, s. 26-27)

Domníváme se, že inkluzivní vzdělávání je nutné chápat jako cestu, která vede k naplňování stanovených cílů, kdy tyto cíle by měl přijmout za své i dnešní učitel.

Jedná se o tyto klíčové cíle:

- umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich individuálních potřeb
- umožnit v co největší možné míře všem dětem čerpat zkušenosti ze soužití v heterogenní vrstevnické skupině. (Foist, 2016, s. 7)

Učitel v pojetí inkluzivní školy by měl také dospět k internalizaci základních principů inkluzivního vzdělávání. V odborné literatuře je uváděno několik uspořádaných celků obsa-

hující výčet a charakteristiku principů inkluzivního vzdělávání. My si představíme základní principy inkluzivního vzdělávání dle Tannenbergerové a Foista.

Inkluzivní vzdělávání staví na mnoha principech, přičemž za nejdůležitější lze uvést následující:

- **Princip humanismu a demokracie:** inkluze jako přirozený důsledek aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti
- **Princip heterogenity:** různorodost jako přirozená součást společnosti
- **Princip spolupráce:** spolupráce jako rozvoje přirozeného soužití jedinců, kteří disponují různými talenty či nedostatky
- **Princip regionalizace:** inkluzivně směřující školu lze vytvořit pouze s vazbou na komunitní prvek, kdy danou místní školu mají právo navštěvovat všechny děti v jejím okolí
- **Princip otevřenosti a efektivity:** otevřenost vůči všem dětem jako základ a předpoklad, který se neobejde bez efektivně uskutečňované edukace v bezpečném prostředí školy
- **Princip individualizace:** přijetí potřeb každého jedince a nastavení edukačního prostředí pro jeho plnohodnotný rozvoj
- **Princip celistvosti:** holistický přístup k rozvoji žáka, tj. složek intelektových, sociálních, etických, tělesných a dalších. (Tannenbergerová, 2016, s. 36-37)

Foist (2016, s. 8-10) předkládá následující principy inkluzivního vzdělávání:

- **Na každém dítěti záleží:** společné (inkluzivní) vzdělávání všech dětí bez rozdílu představuje přirozenou možnost ukázat dětem svět takový, jaký doopravdy je a napomáhat tak jejich plnohodnotnému zařazení do společnosti formou přímé podpory ve vzdělávání
- **Každé dítě si zaslouží zažívat úspěch a radost z učení:** radovat se z každého (byť i nepatrného) pokroku žáka a jeho uznání jako hnací síla vedoucí k posilování a vnitřní motivaci žáků k učení
- **Každé dítě má právo na individuální přístup a adresnou podporu:** učitel by měl usilovat o nalézání individuální cesty ve vzdělávání žáka a tuto dostat na nejvyšší možnou úroveň jeho individuálních schopností a možností

- **Každé dítě potřebuji cítit bezpečné a příjemné klima:** vzájemné pochopení a porozumění umožňuje přijímat odlišnosti, což následně vede k přátelskému prostředí ve třídě, kdy inkluzivní prostředí tak představuje významnou devizu pro vytváření obrazu budoucí společnosti
- **Každé dítě potřebuje vnímat samo sebe jako plnohodnotnou součást společnosti:** postupně vyřazovat pomyslné i reálné bariéry neboť odtržení od sociální skupiny (žáků) často vede k frustraci
- **Každé dítě má právo na naplnění svého vzdělávacího potenciálu a objevení svých jedinečných talentů, žádné dvě děti nejsou stejné:** objevování a rozvíjení individuálních schopností představuje zcela zásadní aspekt úspěšného začlenění každého žáka do společnosti.

Na poslední princip inkluzivního vzdělávání dle Foista vhodně navazuje Feřtek (2015, s. 24-25), který uvádí, že každý žák disponuje trochu jiným typem inteligence. Dle amerického psychologa Howarda Gardnera jich rozlišujeme sedm (verbální neboli jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-pohybovou, interpersonální a intrapersonální). Zastoupení těchto inteligencí a od nich se odvíjejících učebních stylů je u žáků nerovnoměrné. Dnes již víme, že každý jedinec má nějakou jinou kombinaci těchto inteligencí a je zřejmé, že se neučíme všichni stejně. Vnímání okolního světa je tak založeno u žáků individuálně, tedy „na jiném klíči“. K někomu snáze dorazí informace zprostředkovaná psaným slovem, jiný potřebuje slovní výklad, další si poznatky zapamatuje kombinací pohybů či prostřednictvím emočního prožitku.

Také nové objevy v oblasti učení a motivace, nové poznatky o výzkumu mozku z oblasti neurologie, psychologie a neuropsychologie jasně dokazují, že každý žák vnímá a učí se jinak. Domníváme se, že je tedy žádoucí vyučování organizovat efektivněji. Blíže o tom pojednává Jana Nováčková, členka a lektorka Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, autorka knih *Mýty ve vzdělávání*, *Respektovat a být respektován*. Cesta k lepší, otevřené škole tedy nevede omezováním heterogenity. Školy by měly být místem, kde budeme společnými silami realizovat demokratické soužití a současně individuální rozvoj všech vrozených dispozic a talentů. Každé dítě by mělo ve škole zažívat pocit úspěchu, rozvíjet své individuální dispozice a učit se kvalitnímu soužití s ostatními žáky. Cesta, jak se stát inkluzivním učitelem, školou tedy nevede před omezování diverzity. Tak jak se mění společnost, mění se i povaha vzdělávacího systému. Stále více odborníků se kloní k tezi,

že změna vzdělávacího systému je nezbytná. Profese učitele tak mění svou podobu. Stále častěji se v této souvislosti mluví o tzv. „soft skills“ („měkké dovednosti“), kdy kromě oborových znalostí by měli učitelé disponovat sociálními a komunikačními dovednostmi a stát se tak naslouchajícím, stále učícím se a inspirujícím průvodcem. (Feřtek, 2015, s. 38, 44, 50,57)

Inkluzivní učitel by měl hrát rozhodující roli v interakčním vztahu, tj. vztahu žák-učitel-kurikulum, disponovat osobnostními vlastnostmi a profesními kompetencemi směřujícími k podporování inkluzivní edukace. Inkluzivní učitel by měl ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky, intervence a speciálně pedagogického poradenství. Inkluzivní pedagog by měl koexistovat v partnerském vztahu s pracovníky školního poradenského pracoviště a s těmito konzultovat řešení výukových problémů, kooperovat v přípravě, realizaci a hodnocení výuky. (Lechta, 2010, s. 123)

Profesní přípravu inkluzivního učitele považujeme za náročný a dlouhodobý proces získávání kompetencí pro inkluzivní vzdělávání žáků. Pedagogické fakulty v rámci pregraduální přípravy budoucích pedagogů částečně studenty připravují pro práci v heterogenní třídě, to však nestačí. K tomu je zapotřebí učitelovo vnitřní přesvědčení a entuziasmus. To vše pak směřuje k úspěšné inkluzivní edukaci všech žáků.

Závěrem uvádíme vizi Tomáše Feřtka, odborného konzultanta a propagátora vzdělávání v obecně prospěšné společnosti EDUin, směřující k proměně vzdělávání v českých školách: „škola je místo, kam nechodí jen mozek, ale celé tělo i s emocemi“ a dále „škola je místo, kde se respektuje originalita osobnosti, její myšlení, přirozená touha a odvaha poznávat.“ (Feřtek, 2015, s. 68-69)

3.3 Proinkluzivní vzdělávací strategie

Je zřejmé, že spojení organizačních forem výuky s vhodnými výukovými metodami je klíčem ke kvalitativním a kvantitativním změnám žáka v jeho kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti. Formy výuky a výukové metody spolu s dalšími (např. edukační činitelé, edukační prostředky, edukační principy) náleží k základním didaktickým (pedagogickým) kategoriím, jejichž pozornost si zaslouží každý výchovně vzdělávací koncept, tj. oblast hlavního vzdělávacího proudu, oblast speciálního školství a oblast inkluzivního vzdělávání.

Maňák (2003, s. 131) představuje model komplexních výukových metod, které rozšiřují prostor klasických a aktivizujících metod o prvky organizačních forem a didaktických prostředků, odrážejíc tak mnohem více celkové cíle edukace. Autor dále uvádí, že se jedná o složité metodické útvary, které předpokládají různou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky a životní situace. V praxi jsou označovány jako modely, koncepce, edukační plány, strategie. My jsme se ztotožnili s označení **výukové strategie**.

V následujícím textu blíže pojednáme o nutné proměně výukových strategií učitelů v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, neboť zvyšující se heterogenita třídních kolektivů tento proces vyžaduje. Výběr vhodných výukových strategií v sobě zahrnuje současně i jejich kompatibilitu s osvojovaným učivem.

Můžeme konstatovat, že existují dvě možnosti, jak chápat proinkluzivní výukové strategie. První je snaha o rozšíření tzv. „zdrojů“ (např. přítomnost asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, dalšího pedagoga, spolupráce s rodinou, komunitou, školním poradenským pracovištěm a školskými poradenskými zařízeními, partnerskými školami, nestátními neziskovými organizacemi apod.). Druhou je realizace postupů vedoucích ke změnám v procesu vyučování. Zde můžeme připomenout nové definování cílů výuky či kompetencí pedagogických pracovníků, změna způsobu organizace třídy, snížení počtu žáků v inkluzivní třídě, zajištění větší časové dotace, slovní hodnocení.

Strategie inkluzivního vzdělávání můžeme dále vnímat jako strategie, které jsou přínosné pro každého žáka na všech typech škol (např. kooperativní učení, peer učení, individualizovaná výuka s důrazem na sociální aspekt). A dále jsou to strategie na úrovni podpůrných prostředků a opatření vhodné pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Charakteristiku podpůrných opatření a členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů přináší vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, včetně přílohy č. 1 této vyhlášky.

Proinkluzivní výukové strategie lze charakterizovat jako strategie směřující k inkluzi. Je to sofistikovaný postup vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti, dosáhl v podporujícím klimatu stanovených cílů výuky (Kraťochvílová, 2013, s. 113). Jsou to tedy strategie, které učitel s ohledem na možnosti žáků volí tak, aby všichni mohli rozvíjet svůj potenciál.

Kratochvílová, Havel a Filová (2011, s. 23) definují výukové strategie jako: „promyšlený způsob vedení výuky, který je optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo (téma, předmět), a který učitel volí tak, aby se všemi žáky s jejich individuálními možnostmi a předpoklady dosáhl vytyčených cílů výuky. Strategie tak v sobě zahrnují správnou kombinaci metod, forem a prostředků výuky v daných podmínkách školy.“

A jaké konkrétní výukové strategie můžeme deklarovat jako proinkluzivní?

Kooperativní výukové strategie

Nejčastěji citovanou strategií podporující inkluzivní vzdělávání jsou **kooperativní metody výuky**.

Dle Kasíkové (2010, s. 27, 37-38) je kooperativní učení založené na spolupráci při dosahování výukových cílů. Skupina žáků napomáhá v dané úkolové situaci jednomu či více žákům a následně má celá skupina prospěch z činnosti tohoto jednoho žáka či více žáků. Kooperativní učení je tedy učení na základě pozitivní vzájemné závislosti. Nejdůležitějšími znaky kooperativního učení jsou sdílení, spolupráce, podpora, pozitivní vzájemná závislost, interakce tvář v tvář, osobní odpovědnost a osobní skládání účtů, utváření interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe společné činnosti a sebepoznání.

Skalková (2007, s. 228) ke kooperativnímu charakteru vyučování doplňuje jeho základní principy: vzájemná pomoc, osvojování si dovednosti formulovat vlastní myšlenky a porozumět myšlenkám druhých, reagování na názory a požadavky skupiny, dovednost sebehodnocení a hodnocení ostatních žáků, přijetí žáků s odlišnostmi, pokles diskriminačních tendencí, trénink sebepojetí a seberegulace.

Dle Václavíka (in Kalhous a Obst, 2002, s. 303-304) kooperativní učení mění zaběhnutá schémata vyučování, kdy tradiční soutěživost je nahrazena spoluprací, je posílena vzájemná komunikace mezi žáky a mezi žákem a učitelem, eliminuje se představa jednostranného řízení vyučovacího procesu učitelem, jehož role se mění, neboť je osvobozen od monopolu na výklad a nově zaujímá roli koordinátora a poradce.

Švec (2003, s. 138-140) kooperativní výuku definuje jako komplexní výukovou metodu, která je založena na spolupráci žáků mezi sebou a na spolupráci žáků s učitelem, a to zejména při řešení úloh, problémů a situací různé obtížnosti. Žáci často kooperují ve sku-

pinách. Za hlavní znaky lze považovat výslednou práci skupiny jako celku a individuální odpovědnost žáků za jejich přínos pro skupinu.

Kooperativní učení podporující spolupráci žáků, dovednosti řešit problémy, hodnotit a oceňovat se navzájem, plánovat činnosti apod. zlepšuje klima třídy a upevňuje sociální vazby. Tyto výukové strategie vedou ke zvýšení soudružnosti v třídním kolektivu a snížení rizika šikany či agresivity. Výsledkem je nastartování vhodných facilitačních procesů, růstu zájmu o učení, předmět a školu jako takovou. (Čapek, 2015, s. 291)

Jako zvláštní druh kooperativního učení uvádíme i tzv. **peer tutoring support** (systém vrstevnické podpory, vrstevnické učení, vzájemná podpora vrstevníků). Vrstevnické vyučování je založeno na principu, kdy jeden žák je v roli tutora a druhý žák v roli toho, který je vyučován. Ke zlepšení v oblasti vědomostí a dovedností dochází jak u žáka v roli tutora tak i u žáka doučovaného. Učitel může dvojice koncipovat různými způsoby, nejčastěji ve složení mladší žák – starší žák, žák bez omezení – žák se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 24)

Cowie a Wallace (2000, s. 19-20) dodávají, že nemusí vždy nutně jít o dva žáky (tj. o žáka v roli tutora a o žáka v roli vyučovaného), ale o různě velkou skupinu žáků. Při tomto kooperativním uspořádání výuky si žáci vzájemně pomáhají a společně pracují na určitém cíli. Peer tutoring support je tedy zejména informační a vzdělávací podpora tutorovaného žáka, důležitou roli může hrát i emocionální podpora. Tato emocionální podpora spočívá v hledání nových přátel, navazování sociálního kontaktu a snazším začleňování žáka do třídního kolektivu. V rámci informační a vzdělávací podpory se naučí žáci mezi sebou vzájemně komunikovat a pomáhat si.

Vnímáme tedy, že peer tutoring support je významným prostředkem napomáhajícím inkluzivnímu směřování školy. Žák přebírá roli pomocníka a svou podporu směřuje ke spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Při tomto učení vzájemnou pomocí spolužáků můžeme vysledovat zlepšení kognitivních a sociálních dovedností, a to jak u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i u samotných spolužáků tutorů.

Projektová výuka

Další vhodnou vzdělávací strategií je **projektová výuka**. Zormanová (2012, s. 95) představuje projektovou výuku jako metodu, při níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování projektů, tedy komplexních úkolů či problémů souvisejících s životní realitou. Tyto

úkoly by měly být žákům blízké, přiměřené jejich vývoji a vycházet z jejich vzdělávacích potřeb.

Dle Skalkové (2007, s. 234) je projektová výuka založena na řešení komplexních teoretických nebo praktických situací a otázek prostřednictvím aktivní činnosti žáků. Projektová výuka se orientuje na zkušenost žáka, spojení teoretického poznání a praktické činnosti. Společná činnosti všech žáků přispívá k rozvoji individuálních dispozic každého žáka.

Podstatou projektové výuky je odlišné uspořádání učební látky. Žáci s pomocí učitele řeší úkol komplexního charakteru, který musí být pro žáky zajímavý, významný, vycházející z praktických potřeb a životní reality. Projekt se tak stává pro žáky motivem sám o sobě. Projektová výuka vede žáky k odpovědnosti, podporuje kázeň a vede k toleranci. (Václavík in Kalhous a Obst, 2002, s. 299, 302)

Maňák (2003, s. 168, 170) charakterizuje projektovou výuku jako učení se v projektech. Jde o řešení problémových úloh komplexnějšího charakteru, kdy výukové záměry a plány mají praktický dosah. Projektová výuka překračuje hranice školy, směřuje do přírody, komunity, výrobního procesu a přirozeně sdružuje ke spolupráci několik vyučovacích předmětů. Učení v projektech umožňuje volit různé organizační formy (např. skupinová práce, individuální zadání). V praxi jsou velmi oblíbené tzv. projektové týdny, kdy se učení realizuje ve skupinách nebo individuálně napříč ročníky a předměty, což vede k sanaci vztahu mezi žáky, učiteli, rodiči či komunitou. Zařazení projektu do výukových metod přispívá k toleranci, posiluje ochotu žáků pracovat s ostatními, rozvíjí přímou zkušenost, sebekritičnost a sebedůvěru všech zúčastněných.

Podle Čapka (2015, s. 376-377) je projektová výuka „promyšlený školní úkol, který je zaměřen na praktické použití a vede k tvorbě jedinečného řešení nebo osobitého produktu a vyžaduje od žáka autorský vklad“. Autor dále uvádí, že žáci jdou při plnění projektového úkolu vlastní cestou a učitel je pozorovatelem.

Aktivizující výukové strategie

Maňák (2003, s. 105-106) představuje **aktivizující výukové strategie**. Tato strategie upřednostňuje participaci žáků ve vzdělávání, zvýrazňuje jejich angažovanou účast ve vý-

uce. Učitel tedy používá takové postupy, které žáka aktivizují a motivují k jeho učení. Aktivizující výukové strategie mají dále přínos v rovině osobnostního rozvoje žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost. Poskytují prostor pro zájem žáků, vycházejí vstříc jejich individuálním učebním stylům, respektují úroveň jejich kognitivního rozvoje a nabízejí žákům příležitost ovlivňovat cíle výuky.

Také Kyriacou (1996, s. 67) informuje o podporování aktivního zapojení žáků do výuky. Úkolem učitele se tak stává zajištění rovnováhy mezi učebním potenciálem žáka a mírou jeho aktivní účasti na výuce. Kvalita procesu učení se hodnotí dle jejich schopnosti udržet vysoký stupeň aktivní účasti žáka ve výuce za předpokladu respektování individuálních, kognitivních a organizačních schopností žáka.

Nelze si povšimnout, že aktivizující výukové strategie vycházejí z konstruktivistického pojetí výuky. Vyskočilová a Dvořák (in Kalhous a Obst, 2002, s. 49) vymezují pedagogický konstruktivismus jako snahu žáka konstruovat významy a porozumění smyslu vzdělávacích obsahů vlastními silami a činností. Výstavba učení se tak stává aktivním procesem, který je ovlivněn dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami žáka. Žák se tak stává aktivním tvůrcem poznání a učitel by měl na něj tak i nahlížet.

Individualizace a diferenciací výuky

Individualizaci ve výuce definují Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 101) jako způsob diferenciací výuky, kdy ve třídě zůstává zachována heterogenita žáků a diferenciací se uskutečňuje ve vztahu k individuálním zvláštnostem žáka.

Diferenciovanou výuku představují Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 53) jako členění žáků ve vzdělávacím procesu na skupiny, přičemž cílem je vytvořit vhodné podmínky respektující předpoklady a schopnosti žáků a jejich individuální a vývojové zvláštnosti.

Dle Skalkové (2007, s. 229, 231) spočívá princip individualizace na přizpůsobení vyučovací činnosti učitelem každému žákovi na základě možností a schopností žáka, přičemž tento princip úzce souvisí s diferenciací výuky. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se hledají rozmanité cesty vnitřní diferenciací, které vedou k nalézání vzdělávacího optima kaž-

dého žáka a k eliminaci případné diskriminace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hájková a Strnadová (2010, s. 122-123) rozlišují vnější a vnitřní formu diferenciaci. Vnější diferenciaci znamená rozdělení žáků podle „výkonů“ do skupin, tříd a škol. Při této diferenciaci je nutné předcházet negativním důsledkům diferenciaci při rozdělování žáků do skupin dle jejich výkonu nebo prospěchu. Vnitřní diferenciaci nabízí přizpůsobení obsahu učiva, jeho cíle i formy výuky individuálním potřebám žáků. Při sestavování těchto skupin ve třídě se učitel neopírá o výkonnostní či prospěchové kritérium a snaží se o týmovou práci v heterogenní skupině.

Vzdělávací strategie individualizace a diferenciaci umožňuje učiteli na základě diagnostické činnosti zohledňovat specifické potřeby jednotlivých žáků. Z hlediska výukových strategií nabízí ve výuce možnosti uplatňování rozmanitých didaktických materiálů, různorodost aktivit ve výuce, flexibilní náročnost vzdělávacího obsahu a cíle, zohledňování individuálního pracovního tempa a různé schopnosti koncentrace žáka či nabízí aktivity ve shodě s učebními preferencemi žáka. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011, s. 73)

Kognitivní a metakognitivní strategie

Maňák a Švec (2003, s. 65) definují metakognitivní dovednosti jako „dovednosti aktivně sledovat a řídit vlastní poznávací činnost při učení“.

Tato strategie je založena na využívání kognitivních a metakognitivních dovedností. Je klíčovou strategií pro vytváření efektivních postupů vlastního učení všech žáků. Jedním ze způsobů, jak tuto strategii aplikovat ve vyučování, je žákům poskytnout vzor kognitivní činnosti. Tímto rozumíme situaci, kdy učitel při představování postupu myslí nahlas a žáci v podstatě sdílejí to, co probíhá v jeho mysli jako nepozorovatelný myšlenkový proces. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné při realizaci této strategie volit postup uvážlivěji, s ohledem na jejich handicap za současného využívání kompenzačních pomůcek. Učitel dále těmto žákům poskytuje příklady obecných učebních postupů a dovedností. Jsou to např. návody k opakování učiva pro jeho snadnější zapamatování v podobě využití sluchové paměti při hlasitém přeřikávání látky. Osvojení metakognitiv-

ních dovedností je pro žáky velice přínosné a je stěžejní pro podporu jejich různorodosti. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 24-25)

Otevřené vyučování

Dle Skalkové (2007, s. 222, 242- 245) otevřeným vyučováním rozumíme didaktickou koncepci s nestanovenou délkou vyučovací jednotky. Učitel usiluje o organizování činnosti žáků především dle potřeb obsahu vyučování a dle aktuální pozornosti nebo únavy žáků. Systém metod a organizačních forem práce v otevřeném vyučování je charakteristický změnou tradičního prostředí třídy a jejího klimatu. Třída se stává místem, kde se žáci současně učí a žijí. Učitel projevuje všem žákům důvěru, orientuje se na jejich individuální edukační schopnosti a možnosti, podporuje vzájemnou pomoc, porozumění a pozitivní rozvoj vztahů mezi žáky. K významným prvkům dále náleží spojování individuálního a sociálního učení a partnerské kooperace, skupinová práce, spolupráce při řešení problémů, utváření schopností vzájemné komunikace, podporování vzájemného porozumění, pomoci a tolerance, vytváření podnětné pracovní atmosféry a podporování tvorby podmínek rozvíjejících rozmanité činnosti, na nichž aktivně participují společně všichni žáci. Učení je zde chápáno z hlediska holistického přístupu k osobnosti každého žáka. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je také důležitý aspekt spolupráce školy, učitelů, žáků a zákonných zástupců a utváření nového vztahu mezi nimi.

Další proinkluzivní výukové strategie: Místně zakotvené učení a heuristické učení

Místně zakotvené učení

Tato strategie předpokládá, že žák při objevování a pojmenování objektů okolního světa vychází především z toho, co má na dosah, s čím již má zkušenost a na co si může sáhnout. Například dějepis se učí na příkladech ze svého města a regionu, přírodopis vnímáním fauny a flory okolního prostředí. (Feřtek, 2015, s. 67)

Heuristické učení

Heuristická výuková strategie neboli učení orientované na problém či objevování, kdy učitel bez předchozího komentáře ponechá žáka samostatně nebo ve skupině pracovat a vede je otázkami typu „co se stane když...“ (Feřtek, 2015, s. 67)

Jak správně uvádí Helus (2012, s. 31-32) je důležité chápat pojetí výuky jako tzv. komplexní edukační péči, kdy prostřednictvím osobnostně rozvíjející výuky učitel reflektuje

nad příčinami a projevy nedostatků ve schopnostech, možnostech a zájmech žáka. Učitel uplatňuje analyzující, diagnostickou a chápající reflexi nad žákem. Tato komplexní edukační péče usiluje o nalezení obtíží, odhalení cesty na zlepšení a vyvození odpovídajících opatření, a to tak, aby byla optimalizována šance všech dětí dosahovat vzdělávací a rozvojové úspěšnosti.

Pro všechny námi uvedené proinkluzivní výukové strategie je společné respektování individuálních a vývojových zvláštností žáka, využívání jeho vlastního potenciálu a učebních preferencí a snaha učitelů o co největší začlenění prvků alternativní pedagogiky do jeho tradičního a někdy i mírně „zkostnatělého a šablonovitého“ vyučovacího stylu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části předkládané diplomové práce jsme se věnovali teoretickému vymezení inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole. Zaměřili jsme se na charakteristiku inkluzivní školy a inkluzivního pedagoga, jeho kompetencí a jím používaných výukových strategií.

V druhé části této práce představujeme empirický výzkum zahrnující výzkumný cíl, výzkumné otázky, výzkumné pojetí, charakteristiku výzkumného souboru a způsob jeho výběru, techniku výzkumu, vyhodnocení a interpretaci výzkumu, doporučení pro praxi a diskusi.

4.1 Výzkumné cíle

V naší práci se zaměříme na identifikaci názorových schémat učitelů základních škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.

Cílem naší práce je tedy zjištění míry připravenosti učitelů pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zjištění míry připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání.

Dílčí cíle výzkumu jsme pak stanovili následovně:

1. Zjištění míry souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tzn. nakolik jsou učitelé nakloněni podporovat inkluzivní kulturu běžné základní školy).
2. Zjištění učiteli vnímané míry vlastní kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

V první části výzkumu nás zajímá rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Míru souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury jsme mapovali ve třech oblastech, které považujeme za vhodné ukazatele/indikátory inkluzivní kultury školy. Tyto oblasti byly následně zakomponovány do výzkumných otázek.

Jedná se o tyto dílčí oblasti inkluzivní kultury:

- *Klima školy* (vytváření přátelské atmosféry, v níž se žák cítí dobře a v bezpečí; heslo: „každý žák je důležitý“)
- *Prostředí a podmínky výuky* (ke každému žákovi se přistupuje bez předsudků a je vnímám jako jedinečná bytost mající svůj potenciál)
- *Rozvoj školy a spolupráce školy* (spolupráce s kolegy, rodiči, odbornou a širší veřejností; učitel jako aktivní člen školního společenství a nositel kultury školy; spolupráce s ostatními učiteli, rodiči, odborníky a dalšími partnery)

Pro výzkum v této části jsme si stanovili následující výzkumné otázky a formulovali tyto hypotézy:

1. Jaký je rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

1.a Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

1.b Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

1.c Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.c Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

2. Jaký je rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.a Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.b Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.c Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.c. Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V druhé části výzkumu nás zajímá rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Učiteli vnímanou míru jejich kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsme mapovali ve čtyřech oblastech, které považujeme za vhodné z hlediska jednotlivých kompetencí učitele v inkluzivním edukačním procesu.

Jedná se o tyto oblasti kompetencí učitele:

- Oblast: *Osobnostní kompetence*
- Oblast: *Kompetence osobnostního rozvoje žáka*
- Oblast: *Psychodiagnostické kompetence*
- Oblast: *Didaktické kompetence*

Pro výzkum v této části jsme si stanovili následující výzkumné otázky a formulovali tyto hypotézy:

3. Jaký je rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

3.a Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

3.b Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

3.c Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

3.d Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

4. Jaký je rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.a Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.b Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.c Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.d Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V třetí části výzkumného šetření se budeme věnovat zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb pedagogů.

Pro výzkum v této poslední části výzkumného šetření jsme si stanovili následující výzkumnou otázku:

5. Jaké jsou profesní, materiální a psychosociální potřeby učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole?

4.2.1 Definování proměnných

- Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy (závisle proměnná)

Odpovědi na výzkumné otázky 1., 1.a, 1.b, 1.c, 2., 2.a, 2.b, 2.c, která je vyjádřena průměrnou hodnotou odpovědi na škále v rozpětí 1 až 5, přičemž čím vyšší hodnota na škále, tím vyšší míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy (ne, plně nesouhlasím (1) - spíše nesouhlasím (2) – nevím, nemohu se vyjádřit (3) – spíše souhlasím (4) – ano, plně souhlasím (5) → metrická proměnná).

Inkluzivní kulturou školy rozumíme tematickou oblast školní inkluze, která se projevuje v postojích, hodnotách a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, její klima, atmosféru a filozofii. Postatou inkluzivní kultury je vytváření bezpečného, otevřeného, spolupracujícího prostředí a společenství, které si váží každého jedince. (Tannenbergerová, 2016, s. 41-42)

Adamus (2015, s. 19-20) k inkluzivní kultuře doplňuje, že vedle definování a přijímání hodnot je důležité vyváření komunity, která je charakterizovaná spoluprací a partnerským přístupem mezi žáky, učiteli a také k rodičům žáků. Inkluzivní kultura v sobě také zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy.

V návaznosti na tato pojetí inkluzivní kultury jsme stanovili tři oblasti, které považujeme za vhodné indikátory inkluzivní kultury:

- *Klima školy*
- *Prostředí a podmínky výuky*
- *Rozvoj školy a spolupráce školy*

- Míra učitelů vnímané kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (závisle proměnná)

Odpovědi na výzkumné otázky 3., 3.a, 3.b, 3.c, 3.d, 4., 4.a, 4.b, 4.c, 4.d, která je vyjádřena průměrnou hodnotou odpovědi na škále v rozpětí 1 až 5, přičemž čím vyšší hodnota na škále, tím vyšší míra vnímané kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (ne, plně nesouhlasím (1) - spíše nesouhlasím (2) – nevím, nemohu se vyjádřit (3) – spíše souhlasím (4) – ano, plně souhlasím (5) → metrická proměnná).

Učiteli vnímanou míru jejich kompetentnosti jsme měřili ve čtyřech námi vybraných oblastech, které považujeme z hlediska kompetencí proinkluzivně orientovaného učitele za stěžejní. Vycházeli jsme z modelu kompetencí učitele dle Vašutové, který jsme blíže specifikovali v teoretické části této práce, přičemž jsme tento model následně modifikovali pro potřeby našeho výzkumu. Při výběru oblastí jsme kladli důraz na osobnost učitele, osobnost žáka a jeho jedinečnost a na diagnostické a didaktické dovednosti (schopnosti, předpoklady) učitele. Jedná se tedy o následující oblasti kompetencí učitele:

- Oblast: *Osobnostní kompetence*
- Oblast: *Kompetence osobnostního rozvoje žáka*
- Oblast: *Psychodiagnostické kompetence*
- Oblast: *Didaktické kompetence*

➤ Pohlaví (nezávisle proměnná)

Muž - žena

→ kategoriální proměnná

Pohlaví učitele jako nezávisle proměnnou jsme si stanovili z pohledu biologickopsychologického, kdy dle tohoto přístupu má genetická výbava muže a ženy vliv na jejich rozdílné chování a prožívání. Genetickou výbavou, získanou již při početí, získávají muž a žena své jedinečné kvality a charakteristiky. Předpokládá se, že architektura mozku přímo ovlivňuje kognitivní procesy jedinců a lze jí tak připsat odpovědnost za pozorované rozdíly mezi ženami a muži v různých oblastech nejen intelektových výkonů. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 161 -162)

➤ Další vzdělávání pedagogických pracovníků (nezávisle proměnná)

Absolvování či neabsolvování aktivit podporujících další vzdělávání pedagogických pracovníků, v našem výzkumu učitelů, v podobě přednášek, seminářů, konferencí, workshopů apod. Možnost volby odpovědi **ano – ne**.

→ kategoriální proměnná

Tato nezávisle proměnná charakterizuje důležitost dalšího vzdělávání učitelů, jejich zkušenosti s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich připravenost tak proces společného vzdělávání podporovat. (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 46)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je tak nutné vnímat v kontextu profesního rozvoje učitelů. Profesní rozvoj učitelů pak chápeme jako soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení každého žáka. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje činnosti v podobě samostudia, vzájemné odborné diskuse mezi učiteli, účasti na seminářích, přednáškách, konzultacích, workshopech a jiné aktivity. V návaznosti na aktuální znění školského zákona je další vzdělávání pedagogických pracovníků přípravou na nové pojetí stanovení podpory žáka a cílí k podpoře inkluzivního směřování škol a zvyšování její kvality.

4.3 Pojetí výzkumného šetření

Pro zkoumání problematiky inkluzivního vzdělávání jsme si vybrali kvantitativní výzkum. Tento výzkumný přístup je charakterizován stanovením výzkumného problému a výzkumných otázek, formulováním výzkumného cíle a formulací, testováním a ověřováním hypotéz.

Hlavním cílem naší diplomové práce je zjištění míry připravenosti učitelů pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zjištění míry připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání. Pomocí výzkumu blíže zjistíme, jaký je rozdíl v míře souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy učiteli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání. Pomocí výzkumu rovněž zjistíme, jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání.

Kvantitativně orientovaný výzkum se opírá o existenci jedné objektivní reality. Dále je charakterizován zkoumáním velkého počtu osob, odstupem výzkumníka od respondentů, zobecnitelností výsledků výzkumu na celou populaci (tj. na populaci dle předmětu zájmu výzkumu), relativně rychlým sběrem dat majících numerickou podobu, přičemž výsledky výzkumu jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi, který se při zpracování dat snaží o jejich objektivní interpretaci.

Vzhledem k charakteru námi zvolených výzkumných cílů, výzkumných otázek, hypotéz a předností kvantitativně orientovaného výzkumu jsme přistoupili ke kvantitativní výzkumné strategii.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor předkládané diplomové práce tvoří všichni učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Olomouckém kraji. Věkové rozhraní není stanoveno. Respondenti musí splňovat podmínku profese učitele základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Při zjišťování velikosti našeho základního souboru jsme vycházeli ze statistických údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy **Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele** pro školní rok 2015/2016. Tento dokument obsahuje detailní pohled na tzv. výkonové ukazatele (tj. počty škol, žáků, absolventů a učitelů) za příslušný školní rok. V kapitole základní vzdělávání – učitelé (počet podle území a stupně ZŠ) pro území Olomouckého kraje jsme zjistili, že pravděpodobná velikost našeho základního souboru je 4340 učitelů, z toho 2209 učitelů na 1. stupni ZŠ a 2131 učitelů na 2. stupni ZŠ. (MŠMT, ©2013-2016)

Následně jsme přikročili k sestavování a charakteristice výběrového souboru. Dle **Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele** pro školní rok 2015/2015 v kapitole základní vzdělávání – školy, třídy, žáci pro území Olomouckého kraje jsme následně zjistili, že v tomto kraji se nachází 296 základních škol, z toho 25 základních škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (školy speciální a praktické). Tyto školy jsme tedy do našeho výzkumu nezařadili, protože nás zajímá inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Počet základních škol hlavního vzdělávacího proudu je tedy 271. (MŠMT, ©2013-2016)

Území Olomouckého kraje je vymezeno územími okresů Jeseník, Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Na území Olomouckého kraje se nachází celkem 271 základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Následně jsme přistoupili k vícenásobnému výběru. Nejdříve jsme náhodně z pěti shora uvedených okresů vylosovali dva okresy (1. stupeň výběru). Dále jsme ve vylosovaných dvou okresech náhodně vylosovali šest obcí, tj. měst a vesnic, ve kterých se nacházejí základní školy (2. stupeň výběru). Poté jsme přistoupili k sestavení seznamu základních škol

hlavního vzdělávacího proudu v těchto šesti náhodně vylosovaných obcích. Do seznamu základních škol jsme nezařazovali ty základní školy, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. základní školy speciální a praktické, neboť předmětem našeho zájmu jsou učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Z takto vytvořeného seznamu základních škol hlavního vzdělávacího proudu jsme náhodně vylosovali deset základních škol hlavního vzdělávacího proudu (3. stupeň výběru). Celkem jsme tedy náhodně vylosovali deset základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Z celkového počtu deseti základních škol hlavního vzdělávacího proudu celkem tři základní školy odmítly prostřednictvím jejich ředitelů spolupráci na našem výzkumu. Výběrový soubor se tedy nově skládal ze sedmi základních škol hlavního vzdělávacího proudu. V těchto sedmi školách jsme po domluvě s řediteli uskutečnili dotazníkové šetření s učiteli, kteří byli ochotni se do našeho výzkumu zapojit. Tito učitelé se tak následně stali našimi respondenty.

Výběrový soubor tvoří učitelé sedmi základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Tento soubor je náhodný a byl vybrán losováním.

Celkem bylo distribuováno 170 dotazníků. Návratnost dotazníků byla v počtu 126. Do našeho výzkumu se tak zapojilo 126 respondentů, a to je také skutečná velikost našeho výběrového souboru.

Pro přehlednost jsou demografické a jiné údaje o respondentech zaznamenány do tabulek.

Tabulka č. 1 Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost
Ženy	98
Muži	28

Tabulka č. 2 Délka praxe ženy

Délka praxe	Absolutní četnost
1 - 5 let	11
6 - 10 let	15
11 - 20 let	35
21 a více let	37

Tabulka č. 3 Délka praxe muži

Délka praxe	Absolutní četnost
1 - 5 let	8
6 - 10 let	8
11 - 20 let	6
21 a více let	6

Tabulka č. 4 Věk ženy

Věk	Absolutní četnost
Méně než 30 let	7
31 - 40 let	18
41 - 50 let	37
51 - 60 let	30
61 a více let	6

Tabulka č. 5 Věk muži

Věk	Absolutní četnost
Méně než 30 let	5
31 - 40 let	11
41 - 50 let	7
51 - 60 let	4
61 a více let	1

4.5 Technika výzkumu

Výzkumů, které se zabývají posuzováním stavu inkluzivního prostředí ve škole, není mnoho. Z českého prostředí je nám znám výzkumný nástroj, který má snahu měřit proinkluzivní charakter školy. Je jím **Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání** (Lukas, 2012). V zahraničí jsou známy dva výzkumné nástroje. Prvním je **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools** (Booth & Ainscow, 2002). Druhý zahraniční výzkumný nástroj nese název **Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm** (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010).

Pro naše výzkumné šetření jsme jako vhodnou techniku sběru dat zvolili *dotazník*. Při jeho koncipování jsme vycházeli a čerpali z několika již existujících výzkumných nástrojů. Těmito nástroji byly **Ukazatel inkluze** (Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, Booth & Ainscow, 2002), **Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání** (Lukas, 2012) a **Dobrá škola** (Pol, Lazarová, 2011). Dále byl využit evaluační nástroj, který vznikl v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě **Rámcem profesních kvalit učitele - Hodnotící a sebehodnotící arch** (Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková a Kargerová, 2012). V neposlední řadě jsme využili evaluační nástroj **Kompetence kvalitní pedagogické praxe – Sebehodnotící škála profesních kvalit učitele** (Hrbáčková, Suchánková, 2013).

Jak již bylo zmíněno, náš výzkumný nástroj vznikl analýzou z již vytvořených výzkumných nástrojů a odborné literatury, zabývající se inkluzivním vzděláváním. Položky v jednotlivých stanovených oblastech vycházejí z výše uvedených zdrojů a dále byly modifikovány a doplněny pro potřeby našeho výzkumného nástroje. Nutno doplnit, že náš výzkumný nástroj nepostihuje vše, co lze z hlediska inkluzivního vzdělávání sledovat a také vymezení jednotlivých indikátorů/ukazatelů a oblastí není vyčerpávající (tj. jejich formální a obsahové vymezení).

Námi vytvořený výzkumný nástroj obsahuje celkem 86 položek a je rozdělen do čtyř částí. První část dotazníku s označením a názvem **I. Podpora inkluzivní kultury školy** obsahuje 37 položek (položky 1 - 37) s možností odpovědi na škálové stupnici 1 – 5 /ne, plně nesouhlasím (1) - spíše nesouhlasím (2) – nevím, nemohu se vyjádřit (3) – spíše souhlasím (4) – ano, plně souhlasím (5)/. Tato první část je dále rozdělena do tří oblastí, které korespondují s oblastmi inkluzivní kultury v rámci výzkumných otázek (tj. výzkumných otázek 1., 1.a, 1.b., 1.c, 2., 2.a, 2.b, 2.c). Oblast **1. Klima školy** (položky 1 – 12, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 1.a a 2.a), oblast **2. Prostředí a podmínky výuky** (položky 13 – 24, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 1.b a 2.b), oblast **3. Rozvoj školy a spolupráce školy** (položky 25 – 37, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 1.c a 2.c).

Druhá část dotazníku s označením a názvem **II. Kompetence učitele** obsahuje 29 položek (položky 38 - 66) s možností odpovědi na škálové stupnici 1 – 5 /ne, plně nesouhlasím (1) - spíše nesouhlasím (2) – nevím, nemohu se vyjádřit (3) – spíše souhlasím (4) – ano, plně souhlasím (5)/. Druhá část je také rozdělena do čtyř oblastí dle jednotlivých kompetencí, které také korespondují s kompetencemi v rámci výzkumných otázek (tj. výzkumných otázek 3., 3.a, 3.b, 3.c, 3.d, 4., 4.a, 4.b, 4.c, 4.d). Oblast **1. Osobnostní kompetence** (položky

38 – 45, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 3.a a 4.a), oblast **2. Osobnostní rozvoj žáka** (položky 46 – 53, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 3.b a 4.b), oblast **3. Kompetence psychodiagnostické** (položky 54 – 59, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 3.c a 4.c), oblast **4. Kompetence didaktické** (položky 60 – 66, směřující k zodpovězení výzkumných otázek 3.d a 4.d).

Třetí část dotazníku s označením a názvem **III. Profesní, materiální a psychosociální potřeby** obsahuje 16 položek (položky 67 - 82) s možností odpovědi v políčku ano – ne. Rovněž tato část se sestává z tří oblastí, částí – **1. Profesní potřeby** (položky 67 - 71), **2. Materiální potřeby** (položky 72 - 76) a **3. Psychosociální potřeby** (položky 77 -82). Odpovědi na tyto položky poslouží v našem výzkumu k zodpovězení výzkumné otázky 5.

Poslední část dotazníku s označením a názvem **IV. Demografické a jiné údaje** obsahuje celkem 4 položky (položky 83 – 86). Tyto položky nám poslouží ke zjištění kontextu odpovědí našich respondentů.

Pro přehlednost přikládáme tabulku jednotlivých oblastí (částí) dotazníku.

Tabulka č. 6 Přehled položek dotazníku

I. Podpora inkluzivní kultury školy	Položka
1. Klima školy	1 - 12
2. Prostředí a podmínky výuky	13 - 24
3. Rozvoj školy a spolupráce školy	25 - 37
II. Kompetence učitele	Položka
1. Osobnostní kompetence	38 - 45
2. Osobnostní rozvoj žáka	46 - 53
3. Kompetence psychodiagnostické	54 - 59
4. Kompetence didaktické	60 – 66
III. Profesní, materiální a psychosociální potřeby	Položka
1. Profesní potřeby	67 - 71
2. Materiální potřeby	72 - 76
3. Psychosociální potřeby	77 - 82
IV. Demografické a jiné údaje	Položka
Délka praxe, DVPP, věk, pohlaví	83 - 86

4.6 Způsob zpracování dat

V **první části výzkumu** nás zajímá rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky. V **druhé části výzkumu** nás zajímá rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Pro výzkum v **první** a **druhé části** byly stanoveny výzkumné otázky a formulovány příslušné hypotézy, které jsme dále ověřovali pomocí statistických testů. Pro testování všech hypotéz byla zvolena hladina významnosti (signifikance) 0,05.

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zanesena do datové tabulky v programu Microsoft Excel. Do této tabulky byly zapsány hodnoty, které respondenti označili na škále 1-5. U škálových položek v jednotlivých zkoumaných oblastech jsme následně vypočítali aritmetický průměr výsledků. Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření jsme uskutečnili pomocí programu Statistica verze 12 (dostupné na www.statsoft.cz).

Před samotným zpracováváním dat jsme testovali předpoklady pro použití statistické metody Studentova t-testu. Pomocí Fisherova-Snedecorova F-testu jsme ověřovali homogenitu rozptylu ve dvou srovnávaných skupinách. Kolmogorov-Smirnovův test jsme aplikovali k posouzení normality dat.

V oblastech, ve kterých byly předpoklady parametrického testování splněny, bylo použito Studentova t-testu (H1.c, H2, H2.b, H2.c, H3.a, H3.c, H3.d, H4, H4.a, H4.b, H4.c, H4.d). V případě, že předpoklady pro parametrické testování splněny nebyly, bylo použito neparametrické testování, konkrétně U-test Manna a Whitneyho (H1, H1.a, H1.b, H2.a, H3, H3.b).

V **třetí části výzkumného šetření** se budeme věnovat zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb pedagogů. Zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole jsme realizovali pomocí základní popisné statistiky. Hypotézy v této části tedy nebyly stanoveny.

Pro lepší přehlednost byla data dále graficky znázorněna a popsána pomocí tabulek a grafů. V tabulkách jsou uvedeny absolutní četnosti.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU

V této části diplomové práce se zaměříme na prezentaci, analýzu a interpretaci dat, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření. V závěru této kapitoly představíme doporučení pro praxi.

5.1 Analýza rozdílu v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy

Stěžejním cílem předkládané diplomové práce je zjištění rozdílu v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále se zaměříme na zjištění rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V této podkapitole budeme nejdříve zjišťovat **rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy** při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **v závislosti na pohlaví učitelů** a dále **v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**.

Ještě než přistoupíme ke zjištění rozdílů v jednotlivých dílčích oblastech inkluzivní kultury, zajímá nás rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy, tj. ve všech třech dílčích oblastech inkluzivní kultury školy dohromady, a to v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

1. Jaký je rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1₀ Neexistuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1_A Existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

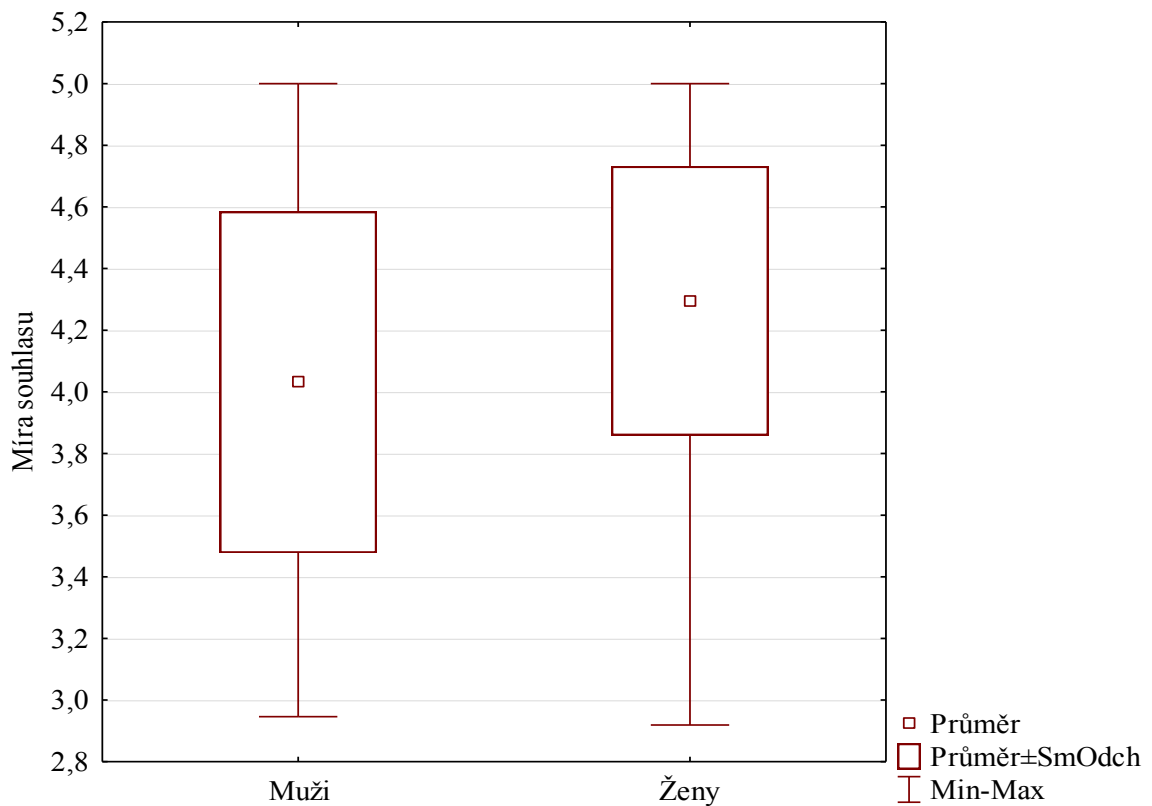
Tabulka č. 7 Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: Pohlaví Skup.1: muži Skup.2: ženy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$													
	Prů- měr (1)	Prů- měr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p- hodn.	Z (upra- vené)	p- hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (pře- sné p)
Inkluzivní kultura školy	4,03	4,30	0,54	0,43	1372	6629	966	-2,38	0,02	-2,38	0,02	28	98	0,02

Z tabulky č. 7 vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,02$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Podle výsledků (Tabulka č. 7) můžeme dále dovodit, že ženy vykazují **vyšší celkovou míru** souhlasu s podporováním inkluzivní kultury než muži.

Graf č. 1 Krabicový graf - Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na pohlaví



2. Jaký je rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2₀ Neexistuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

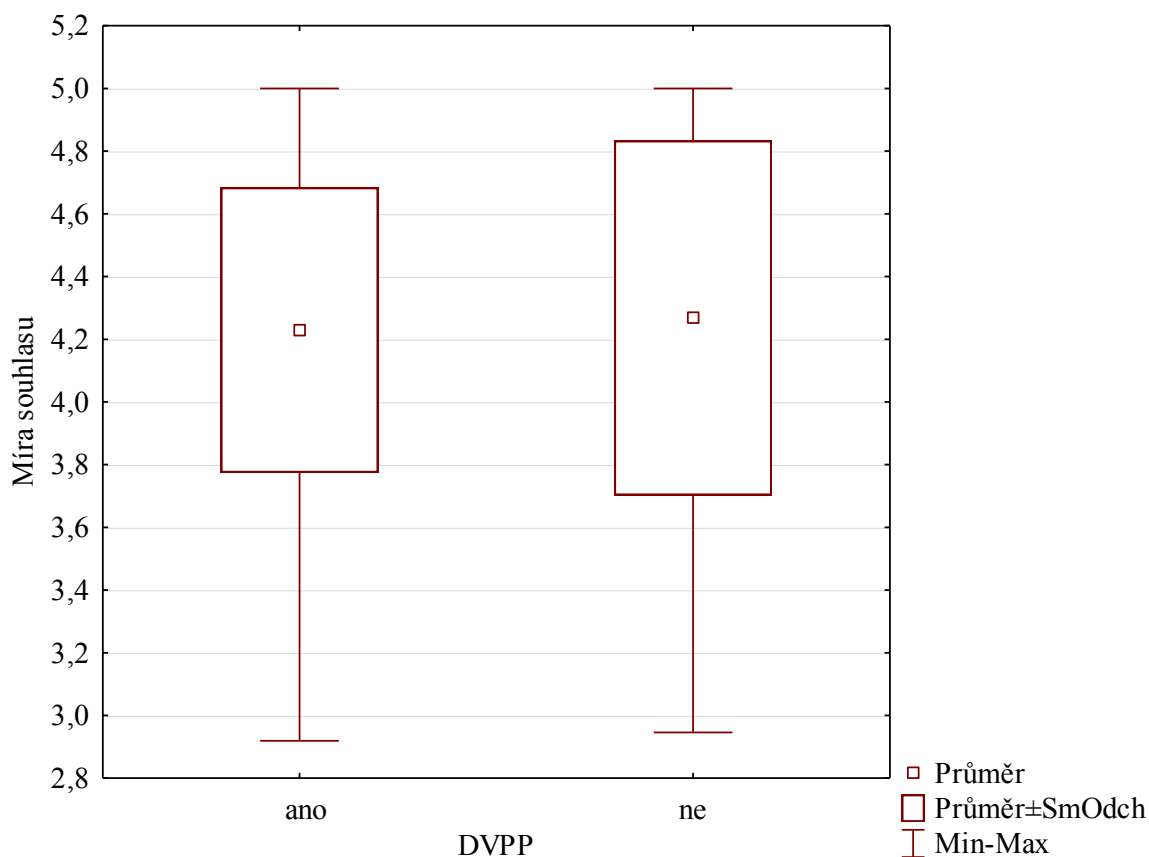
H2_A Existuje rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 8 Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Inkluzivní kultura školy	4,23	4,27	-0,36	124	0,72	102	24	0,45	0,57	1,55	0,14

Z tabulky č. 8 zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly v celkové míře souhlasu učitelů podporováním inkluzivní kultury v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,72$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 2 Krabicový graf - Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



Nyní si představíme analýzu rozdílu v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v jednotlivých dílčích oblastech inkluzivní kultury (tj. v oblastech *klima školy, prostředí a podmínky výuky, rozvoj školy a spolupráce školy*) v závislosti na pohlaví učitelů a v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.1.1 Klima školy

1.a Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1.a₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1.a_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

Tabulka č. 9 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* v závislosti na pohlaví učitelů

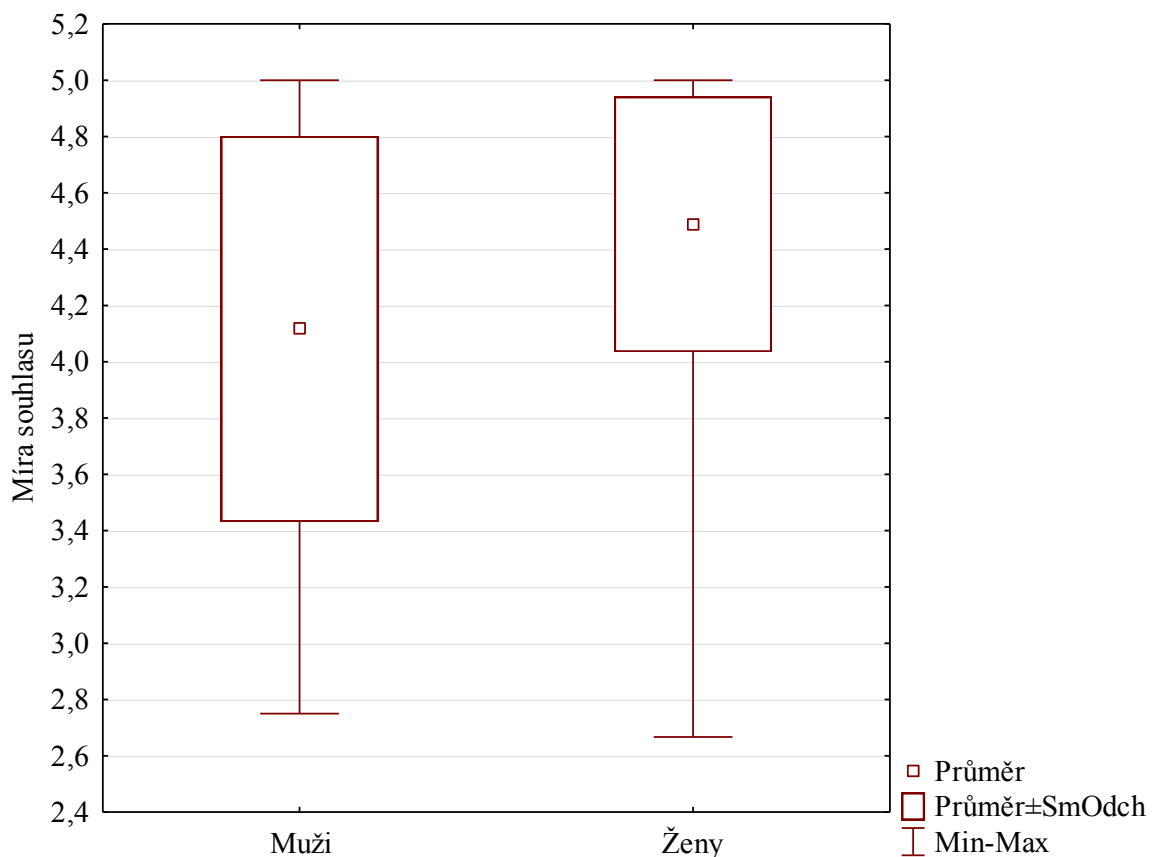
Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: Pohlaví Skup.1: muži Skup.2: ženy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$													
	Průměr (1)	Průměr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (přesné p)
Klima školy	4,12	4,49	0,67	0,45	1350	6651	944	-2,51	0,01	-2,51	0,01	28	98	0,01

Z výsledků analýzy (Tabulka č. 9) zjišťujeme, že existují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy*

v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,01$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z tabulky (Tabulka č. 9) může dále dovodit, že ženy vykazují **vyšší** míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* než muži.

Graf č. 3 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na pohlaví učitelů



2.a Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2.a₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

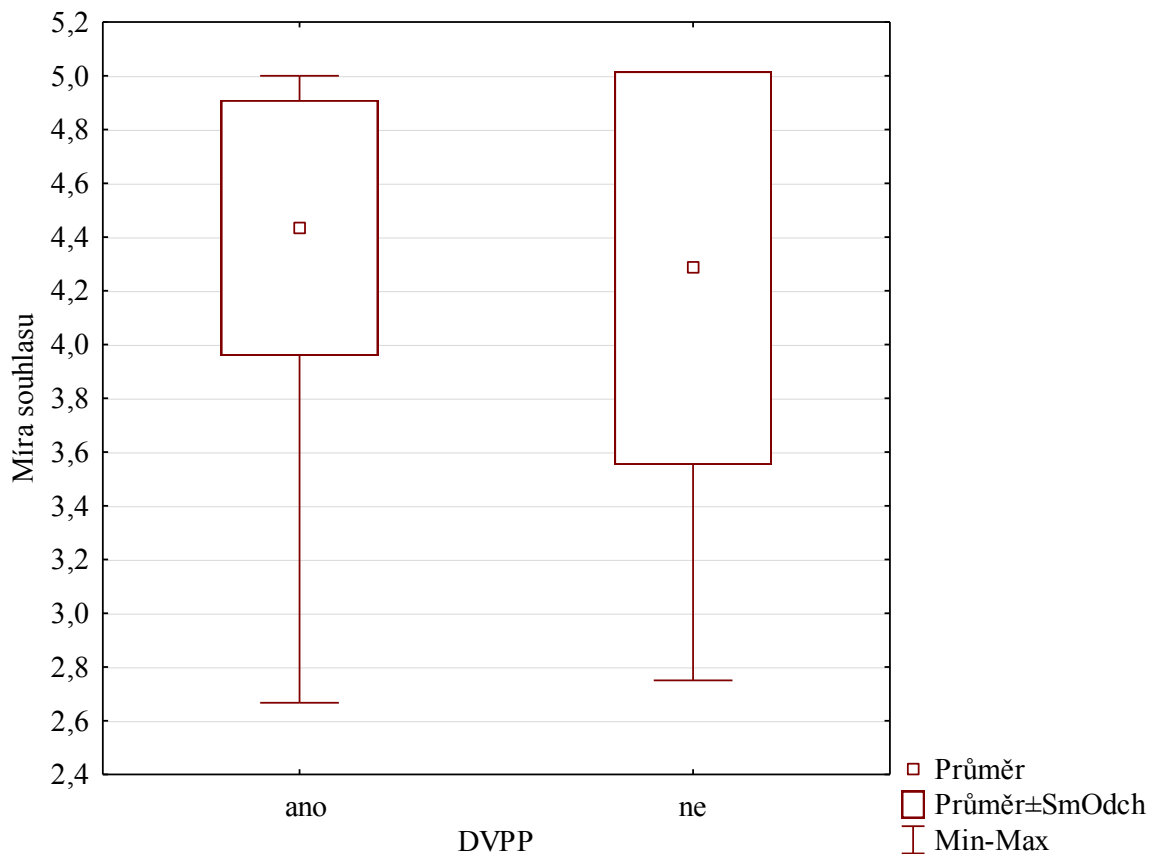
H2.a_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 10 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: DVVP Skup.1: DVVP ano Skup.2: DVVP ne Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$													
	Průměr (1)	Průměr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (přesné p)
Klima školy	4,43	4,28	0,47	0,72	6499	1502	1202	0,13	0,89	0,13	0,89	102	24	0,89

Na základě výsledků (Tabulka č. 10) zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klimatu školy* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,89$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 4 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.1.2 Prostředí a podmínky výuky

1.b Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1.b₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *podmínek a prostředí výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1.b_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *podmínek a prostředí výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

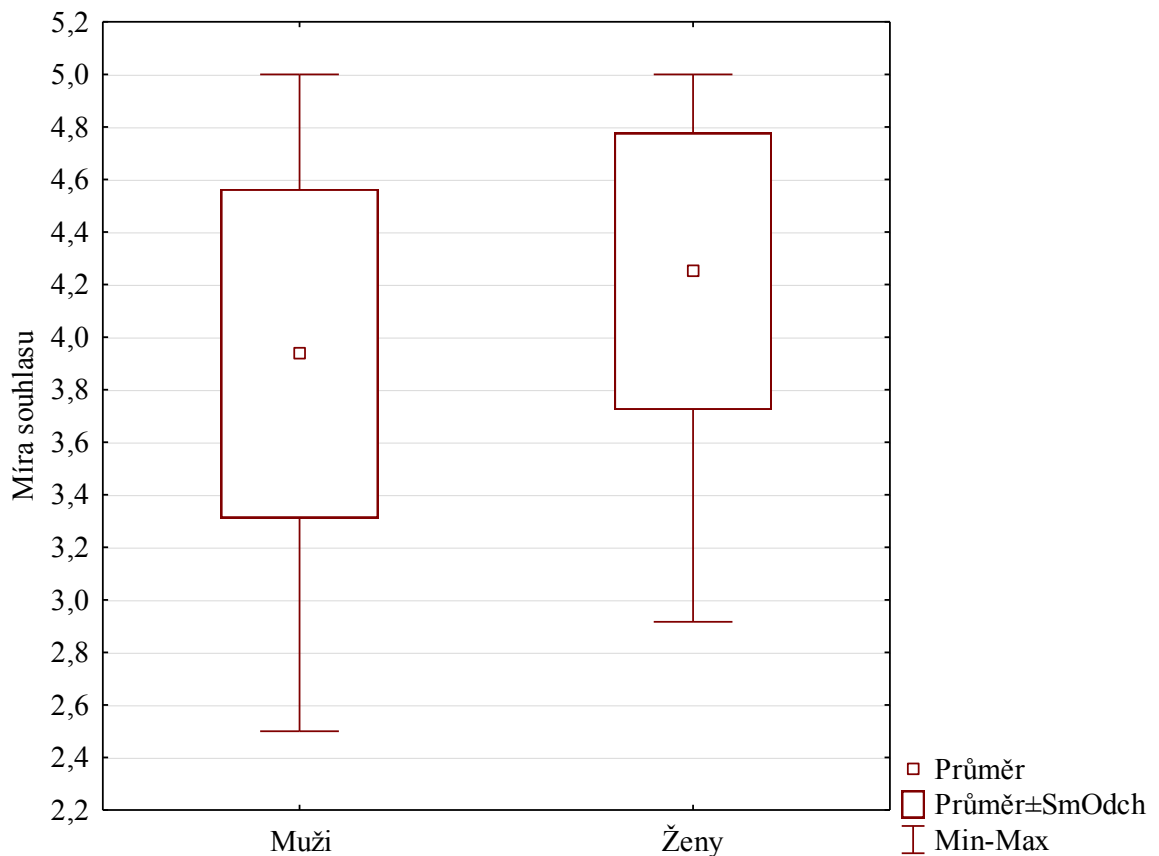
Tabulka č. 11 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: Pohlaví Skup.1: muži Skup.2: ženy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$														
	Průměr (1)	Průměr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčet poč. (skup. 1)	Sčet poč. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (přesné p)	
Prostředí a podmínky výuky	3,94	4,25	0,61	0,52	1355	6646	949	-2,48	0,01	-2,48	0,01	28	98	0,01	

Z tabulky č. 11 vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *podmínek a prostředí výuky* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,01$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Podle výsledků (Tabulka č. 11) dále zjišťujeme, že ženy vykazují **vyšší** míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí podmínek výuky* než muži.

Graf č. 5 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na pohlaví učitelů



2.b Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2.b₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

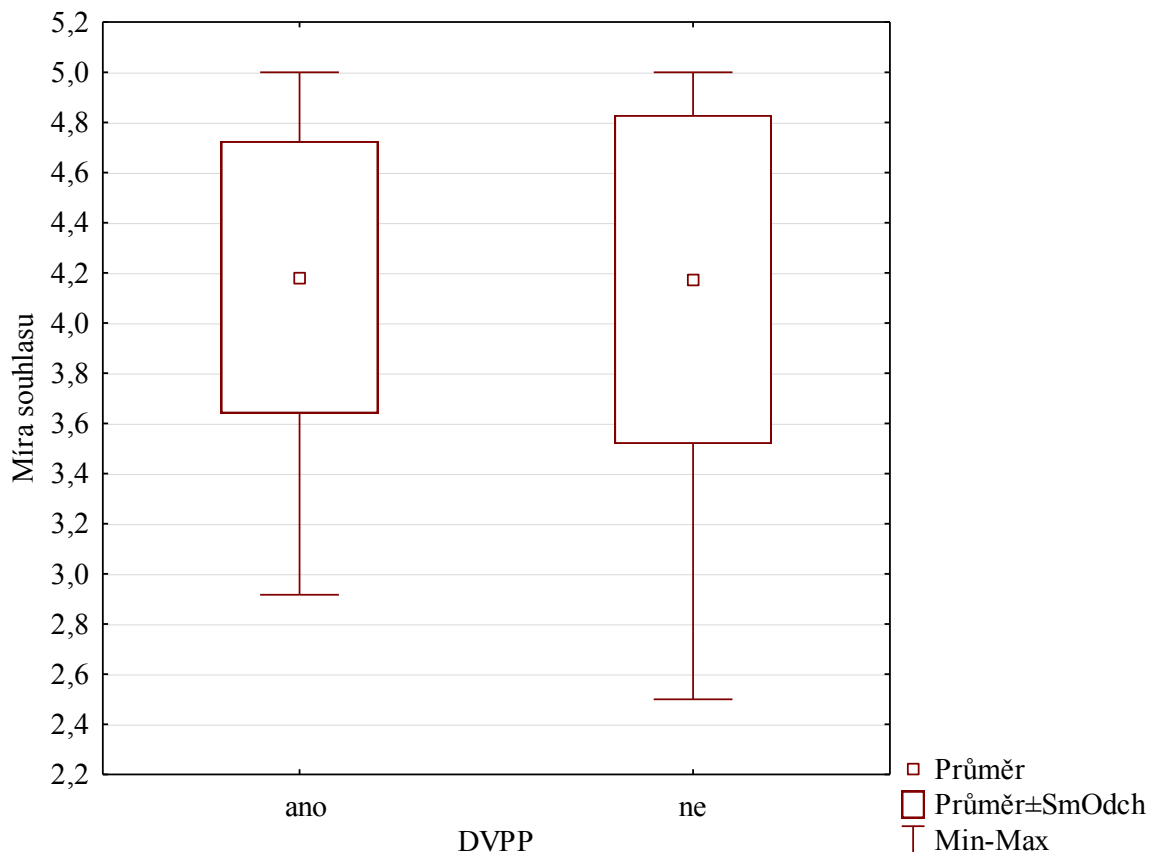
H2.b_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 12 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Prostředí a podmínky výuky	4,18	4,17	0,07	124	0,94	102	24	0,54	0,66	1,46	0,21

Na základě výsledků (Tabulka č. 12) konstatujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *prostředí a podmínek výuky* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,94$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 6 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.1.3 Rozvoj školy a spolupráce školy

1.c Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H1.c Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H1.c₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

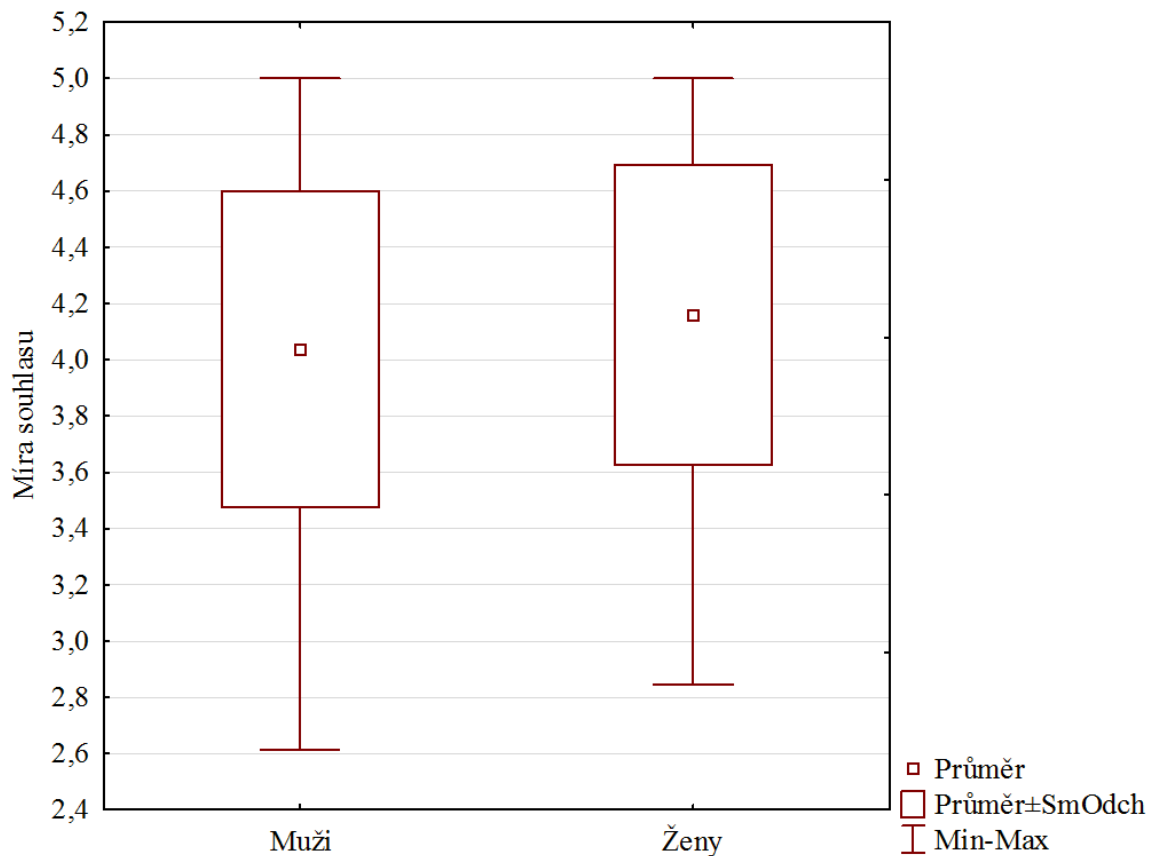
H1.c_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

Tabulka č. 13 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: muži Skup. 2: ženy										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Rozvoj školy a spolupráce školy	4,04	4,16	-1,04	124	0,30	28	98	0,56	0,53	1,11	0,69

Z tabulky č. 13 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,30$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 7 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na pohlaví učitelů



2.c Jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H2.c. Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2.c₀ Neexistuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H2.c_A Existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

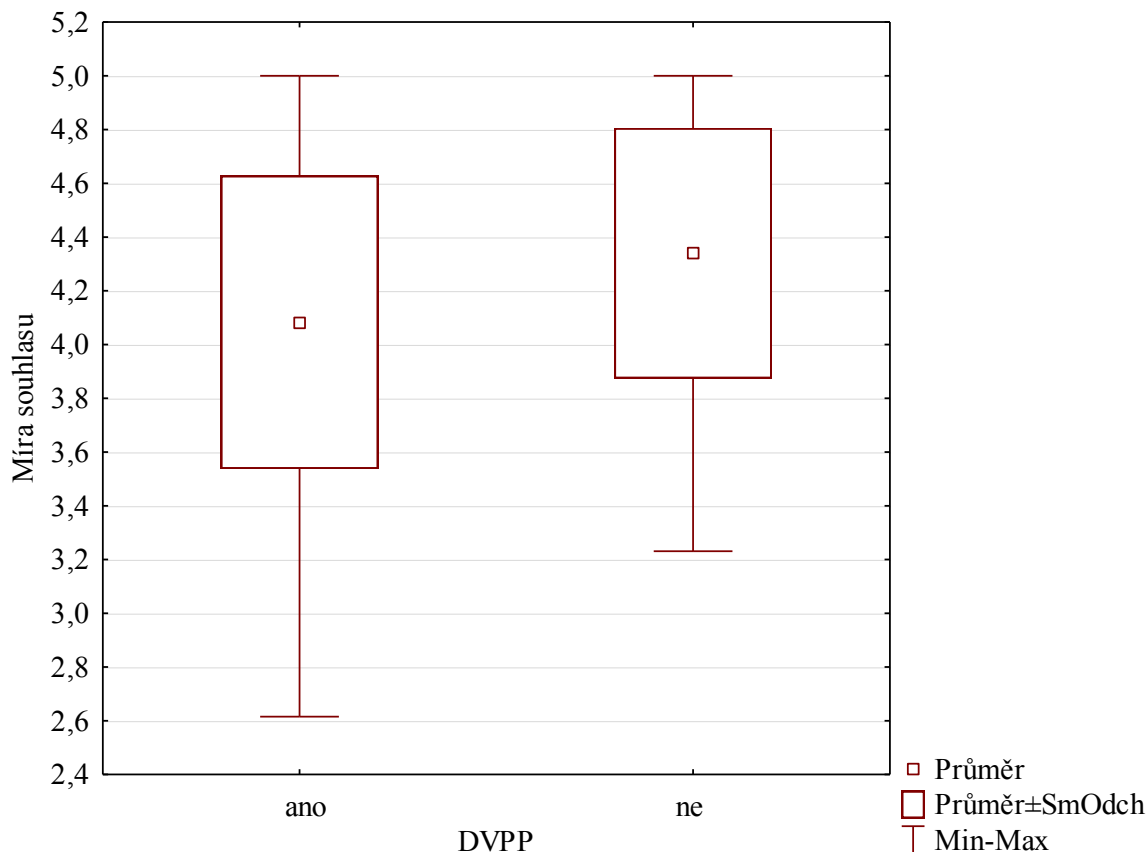
Tabulka č. 14 Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Rozvoj školy a spolupráce školy	4,08	4,34	-2,13	124	0,04	102	24	0,55	0,47	1,37	0,39

Z tabulky č. 14 zjišťujeme, že existují statisticky významné rozdíly v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *podmínek a prostředí výuky* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,04$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě výsledků (Tabulka č. 14) můžeme dále konstatovat, že učitelé neabsolvující další vzdělávání pedagogických pracovníků vykazují **vyšší** míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *rozvoje školy a spolupráce školy* než učitelé, kteří absolvují další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Graf č. 8 Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.2 Analýza rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V následující části se budeme věnovat zjištění **rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů** při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **v závislosti na pohlaví učitelů** a dále **v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**.

Nejdříve nás opět zajímal rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů, tj. ve všech čtyřech oblastech kompetencí učitele dohromady (oblast *osobnostní kompetence*, *kompetence osobnostního rozvoje žáka*, *psychodiagnostické kompetence*, *didaktické kom-*

petence), a to v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

3. Jaký je rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3₀ Neexistuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3_A Existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

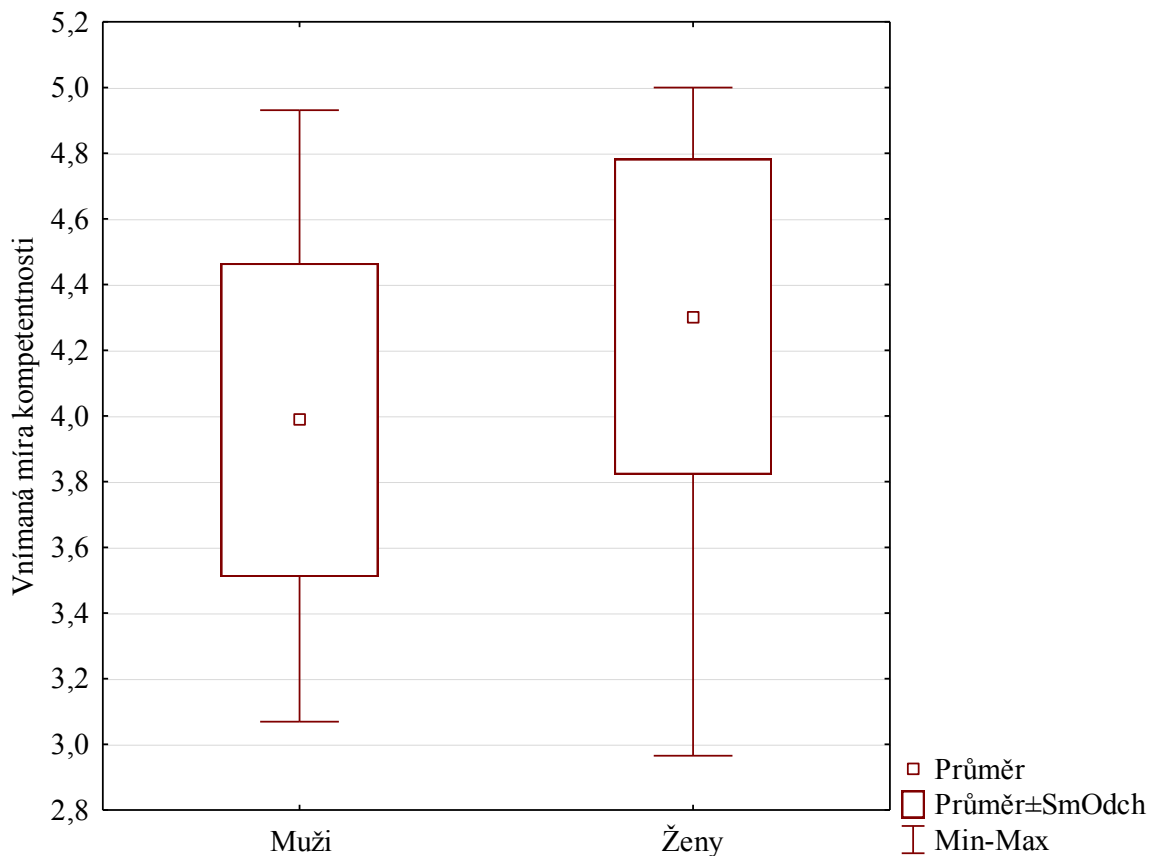
Tabulka č. 15 Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: Pohlaví Skup.1: muži Skup.2: ženy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$													
	Průměr (1)	Průměr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (přesné p)
Kompetence učitelů	3,99	4,30	0,47	0,48	1260	6742	854	-3,04	0,002	-3,04	0,002	28	98	0,002

Na základě výsledků (Tabulka č. 15) můžeme konstatovat, že existují statisticky významné rozdíly v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,002$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z výsledků dále zjišťujeme, že ženy vykazují **vyšší celkově vnímanou míru kompetentnosti** než muži.

Graf č. 9 Krabicový graf - Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na pohlaví



4. Jaký je rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4 Předpokládáme, že existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H4₀ Neexistuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

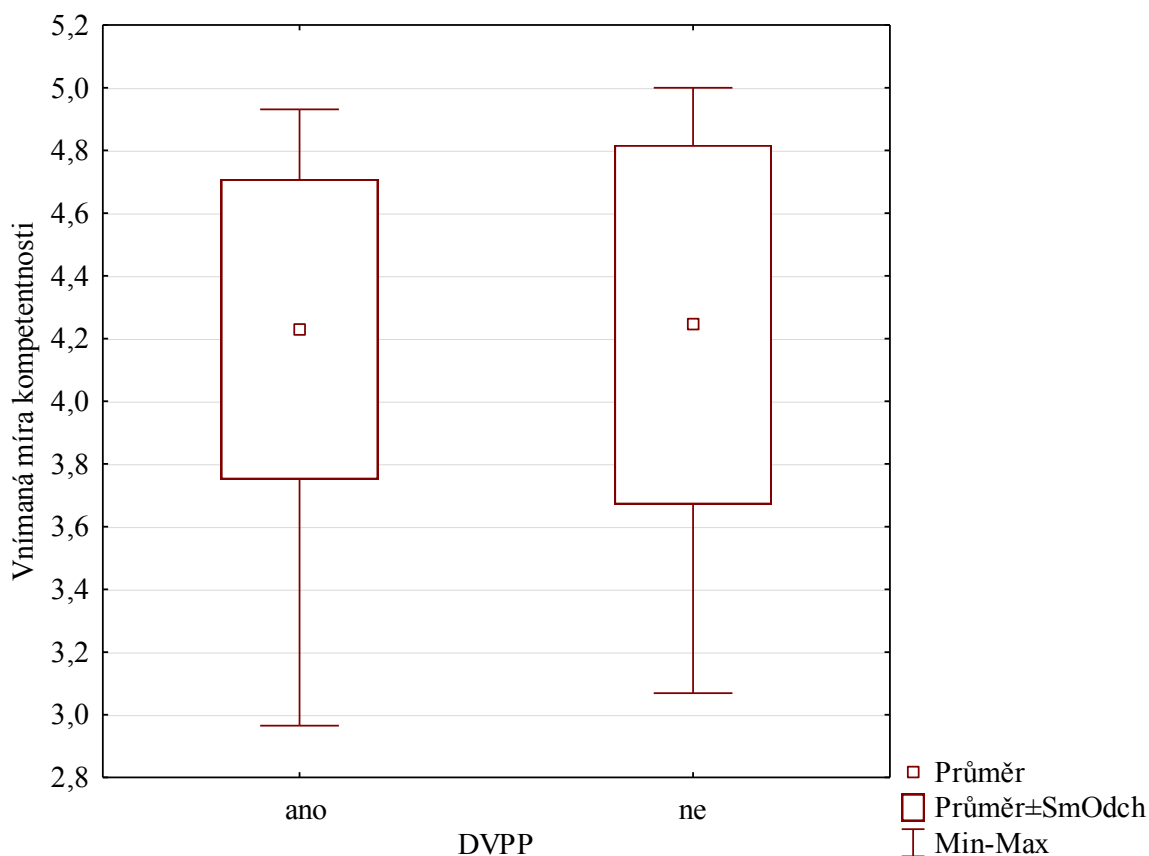
H4_A Existuje rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 16 Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Kompetence učitelů	4,23	4,24	-0,13	124	0,90	102	24	0,48	0,57	1,43	0,23

Tabulka č. 16 ukazuje, že neexistují statisticky významné rozdíly v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,90$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 10 Krabicový graf - Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



Nyní si uvedeme analýzu rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v jednotlivých oblastech kompetencí učitele (tj. oblast *osobnostní kompetence*, *kompetence osobnostního rozvoje žáka*, *psychodiagnostické kompetence*, *didaktické kompetence*) v závislosti na pohlaví učitelů a v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.2.1 Osobnostní kompetence

3.a Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3.a₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

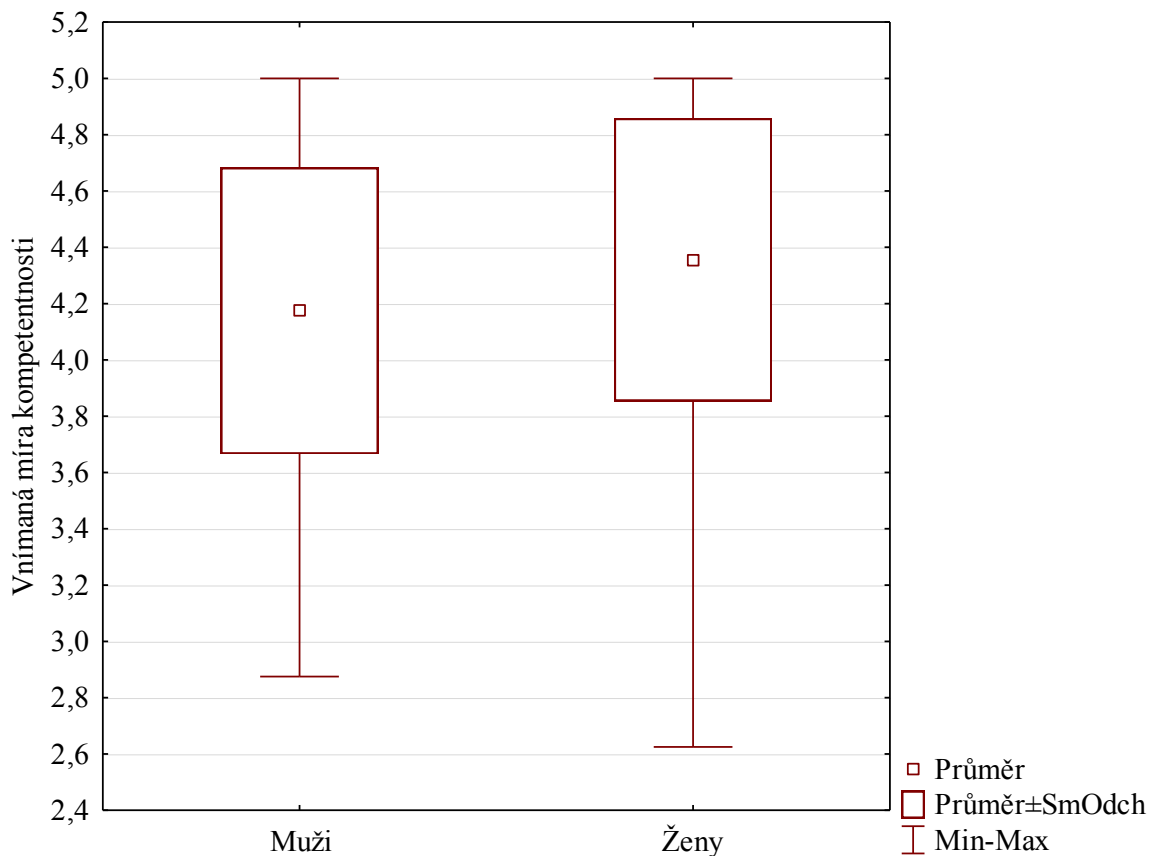
H3.a_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

Tabulka č. 17 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví										
	Skup. 1: muži Skup. 2: ženy										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Osobnostní kompetence	4,17	4,36	-1,68	124	0,09	28	98	0,51	0,50	1,03	0,89

Z tabulky č. 17 zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,09$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 11 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů



4.a Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H4.a₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

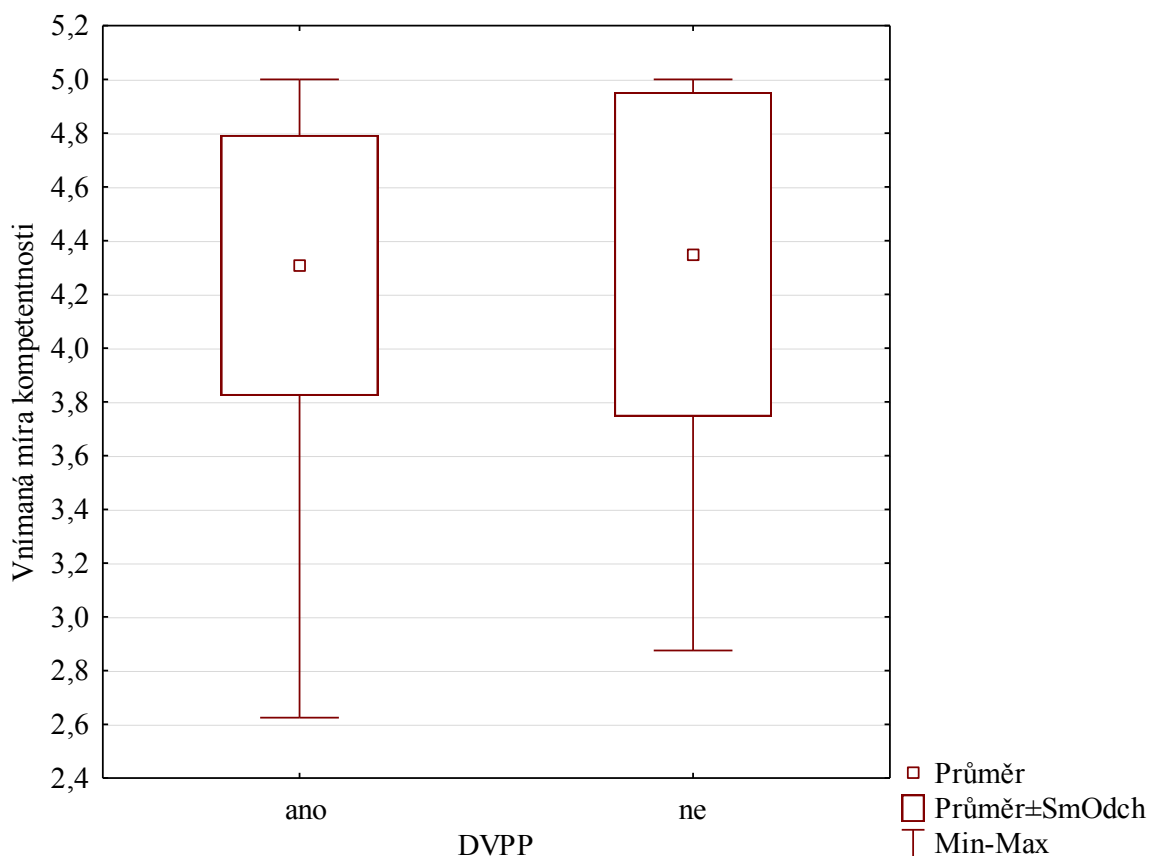
H4.a_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 18 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Osobnostní kompetence	4,31	4,35	-0,36	124	0,72	102	24	0,48	0,60	1,55	0,14

Na základě výsledků (Tabulka č. 18) můžeme opět konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostních kompetencí* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,72$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 12 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.2.2 Kompetence osobnostního rozvoje žáka

3.b Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3.b₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3.b_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

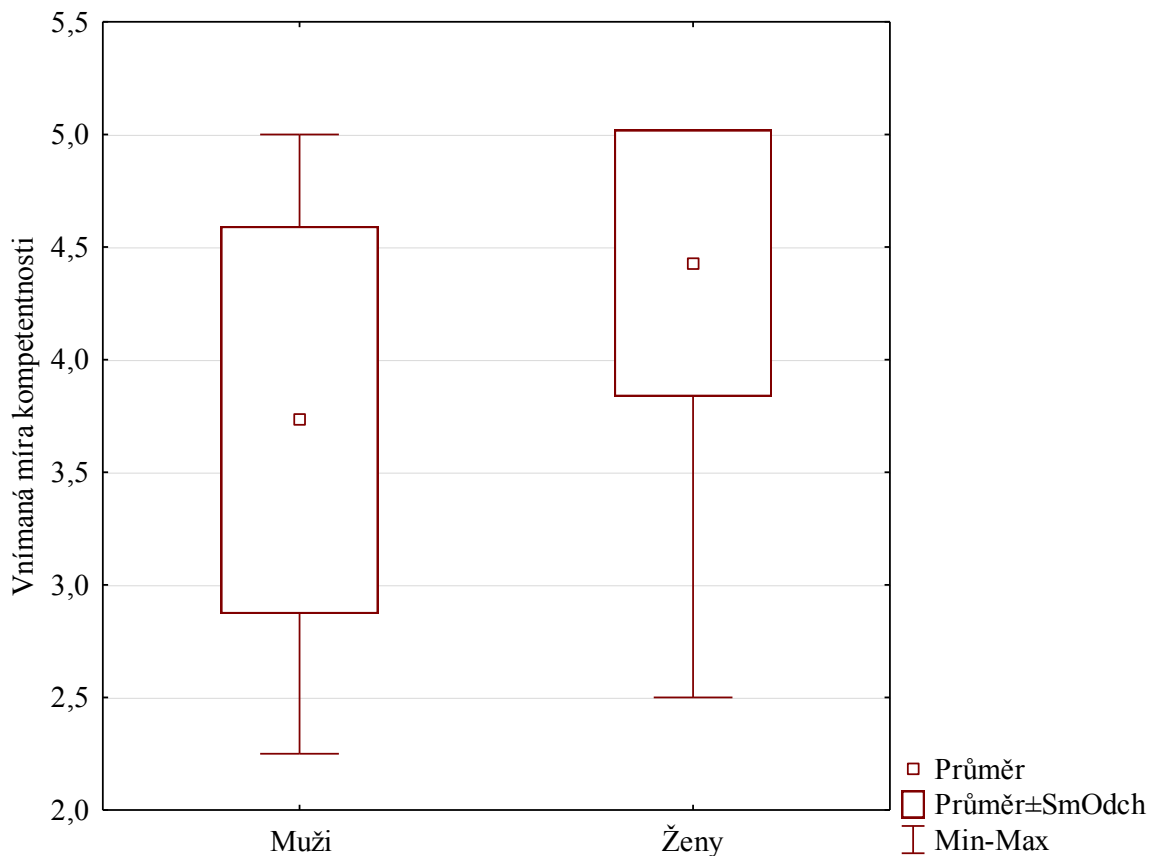
Tabulka č. 19 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměnné: Pohlaví Skup.1: muži Skup.2: ženy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$													
	Průměr (1)	Průměr (2)	Sm. odch. (1)	Sm. odch. (2)	Sčet poč. (skup. 1)	Sčet poč. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)	2*1str (přesné p)
Osobnostní rozvoj žáka	3,73	4,43	0,84	0,59	1147	6854	741	-3,70	0,0002	-3,72	0,0002	28	98	0,0002

Z tabulky č. 19 vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,0002$; $p < 0,05$) – odmítáme tedy hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní.

Z výsledků dále zjišťujeme, že ženy vykazují **vyšší** vnímanou míru kompetentnosti v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* než muži.

Graf č. 13 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na pohlaví učitelů



4.b Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje* žáka při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje* žáka při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H4.b₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje* žáka při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

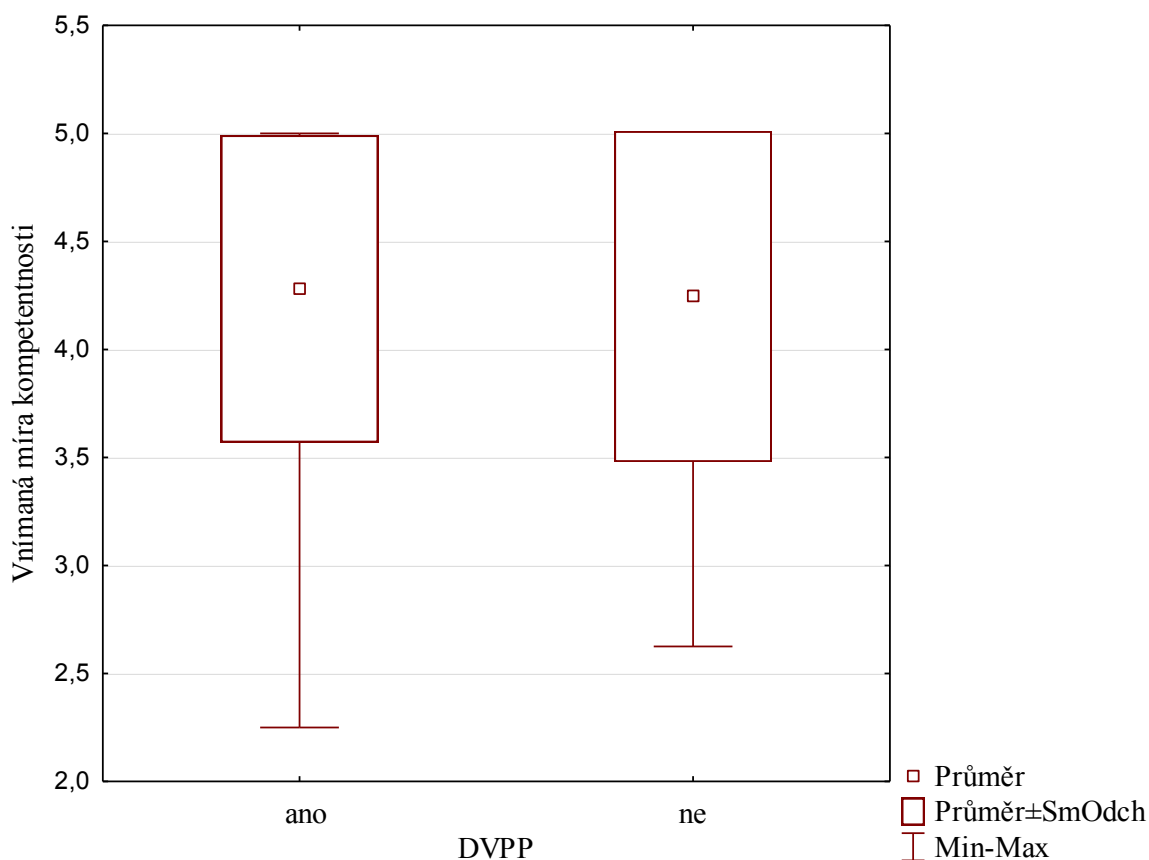
H4.b_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje* žáka při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 20 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Osobnostní rozvoj žáka	4,28	4,24	0,22	124	0,83	102	24	0,71	0,77	1,16	0,60

Z tabulky č. 20 zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *osobnostního rozvoje žáka* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,83$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 14 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.2.3 Psychodiagnostické kompetence

3.c Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3.c₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

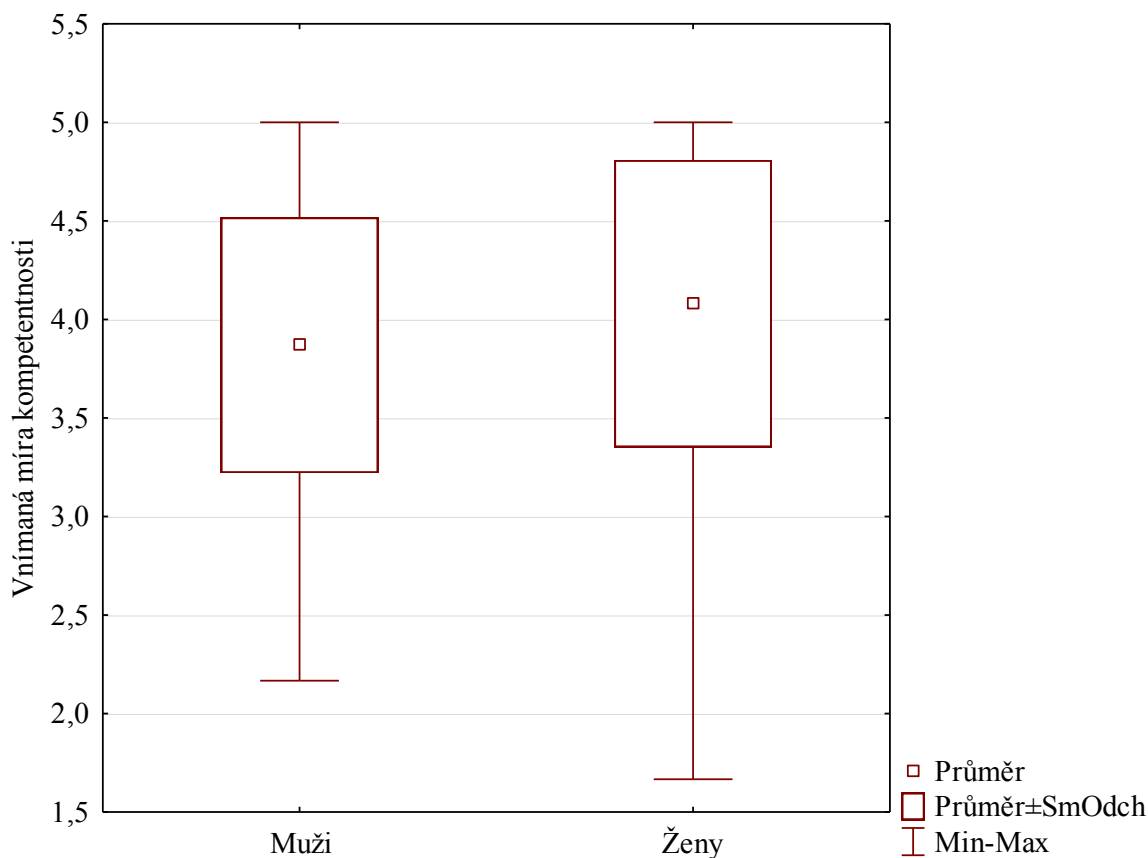
H3.c_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

Tabulka č. 21 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: muži Skup. 2: ženy										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Psychodiagnostické kompetence	3,87	4,08	-1,38	124	0,17	28	98	0,65	0,73	1,26	0,50

Z tabulky č. 21 pozorujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,17$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 15 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů



4.c Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H4.c₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

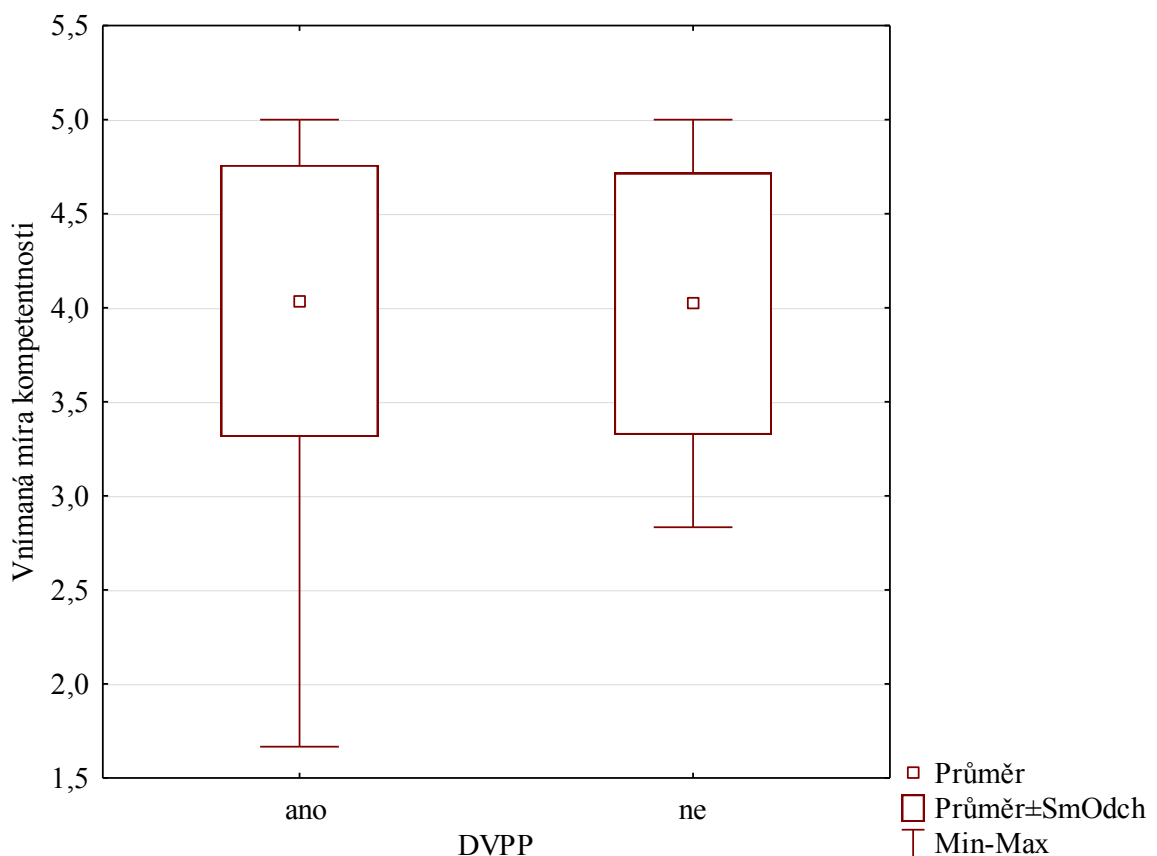
H4.c_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 22 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Psychodiagnostické kompetence	4,04	4,02	0,09	124	0,93	102	24	0,72	0,70	1,08	0,87

Z tabulky č. 22 opět zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *psychodiagnostických kompetencí* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,93$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 16 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.2.4 Didaktické kompetence

3.d Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví?

H3.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

H3.d₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

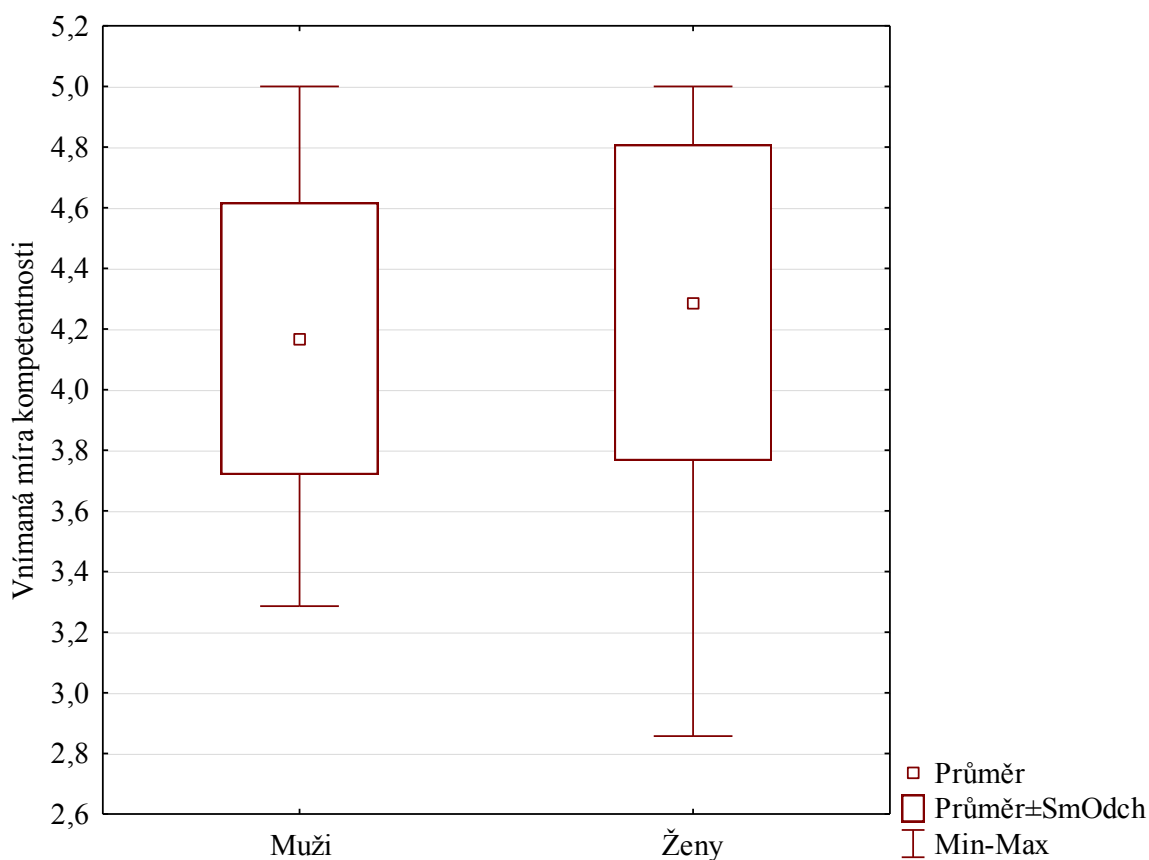
H3.d_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.

Tabulka č. 23 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: muži Skup. 2: ženy										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Didaktické kompetence	4,17	4,29	-1,10	124	0,28	28	98	0,45	0,52	1,35	0,38

Na základě výsledků (Tabulka č. 23) konstatujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* v závislosti na pohlaví učitelů ($p = 0,28$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 17 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů.



4.d Jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

H4.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

H4.d₀ Neexistuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

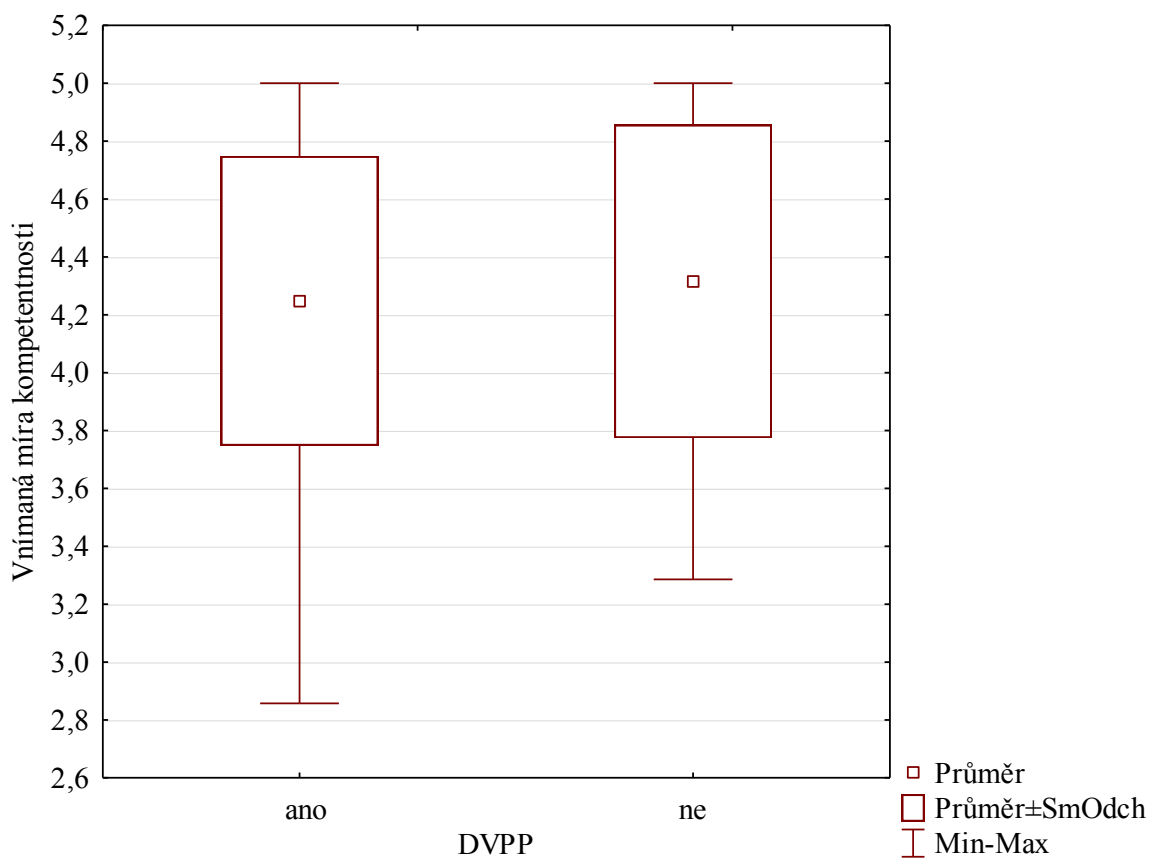
H4.d_A Existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 24 Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Proměnná	t-testy; grupováno: DVVP Skup. 1: DVVP ano Skup. 2: DVVP ne										
	Průměr (1)	Průměr (2)	t	sv	p	Poč.plat (1)	Poč.plat. (2)	Sm.odch. (1)	Sm.odch. (2)	F-poměr (Rozptyly)	P (Rozptyly)
Didaktické kompetence	4,25	4,32	-0,59	124	0,56	102	24	0,50	0,54	1,17	0,58

Z tabulky č. 24 zjišťujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti *didaktických kompetencí* v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ($p = 0,56$; $p > 0,05$) – přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Graf č. 18 Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků



5.3 Popisná statistika profesních, materiálních a psychosociálních potřeb pedagoga

V **třetí části** výzkumného šetření jsme se respondentů ptali, jaké jsou jejich profesní, materiální a psychosociální potřeby v oblasti inkluzivního vzdělávání. Respondentům byla předložena nabídka 16 položek dotazníku (položky 67-82) obsahujících specifikaci jednotlivých profesních, materiálních a psychosociálních potřeb s možností vyznačení vlastní vnímané potřeby formou odpovědi ano – ne.

5.3.1 Celkový popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů

V této části přistoupíme k popisu zjištěných potřeb učitelů komplexně, tj. ve všech třech oblastech potřeb dohromady. Uvedeme si potřeby dle pohlaví učitelů a potřeby dle absolvování či neabsolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

a) Celkový popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů v závislosti na pohlaví

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 20 mužů (71%) vnímá předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné, 8 mužů (29%) označilo předložené potřeby za nepotřebné.

U žen jsme zjistili, že 79 žen (81%) pro účinnější vykonávání proinkluzivní výchovně vzdělávací činnosti předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby vnímají jako nutné a 19 žen (19%) předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby nemají.

Podíváme-li se na profesní, materiální a psychosociální potřeby učitelů mužů a žen dohromady, můžeme konstatovat, že 99 (79%) učitelů mužů a žen vnímají předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné a 27 (21%) učitelů mužů a žen předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné nevnímají.

Tabulka č. 25 Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově v závislosti na pohlaví

Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově dle pohlaví	Četnost odpovědí
Muži potřeby ANO	20
Muži potřeby NE	8
Ženy potřeby ANO	79
Ženy potřeby NE	19
Σ	126
Muži a ženy potřeby ANO	99
Muži a ženy potřeby NE	27
Σ	126

b) Celkový popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů dle absolvování/neabsolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP)

Na základě výsledků výzkumu konstatujeme, že 81 učitelů absolvujících DVPP vnímá předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné pro výkon své pedagogické profese a 21 učitelů absolvujících DVPP předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné nevnímá. Dále jsme zjistili, že 18 učitelů neabsolvujících DVPP vnímá předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné pro výkon své pedagogické profese a 6 učitelů neabsolvujících DVPP předložené profesní, materiální a psychosociální potřeby jako nutné pro kvalitnější vykonávání své pedagogické profese nevnímá.

Tabulka č. 26 Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově dle absolvování/neabsolvování DVPP

Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově dle absolvování/neabsolvování DVPP	Četnost odpovědí
Absolvování DVPP a potřeby ANO	81
Absolvování DVPP a potřeby NE	21
Neabsolvování DVPP a potřeby ANO	18
Neabsolvování DVPP a potřeby NE	6
Σ	126

5.3.2 Popis profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů dle dílčích oblastí

Nyní si uvedeme zjištěné potřeby učitelů dle jednotlivých oblastí potřeb, tj. profesní potřeby, materiální potřeby a psychosociální potřeby.

a) Profesní potřeby učitelů dle pohlaví

Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že 15 mužů (53%) v oblasti profesních potřeb vnímá tyto potřeby jako nutné a 13 mužů (47%) tyto potřeby nemají.

Profesní potřeby jako nutné vnímá 69 žen (70%) a 29 žen (30%) je nevnímá jako nutné pro výkon své pedagogické činnosti.

V oblasti profesních potřeb můžeme tedy konstatovat, že ženy vnímají více než muži tyto potřeby jako nezbytné. Největší četnost odpovědí **ano** byla u žen zaznamenána u **položky 67** (Potřeba průběžného dalšího vzdělávání učitelů v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání), **položky 69** (Potřeba pravidelné spolupráce učitelů při plánování výuky) a **položky 71** (Potřeba zavedení či větší časové dotace předmětu speciální pedagogika v rámci pregraduální přípravy učitelů na VŠ a dalších předmětů jako je inkluzivní didaktika, inkluze v primárním vzdělávání).

U mužů pak byla největší četnost odpovědí **ano** zaznamenána rovněž u **položky 67** (Potřeba průběžného dalšího vzdělávání učitelů v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání) a **položky 69** (Potřeba pravidelné spolupráce učitelů při plánování výuky).

b) Materiální potřeby učitelů dle pohlaví

V této oblasti materiálních potřeb jsme zjistili, že 23 mužů (81%) pokládá tyto potřeby za nutné a 5 mužů (19%) tyto potřeby nemají.

U žen je situace podobná, neboť 82 žen (84%) pokládá tyto potřeby za nutné a 16 (16%) tyto potřeby nemají.

V oblasti materiálních potřeb můžeme konstatovat, že muži i ženy vnímají shodně tyto potřeby jako nezbytné. U obou je to více jak 80% z celkového počtu mužů a z celkového počtu žen. Největší četnost odpovědí **ano** byla zaznamenána shodně u mužů i žen u **položky 72** (Potřeba dostupnosti a vybavení didaktickými pomůckami upravenými pro žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami) a **položky 75** (Potřeba prostorového a funkčního uspořádání třídy a ostatních prostor školy).

c) Psychosociální potřeby dle pohlaví

Také v oblasti psychosociálních potřeb převážná část mužů, tj. 22 mužů (79%) vnímá tyto potřeby jako nutné a 6 mužů (21%) tyto potřeby nemají.

U žen je situace podobná neboť, 86 žen (88%) vnímá tyto potřeby jako nutné a 12 žen (12%) tyto potřeby nemají.

V oblasti psychosociálních potřeb můžeme opět dle výsledků výzkumného šetření uzavřít, že muži i ženy vnímají psychosociální potřeby shodně jako nezbytné. U obou je to téměř většina z celkového počtu mužů a z celkového počtu žen. Největší četnost odpovědí **ano** byla zaznamenána shodně u mužů i žen u **položky 79** (Potřeba podpory zdravých mezilidských vztahů a týmové spolupráce školy), **položky 80** (Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do školní kultury) a **položky 81** (Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do vzdělávacího procesu).

Pro lepší přehlednost přikládáme tabulku č. 27.

Tabulka č. 27 Přehled jednotlivých potřeb dle pohlaví

Profesní potřeby mužů	Číslo položky
Potřeba průběžného dalšího vzdělávání učitelů v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání	67
Potřeba pravidelné spolupráce učitelů při plánování výuky	69
Profesní potřeby žen	Číslo položky
Potřeba průběžného dalšího vzdělávání učitelů v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání	67
Potřeba pravidelné spolupráce učitelů při plánování výuky	69
Potřeba zavedení či větší časové dotace předmětu speciální pedagogika v rámci pregraduální přípravy učitelů na VŠ a dalších předmětů jako je inkluzivní didaktika, inkluze v primárním vzdělávání	71

Materiální potřeby mužů	Číslo položky
Potřeba dostupnosti a vybavení didaktickými pomůckami upravenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	72
Potřeba prostorového a funkčního uspořádání třídy a ostatních prostor školy	75
Materiální potřeby žen	Číslo položky
Potřeba dostupnosti a vybavení didaktickými pomůckami upravenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	72
Potřeba prostorového a funkčního uspořádání třídy a ostatních prostor školy	75
Psychosociální potřeby mužů	Číslo položky
Potřeba podpory zdravých mezilidských vztahů a týmové spolupráce školy	79
Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do školní kultury	80
Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do vzdělávacího procesu	81
Psychosociální potřeby žen	Číslo položky
Potřeba podpory zdravých mezilidských vztahů a týmové spolupráce školy	79
Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do školní kultury	80
Potřeba zvyšování míry zapojení žáků do vzdělávacího procesu	81

Na základě výsledků **třetí části** výzkumného šetření můžeme přistoupit k závěru, že největší četnost (absolutní četnost) odpovědí **ano** vyjadřujících souhlas učitelů s tvrzením obsahujícím specifikovanou potřebu jsme zjistili v oblasti materiálních a psychosociálních potřeb. Z hlediska pohlaví učitelů jsme nutnost materiálních a psychosociálních potřeb jsme shodně zaznamenali u mužů i žen. V obou těchto skupinách (tj. dle pohlaví učitelů) to byla téměř vždy převážná část respondentů. Nejmenší nutnost potřeb jsme zjistili v oblasti profesních potřeb u mužů. Téměř polovina dotázaných mužů předložené profesní potřeby nemá. U žen je situace v oblasti profesních potřeb příznivější, kdy více jak dvě třetiny žen

tyto potřeby označilo jako potřebné. Přehled nejvíce požadovaných potřeb v dílčích oblastech pak nabízí tabulka shora (Tabulka č. 27).

5.4 Interpretace výsledků výzkumu

V následující podkapitole předkládané diplomové práce se budeme zabývat interpretací výsledků, kterých jsme dosáhli v praktické části.

V první části výzkumu nás zajímal rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Nejdříve nás zajímal rozdíl v celkové míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, **že celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy je rozdílná v závislosti na pohlaví učitelů, kdy ženy vykazovaly vyšší celkovou míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy než muži.** Z toho vyplývá, že náš předpoklad H1 se potvrdil. Jiná situace nastala při zjišťování celkové míry souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy bylo zjištěno, že zde neexistuje statisticky významný rozdíl a náš předpoklad H2 tudíž nebyl potvrzen.

Dále nás zajímal rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v jednotlivých dílčích oblastech inkluzivní kultury v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Opět byly stanoveny výzkumné otázky, zjišťující jaký je rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti *klima školy*, v oblasti *prostředí a podmínky výuky*, v oblasti *rozvoj školy a spolupráce školy* v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Naším předpokladem bylo, že míry souhlasu učitelů jsou ve všech těchto třech dílčích oblastech rozdílné. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, **že statisticky významný rozdíl byl prokázán v oblasti *klima školy* a v oblasti *prostředí a podmínky výuky* v závislosti na pohlaví učitelů, kdy v obou případech bylo zjištěno, že ženy vykazují v těchto dvou dílčích oblastech vyšší míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy než**

muži. Naše předpoklady H1.a a H1.b se potvrdily. Naopak v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti *klima školy* a v oblasti *prostředí a podmínky výuky* statisticky významné rozdíly zjištěny nebyly a naše předpoklady H2.a a H2.b se nepotvrdily. **V oblasti rozvoj školy a spolupráce školy byl zjištěn statisticky významný rozdíl v závislosti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy učitelé neabsolvující další vzdělávání pedagogických pracovníků vykazovali vyšší míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy v této dílčí oblasti rozvoj školy a spolupráce školy, než učitelé absolvující další vzdělávání pedagogických pracovníků.** Jiná situace nastala v této dílčí oblasti *rozvoj školy a spolupráce školy* v závislosti na pohlaví učitelů, kdy statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl a náš předpoklad H1.c nebyl potvrzen.

Výsledky výzkumného šetření v **první části** tedy ukázaly, že v oblasti inkluzivní kultury školy jsou více nakloněny jí podporovat z hlediska pohlaví učitelů ženy než muži, a to i v dílčích oblastech inkluzivní kultury školy jako jsou *klima školy* a *prostředí a podmínky školy*. Dílčí oblast inkluzivní kultury školy *rozvoj školy a spolupráce školy* jsou z hlediska dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků více nakloněni podporovat učitelé, kteří dosud neabsolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků než učitelé, kteří absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Závěrem této části výzkumu můžeme konstatovat, že celkově zjištěná míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je poměrně vysoká, neboť učitelé ve větší míře vnímanou míru svého souhlasu vyjadřovali na škále hodnotami 4 (spíše souhlasím) a 5 (ano, plně souhlasím). Nejnižší míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy jsme zaznamenali v dílčí oblasti inkluzivní kultury školy *prostředí a podmínky výuky*, kdy muži vykazovali míru souhlasu průměrnou hodnotou na škále 3,94.

V druhé části výzkumu nás zajímal rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Nejdříve nás opět zajímal rozdíl v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Také v této části výzkumu jsme předpokládali, že celkově vnímaná míra kompetentnosti učitelů bude rozdílná. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, **že celkově vnímaná míra kompetentnosti učitelů je rozdílná v závislosti na pohlaví učitelů, kdy ženy vykazovaly vyšší celkově vnímanou míru kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než muži.** Předpoklad H3 byl tedy potvrzen. Naopak v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl a náš předpoklad H4 nebyl potvrzen.

Následně jsme přistoupili ke zjištění rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v jednotlivých oblastech kompetencí učitelů v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Opět byly stanoveny výzkumné otázky, zjišťující jaký je rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti *osobnostní kompetence*, v oblasti *kompetence osobnostního rozvoje žáka*, v oblasti *psychodiagnostické kompetence* a v oblasti *didaktické kompetence* v závislosti na pohlaví učitelů a dále v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Naším předpokladem opět bylo, že vnímané míry kompetentnosti učitelů jsou ve všech těchto čtyřech dílčích oblastech kompetencí rozdílné. Statisticky významný rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů se v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se však v žádné z těchto čtyř dílčích oblastí kompetencí neprokázal a naše předpoklady H4.a, H4.b, H4.c a H4.d se tudíž nepotvrdily. Příznivější výsledky byly zjištěny při zkoumání rozdílu ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v těchto čtyřech dílčích oblastech kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů. **Zde v oblasti kompetence osobnostního rozvoje žáka bylo zjištěno, že existují statisticky významné rozdíly, kdy ženy vykazovaly vyšší vnímanou míru kompetentnosti v této oblasti než muži.** Náš předpoklad H3.b byl tedy potvrzen. V oblastech *osobnostní kompetence*, *psychodiagnostické kompetence* a *didaktické kompetence* v závislosti na pohlaví učitelů statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl a předpoklady H3.a, H3.c a H3.d potvrzeny nebyly.

Výsledky výzkumného šetření v **druhé části** nám přinášejí zjištění, že v oblasti kompetentnosti učitelů z hlediska pohlaví učitelů se muži i ženy ve třech dílčích oblastech kompetencí vnímají stejně inkluzivně kompetentní (tzn., že zde není rozdíl) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to oblasti kompetencí *osobnostní kompetence*, *psychodiagnostické kompetence* a *didaktické kompetence*. Pouze v oblasti kompetencí

osobnostního rozvoje žáka ženy vykazují vyšší vnímanou míru kompetentnosti než muži. Ve vztahu k absolvování či neabsolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se učitelé ve všech čtyřech dílčích oblastech kompetencí vnímají stejně inkluzivně kompetentní, tzn., že zde není rozdíl.

Závěrem této části výzkumu můžeme opět také konstatovat, že celkově zjištěná vnímaná míra kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je také poměrně vysoká, neboť učitelé ve větší míře vnímanou míru své kompetentnosti vyjadřovali na škále hodnotami 4 (spíše souhlasím) a 5 (ano, plně souhlasím). Nejnižší vnímanou míru kompetentnosti jsme zaznamenali v dílčí oblasti kompetencí *osobnostního rozvoje žáka*, kdy muži vykazovali vnímanou míru kompetentnosti průměrnou hodnotou na škále 3,73.

V třetí části výzkumného šetření jsme se věnovali zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb pedagogů. Pedagogům jsme poskytli prostor ke sdělení jimi vnímané potřeby v rámci efektivnějšího proinkluzivního směřování jejich edukační činnosti. Naším výzkumným záměrem bylo zjistit a následně popsat jejich potřeby v oblasti profesních, materiálních a psychodiagnostických potřeb.

Pokud se tedy podíváme na potřeby učitelů, tak náš výzkum přináší zjištění, že nejvíce nutné vnímají učitelé potřeby materiální a psychosociální, a to jak muži i ženy. Ženy vnímají jako nezbytné i potřeby profesní, muži již tyto potřeby jako nezbytné vnímají v nižší míře, tj. téměř polovina mužů profesní potřeby jako nutné nevnímají. Podrobnější interpretace výsledků této části výzkumu byla již uvedena v závěru podkapitoly 5.3.

Závěrem této podkapitoly uvádíme pro lepší přehlednost tabulku s hypotézami obsahující výsledky jejich statistického ověřování.

Tabulka č. 28 Přehled hypotéz

Hypotéza	Výsledek
<p>H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl v <u>celkové míře souhlasu</u> učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Celková míra souhlasu je v <u>závislosti na pohlaví</u> rozdílná→ hypotéza se potvrdila Ženy vykazují vyšší celkovou míru souhlasu než muži.</p>
<p>H2 Předpokládáme, že existuje rozdíl v <u>celkové míře souhlasu</u> učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Celková míra souhlasu není v <u>závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u> rozdílná→hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H1.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>klimatu školy</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Míra souhlasu je rozdílná→hypotéza se potvrdila Ženy vykazují vyšší míru souhlasu než muži.</p>
<p>H2.a Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>klimatu školy</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Míra souhlasu není rozdílná→hypotéza se nepotvrdila</p>

<p>H1.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>prostředí a podmínek výuky</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Míra souhlasu je rozdílná→hypotéza se potvrdila</p> <p>Ženy vykazují vyšší míru souhlasu než muži.</p>
<p>H2.b Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>prostředí a podmínek výuky</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Míra souhlasu není rozdílná→hypotéza se nepotvrdila.</p>
<p>H1.c Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>rozvoje školy a spolupráce školy</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Míra souhlasu není rozdílná→hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H2.c. Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti <i>rozvoje školy a spolupráce školy</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Míra souhlasu je rozdílná→hypotéza se potvrdila</p> <p>Učitelé neabsolvující DVPP vykazují vyšší míru souhlasu než učitelé absolvující DVPP.</p>

<p>H3 Předpokládáme, že existuje rozdíl <u>v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na pohlaví.</u></p>	<p>Celkově vnímaná míra kompetentnosti je v závislosti <u>na pohlaví</u> rozdílná→ hypotéza se potvrdila Ženy vykazují vyšší celkově vnímanou míru kompetentnosti než muži.</p>
<p>H4 Předpokládáme, že existuje rozdíl <u>v celkově vnímané míře kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.</u></p>	<p>Celkově vnímaná míra kompetentnosti není v závislosti <u>na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u> rozdílná→hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H3.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>osobnostních kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví.</u></p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→ hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H4.a Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>osobnostních kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.</u></p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→ hypotéza se nepotvrdila</p>

<p>H3.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>osobnostního rozvoje žáka</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti je rozdílná→hypotéza se potvrdila</p> <p>Ženy vykazují vyšší vnímanou míru kompetentnosti než muži.</p>
<p>H4.b Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>osobnostního rozvoje žáka</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→</p> <p>hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H3.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>psychodiagnostických kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→</p> <p>hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H4.c Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>psychodiagnostických kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</u>.</p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→</p> <p>hypotéza se nepotvrdila</p>
<p>H3.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>didaktických kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na pohlaví</u>.</p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→</p> <p>hypotéza se nepotvrdila</p>

<p>H4.d Předpokládáme, že existuje rozdíl ve vnímané míře kompetentnosti učitelů v oblasti <i>didaktických kompetencí</i> při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami <u>v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.</u></p>	<p>Vnímaná míra kompetentnosti není rozdílná→ hypotéza se nepotvrdila</p>
--	---

5.5 Doporučení pro praxi a diskuse

Současné koncepce výzkumů inkluzivního vzdělávání přináší celou řadu výzkumných nástrojů, jejichž cílem je především evaluace proinkluzivního směřování škol a poskytnutí zpětné vazby, která v sobě implikuje možnosti dalšího rozvoje školy inkluzivním směrem. Mezi nejpoužívanější patří zahraniční výzkumný nástroj Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (Booth & Ainscow, 2002), který je s jistými modifikacemi dobře použitelný i v prostředí českých škol. Komplexnější obraz o kvalitě inkluze ve škole z pohledu dalších aktérů inkluzivního vzdělávání mohou školám poskytnout i další nástroje. Jedná se například o výzkumný nástroj Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (2011), Rámec profesních kvalit učitele (2011), Klima školy (2011), které jsou výsledkem národního projektu MŠMT „Cesta ke kvalitě“ s plným názvem „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“. Pro aplikaci výsledků těchto výzkumů v praxi je velmi důležité na zjištěných poznatcích stavět, kdy jednotlivé výstupy mohou pomoci upravit podmínky výchovy a vzdělávání proinkluzivním směrem. Seznámení veřejnosti a především škol s výsledky výzkumů je samozřejmostí.

Z praktického hlediska nám i náš výzkum přinesl pozitivní zjištění, a sice skutečnost, že učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu jsou na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami relativně dobře připraveni. Jejich poměrně vysoká míra sebehodnocení v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání a kompetentnosti svědčí o jejich vstřícném přístupu efektivně se vyrovnávat se změnami, které v oblasti inkluze přinesl školní rok 2016/2017. Vhodné „inkluzivní klima“ a otevřenost jejich školy, kvalitní management, zkušenosti s prací s heterogenní skupinou, respektování principů humanismu a individuálních zvláštností jedinců mohou vypovídat o jejich „inkluzivním vnitřním nastá-

vení“. Bylo by velmi zajímavé za použití jiných výzkumných metod a technik realizovat další výzkumy a doplnit tak vědecké poznání v této problematice.

Současně náš výzkum poukázal na zjištění, že mezi respondenty jsou i učitelé, kteří dosud nedospěli k „plné“ internalizaci základních principů inkluzivního vzdělávání apelujících zejména na co nejoptimálnější využití vzdělávacího potenciálu každého žáka. Na tomto místě je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Inkluze je nikdy nekončící cesta, na které se snažíme o nalézání nejlépe vyhovujícího řešení efektivního vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu a také ze strany školy o její inkluzivní směřování jako učící se organizace se systematickou autoevaluací. Učitelům, kteří v našem výzkumu vykazovali nižší míru souhlasu s podporováním inkluzivní kultury a nižší vnímanou míru kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pak doporučujeme jejich další vzdělávání. Zde se nabízejí přednášky, workshopy, samostudium, stáže a konference v zahraničí, kde s procesem inkluze mají velmi dobré zkušenosti. Spolupráce s partnerskými školami, mentoring, práce v inkluzivních týmech, spolupráce s organizacemi posilujícími filozofii inkluze, sebereflexe a další, to vše přispívá k připravenosti těchto učitelů proces společného vzdělávání podporovat, přičemž získávání proinkluzivních kompetencí považujeme za profesně náročný postup.

To však mnohdy nestačí, a jak také ukázal náš výzkum, není rozhodující. K tomu je zapotřebí učitelovo vnitřní nastavení a ctižádost. Nezanedbatelná je také schopnost učitele posilovat diverzitu třídního kolektivu, přistupovat k osobnosti žáka komplexně a komunikovat proces inkluze se všemi aktéry. To vše pak směřuje k úspěšnému zvládnutí individualizace a diferenciací ve výuce, monitorování a vyhodnocování procesu učení, koordinaci s ostatními pedagogy a odborníky s cílem úspěšné inkluzivní edukace a vytváření svobodného a demokratického obrazu společnosti. Proces inkluzivního vzdělávání vyžaduje podporu společnosti, která by se měla mimo jiné projevit zvýšeným uznáním profese učitele, jejíž náročnost se tímto procesem zásadně zvyšuje.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali inkluzivním vzděláváním na běžné základní škole pohledem pedagogů. Cílem této práce bylo zjištění míry připravenosti učitelů pracovat s žáky, kteří v dikci platné legislativy vyžadují opatření. Tento cíl byl dále rozpracován do dílčích cílů výzkumů, kdy jsme se zaměřili na zjištění míry souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na zjištění učiteli vnímané míry kompetentnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsme si v této diplomové práci kladli za cíl zjištění profesních, materiálních a psychosociálních potřeb učitelů z pohledu inkluzivní edukace.

V teoretické části diplomové práce jsme vymezili a definovali pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování a inkluzivní kultura, představili jsme si klíčové legislativní, kurikulární a strategické dokumenty vzdělávací politiky. Přiblížili jsme si specifika inkluzivní školy a seznámili jsme se s vybranými projekty a aktivitami podporujícími inkluzivní edukaci. Poslední kapitolu teoretických východisek jsme věnovali učitelům v inkluzivní škole a jeho kompetencím, představili jsme si klíčové principy inkluzivního vzdělávání a vybrané proinkluzivní výukové strategie.

V praktické části předkládané práce jsme pomocí kvantitativního výzkumného pojetí analyzovali data získaná dotazníkovým šetřením. Svoji pozornost jsme zaměřili na zjištění celkové míry souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy a na zjištění míry souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v dílčích oblastech inkluzivní kultury. Výzkumem bylo zjištěno, že v oblasti inkluzivní kultury školy jsou více nakloněny jí podporovat z hlediska pohlaví učitelů ženy jak muži, a to i v dílčích oblastech inkluzivní kultury školy jako jsou *klima školy a prostředí a podmínky školy*. Dále bylo v dílčí oblasti inkluzivní kultury školy *rozvoj školy a spolupráce školy* z hlediska dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků oproti našemu očekávání zjištěno, že učitelé, kteří dosud neabsolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků, nejsou méně nakloněni podporovat tuto dílčí oblast inkluzivní kultury než učitelé, kteří absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků. Z hlediska pohlaví učitelů v dílčí oblasti inkluzivní kultury školy *rozvoj školy a spolupráce školy* rozdílů v míře souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy zjištěny nebyly.

Výzkumem jsme rovněž v části zjišťování vnímané míry kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami objasnili, že z hlediska pohlaví učitelů se

muži i ženy v dílčích oblastech kompetencí vnímají stejně inkluzivně kompetentní, tj. v oblasti *osobnostní kompetence, psychodiagnostické kompetence a didaktické kompetence*. Pouze v oblasti *kompetencí osobnostního rozvoje žáka* jsme odhalili rozdíly ve vnímané míře kompetentnosti, kdy ženy vykazovaly vyšší vnímanou míru kompetentnosti než muži. Ve vztahu k absolvování či neabsolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se opět učitelé vnímají stejně inkluzivně kompetentní, a to ve všech námi stanovených dílčích oblastech kompetencí.

Za zásadní závěr této práce považujeme zjištění, že učitelé, bez ohledu na skutečnost, zda absolvují či neabsolvují další vzdělávání pedagogických pracovníků, jsou stejně nakloněni podporovat inkluzivní kulturu školy a současně se vnímají stejně kompetentní pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Lze tedy předpokládat, že neméně klíčové, jako je další vzdělávání pedagogických pracovníků, jsou i osobnostní vlastnosti učitele, entuziasmus, vnitřní přesvědčení a motivace, nalézání pocitu smysluplnosti a užitečnosti jeho práce.

V neposlední řadě jsme výzkumem zjistili, že k efektivnímu cílení proinkluzivní vzdělávací činnosti učitelů v běžných základních školách jako nejvíce nutné vnímají učitelé potřeby materiální a psychosociální, a to jak muži i ženy. Profesní potřeby vnímají jako nutné z hlediska pohlaví učitelů ženy, muži již tyto potřeby jako nutné vyžadují v nižší míře, neboť téměř polovina mužů profesní potřeby jako nezbytné nevnímá.

Předkládaná diplomová práce poukazuje také na skutečnost, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat běžné základní školy při využívání různých forem podpůrných opatření a mají právo sdílet stejný fyzický prostor s intaktními žáky. Učitelé běžných základních škol jsou na zvládnutí rozmanitých situací v edukačním procesu dobře připravováni, neboť v oblasti souhlasu s podporováním inkluzivní kultury školy a v oblasti vnímané kompetentnosti většina respondentů zvolila své odpovědi na daná tvrzení zjišťující míru jejich souhlasu a vnímanou míru jejich kompetentnosti v rozmezí spíše souhlasím (4) a ano, plně souhlasím (5). Pouze v některých dílčích oblastech inkluzivní kultury školy a kompetencí učitelů bylo zjištěno, že respondenti označili své odpovědi na daná tvrzení v rozmezí nevím (3) a spíše nesouhlasím (2). Jednalo se o dílčí oblast inkluzivní kultury školy prostředí a podmínky výuky a dílčí oblast kompetencí kompetence osobnostního rozvoje žáka. Diplomová práce formou doporučení pro praktické použití poukazuje na možnosti, jak tuto situaci zlepšit.

Přínos diplomové práce spočívá zejména v prohloubení poznání pedagogické i nepedagogické veřejnosti v oblasti inkluzivního vzdělávání a informování managementu škol o stávajícím stavu dobré připravenosti a kompetentnosti učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Věříme, že tato diplomová práce bude v rámci zvyšování podpory inkluzivního vzdělávání a zvyšování kvality české školy prospěšná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr, 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-190-7.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 80-86633-38-1.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2., upravené vydání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [4] COWIE, Helen a Patti WALLACE, 2000. *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*. London: SAGE Publications Ltd. ISBN 0-7619-6352-9.
- [5] ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [6] FEŘTEK, Tomáš, 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-2-4.
- [7] HÁJKOVÁ Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [8] HAVEL Jiří a Jana KRATOCHVÍLOVÁ et al., 2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-30-9.
- [9] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ, 2012. *Perspektivy učitelství (Výzkumný záměr, Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-596-6.
- [10] HOUŠKA, Tomáš, 2012. *Inkluzivní škola. 2. Vydání*. Praha: Abraka - Dabra. ISBN 978-80-87693-16-2.
- [11] JANÍK Tomáš a Karolína PEŠKOVÁ et al., 2012. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6132-3.
- [12] JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC et al., 2009. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-193-5.

- [13] KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.
- [14] KALHOUS Zdeněk a Otto OBST et al., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-778-253-X.
- [15] KASÍKOVÁ, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [16] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ, 2011. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5779-1.
- [17] KVĚTOŇOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
- [18] KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7278-965-8.
- [19] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [20] LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1123-5.
- [21] LUKAS, Josef, 2012. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
- [22] MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [23] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [24] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- [26] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

- [27] SVOZIL Břetislav a Vladimír FOIST, 2016. *Strategický management inkluzivní školy*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-29-3.
- [28] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [29] TOMKOVÁ, Anna et al., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87652-16-9.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [31] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [32] VÝROST Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [33] WILKINSON, Richard a Kate PICKETT, 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. London: Penquin. ISBN 978-0-241-95429-4.
- [34] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje:

- [1] Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *O nás*. [online]. © 2016. [cit. 2017-01-09].
Dostupné také z: <http://cosiv.cz/cs/o-nas/>
- [2] Člověk v tísní. *Vzdělávací program Varianty* [online]. ©2013. [cit. 2017-01-09].
Dostupné také z: <https://www.varianty.cz/inkluzivni-vzdelavani>
- [3] EDUin. *O nás*. [online]. [cit. 2017-01-09].
Dostupné z: <http://www.eduin.cz/o-nas/>
- [4] HRBÁČKOVÁ, Karla, Eliška SUCHÁNKOVÁ, Jana LUKÁŠOVÁ a Diana DUHÁROVÁ. *Mentoring jako metodická podpora vzdělávání učitelů* [DVD]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2014 [cit. 2016-12-05]. ISBN 978-80-7454-457-6.
- [5] Inkluze. *Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. [online]. ©2010. [cit. 2017-01-09].

Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-31/centra-podpory-inkluzivniho-vzdelavani>

[6] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky* [online]. Brno, 2013 [cit. 2016-10-09]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf. Habilitační práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta.

[7] Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. ©2013-2016. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

[8] Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. ©2013-2016. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

[9] Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. ©2013-2016. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

[10] Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020* [online]. ©2013-2016. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

[11] Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele 2015/2016* [online]. ©2016. [cit. 2016-12-20].

Dostupné také z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2015-16>

[12] Ministerstvo vnitra České republiky. *Úmluva o právech dítěte* [online]. ©2016. [cit. 2016-12-15].

Dostupné také z: <http://www.mvcr.cz/umluva-o-pravech-ditete-pdf.aspx>

[13] Ministerstvo vnitra České republiky. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. ©2016. [cit. 2016-12-15].

Dostupné také z: <http://www.mvcr.cz/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim-pdf.aspx>

[14] Národní ústav odborného vzdělávání. *Přehled evaluačních nástrojů* [online]. ©2008. [cit. 2016-11-13].

Dostupné také z: <http://www.nuov.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejsi-popis-evaluacnich?highlightWords=ov%C4%9B%C5%99en>

[15] Summerhill. *About Summerhill* [online]. [cit. 2016-11-13].

Dostupné také z: <http://www.summerhillschool.co.uk/about.php>

[16] ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských zemích. Srovnávací studie č. 5.366* [online]. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny, 2016 [cit. 2017-01-12]. Dostupné také z: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1>

Zákony a vyhlášky:

[1] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 2016-12-15].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

[2] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [cit. 2016-12-15].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-27-2016-sb-1>

[3] Zákon č. 1/1993Sb., Ústava České republiky. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/001-1993-sb-ustava-ceske-republiky.html>

[4] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>

[5] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

[6] Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). [cit. 2016-12-13].

Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

al.	Alter
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
č.	Číslo
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	Strana
Sb.	Sbírka zákonů
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	To je
Tzv.	Takzvaný
z.s.	Zapsaný spolek
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Krabicový graf - Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na pohlaví	77
Graf č. 2	Krabicový graf - Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	78
Graf č. 3	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na pohlaví učitelů	80
Graf č. 4	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	82
Graf č. 5	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na pohlaví učitelů	84
Graf č. 6	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	86
Graf č. 7	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na pohlaví učitelů	88
Graf č. 8	Krabicový graf - Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	90
Graf č. 9	Krabicový graf - Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na pohlaví	92
Graf č. 10	Krabicový graf - Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	93
Graf č. 11	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů	95
Graf č. 12	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	96

Graf č. 13	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na pohlaví učitelů	98
Graf č. 14	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	99
Graf č. 15	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů.....	101
Graf č. 16	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	102
Graf č. 17	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů.....	104
Graf č. 18	Krabicový graf - Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	105

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Pohlaví respondentů.....	69
Tabulka č. 2	Délka praxe ženy.....	69
Tabulka č. 3	Délka praxe muži	70
Tabulka č. 4	Věk ženy	70
Tabulka č. 5	Věk muži.....	70
Tabulka č. 6	Přehled položek dotazníku.....	72
Tabulka č. 7	Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na pohlaví	76
Tabulka č. 8	Celková míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	78
Tabulka č. 9	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na pohlaví učitelů	79
Tabulka č. 10	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti klimatu školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	81
Tabulka č. 11	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na pohlaví učitelů	83
Tabulka č. 12	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti prostředí a podmínek výuky v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	85
Tabulka č. 13	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na pohlaví učitelů.....	87
Tabulka č. 14	Míra souhlasu učitelů s podporováním inkluzivní kultury školy v oblasti rozvoje školy a spolupráce školy v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	89
Tabulka č. 15	Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na pohlaví.....	91
Tabulka č. 16	Celková vnímaná míra kompetentnosti učitelů v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	93
Tabulka č. 17	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů	94

Tabulka č. 18	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostních kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	96
Tabulka č. 19	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na pohlaví učitelů.....	97
Tabulka č. 20	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti osobnostního rozvoje žáka v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	99
Tabulka č. 21	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů	100
Tabulka č. 22	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti psychodiagnostických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	102
Tabulka č. 23	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na pohlaví učitelů	103
Tabulka č. 24	Vnímaná míra kompetentnosti učitelů v oblasti didaktických kompetencí v závislosti na absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	105
Tabulka č. 25	Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově v závislosti na pohlaví.....	107
Tabulka č. 26	Profesní, materiální a psychosociální potřeby celkově dle absolvování/neabsolvování DVPP	107
Tabulka č. 27	Přehled jednotlivých potřeb dle pohlaví	109
Tabulka č. 28	Přehled hypotéz.....	115

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI - Dotazník

Příloha P II - Ocenění učitele

Příloha P III - Plán osobního a pedagogického rozvoje

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Klára Jemelková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, obor Sociální pedagogika a dovoluji si Vás požádat o vyplnění příloženého dotazníku. Cílem šetření je identifikovat názorová schémata učitelů základních škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Šetření je zcela anonymní a získané informace budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce. Při vyplňování dotazníku prosím postupujte dle následujících pokynů, děkuji za Vaši otevřenost a svědomitost.

Bc. Klára Jemelková

I. PODPORA INKLUZIVNÍ KULTURY ŠKOLY

Prosím o vyznačení Vámi vnímané míry souhlasu s daným výrokiem, tj. nakolik si myslíte, že jste ochotni se s daným výrokiem z pozice učitele ztotožnit. Své odpovědi vyznačte na škále zakroužkovaním, kde:

- 1 - ne, plně nesouhlasím
- 2 - spíše nesouhlasím
- 3 – nevím, nemohu se vyjádřit
- 4 - spíše souhlasím
- 5 - ano, plně souhlasím

1. Oblast klima školy	
1. Učitel vnímá rozmanitost jako obohacující příležitost podporující koexistenci, ne jako problém	1-2-3-4-5
2. Učitel projevuje ke každému žákovi vstřícnost, zdvořilost, vřelost, zájem a respekt	1-2-3-4-5
3. Učitel vede všechny žáky k projevu vstřícnosti, zdvořilosti, vřelosti, zájmu a respektu k ostatním spolužákům	1-2-3-4-5
4. Učitel analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy	1-2-3-4-5
5. Učitel pomáhá žákům izolovaným a odmítaným	1-2-3-4-5
6. Učitel u žáků rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem	1-2-3-4-5
7. Učitel nabízí žákům činnosti, v nichž se učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich	1-2-3-4-5
8. Učitel podporuje žáky v jejich otevřenosti, sebedůvěře a sebereflexi	1-2-3-4-5
9. Učitel u žáků rozvíjí dovednosti spolupráčet a respektovat pravidla a řád	1-2-3-4-5
10. Učitel upozorňuje žáka na konkrétní nevhodné projevy jeho chování	1-2-3-4-5
11. Učitel dokáže předcházet konfliktům, dovede je úspěšně řešit	1-2-3-4-5

12. Učitel pro zvládnání kázně a zvnitřnění pravidel používá pozitivní zpětnou vazbu	1-2-3-4-5
2. Prostředí a podmínky výuky	
13. Učitel si vede záznamy o individuálních potřebách žáka a jeho možnostech	1-2-3-4-5
14. Učitel zadává učivo různé náročnosti dle aktuálních možností žáka (obsahu, rozsahu, úrovně a času potřebného ke splnění)	1-2-3-4-5
15. Učitel v případě potřeby mění plán a přizpůsobuje ho aktuálním možnostem žáků a hledá řešení v podpůrných opatřeních (např. individuální vzdělávací plán, speciální didaktické pomůcky)	1-2-3-4-5
16. Učitel citlivě přizpůsobuje metody a formy práce s ohledem na to, jakým způsobem se žák učí (jaký je jeho učební styl)	1-2-3-4-5
17. Vzdělávací obsah a strategie jeho osvojování učitel konzultuje s žákem, rodiči a ostatními odborníky	1-2-3-4-5
18. Učitel v edukačním procesu využívá rozmanitých aktivit včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT	1-2-3-4-5
19. Na závěr vyučování se učitel věnuje společné reflexi (např. pro lepší přijetí a využívání odlišností žáků, zejména pak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)	1-2-3-4-5
20. Učitel preferuje učení prostřednictvím činností (zkušenostní) žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou	1-2-3-4-5
21. Učitel vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci	1-2-3-4-5
22. Učitel všechny žáky motivuje a podporuje k tomu, aby předpokládali, že dosáhnou velmi dobrých výsledků	1-2-3-4-5
23. Ve vhodných případech učitel organizuje výuku v různých seskupeních (samostatná práce, práce ve dvojicích nebo ve skupinách, hromadná činnost)	1-2-3-4-5
24. Učitel poskytuje žákům příležitost, aby mohli pracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní	1-2-3-4-5
3. Rozvoj školy a spolupráce školy	
25. Učitel využívá poradenskou a metodickou pomoc školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog, metodik prevence a výchovný poradce)	1-2-3-4-5
26. Učitel využívá poradenskou a metodickou pomoc školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra,...)	1-2-3-4-5
27. Učitel spolupracuje s asistentem pedagoga, který je brán jako plnohodnotný člen pedagogického týmu a který je aktivně zapojen do plánování vzdělávacího procesu	1-2-3-4-5

28. Asistent pedagoga podporuje učení a zapojení všech žáků ve třídě	1-2-3-4-5
29. Spolupráce učitele (a školy) s rodiči je založena na sdíleném řešení problému	1-2-3-4-5
30. Učitel seznamuje rodiče s pojetím výuky a vizí školy (filozofie, cíle, strategie, principy)	1-2-3-4-5
31. V případě potíží ve vzdělávání či výchově žáků řeší učitel problém s rodiči bezodkladně	1-2-3-4-5
32. Učitel (škola) zprostředkovává v případě potřeby rodičům konzultační pomoc externích pracovníků nebo pracovníků školního poradenského pracoviště	1-2-3-4-5
33. Učitelé a management školy aktivně kooperují při utváření podmínek a prostředí, ve kterém pracují (tvorba rozhodnutí a strategií školy)	1-2-3-4-5
34. V rámci podpory inkluzivního vzdělávání využívá učitel zkušenosti jiných škol a podílí se na spoluvytváření sítě spolupracujících škol	1-2-3-4-5
35. Spolupráce s rodiči se realizuje v oblasti plánování školních (kulturních, sportovních) i vzdělávacích akcí	1-2-3-4-5
36. Mezi učiteli navzájem učitel komunikuje vizi školy a její principy	1-2-3-4-5
37. Učitel vítá přístupnost školních i volnočasových aktivit pro všechny žáky	1-2-3-4-5

II. KOMPETENCE UČITELE

Prosím o vyznačení Vámi vnímané míry souhlasu s daným výrokem, tj. na kolik si myslíte, že to tak v edukačním procesu děláte a jste si v tom jistí, tzn. kompetentní. Svě odpovědi vyznačte na škále zakroužkováním, kde:

- 1 - ne, plně nesouhlasím
- 2 - spíše nesouhlasím
- 3 – nevím, nemohu se vyjádřit
- 4 - spíše souhlasím
- 5 - ano, plně souhlasím

1. Osobnostní kompetence	
38. Dokážu se vcítit do pocitů či jednání žáka	1-2-3-4-5
39. Při komunikaci s žáky jsem upřímný, snažím se o pravost a hodnověrnost mého jednání	1-2-3-4-5
40. Dokážu rychle přizpůsobit své chování (jednání) v důsledku změny situace či prostředí	1-2-3-4-5
41. Dokážu najít alternativní či inovativní řešení situací	1-2-3-4-5

42. Dokážu každého žáka vnímat jako stejně důležitého	1-2-3-4-5
43. Dokážu s nadhledem a klidem řešit vzniklé situace v prostředí školy	1-2-3-4-5
44. Ke svému rozvoji využívám reflexe od žáků, kolegů, vedení školy	1-2-3-4-5
45. Dokážu aktivně čelit stresu a syndromu vyhoření	1-2-3-4-5
2. Osobnostní rozvoj žáka	
46. Dávám žákům prostor k vyjádření jejich zkušeností, názorů, emocí a představ	1-2-3-4-5
47. Stavím na silných stránkách žáka a konstruktivně přijímám jeho případný neúspěch	1-2-3-4-5
48. Vytvářím situace, ve kterých žák může prožít úspěch („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko...“)	1-2-3-4-5
49. Vedu žáky k rozvoji schopnosti ocenit práci a úspěchy druhých i vlastní	1-2-3-4-5
50. Připravuji žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti	1-2-3-4-5
51. Vedu žáky k tomu, aby v prožívání životních situací rozvíjeli své sebepojetí	1-2-3-4-5
52. Vedu žáky k toleranci a porozumění sociálním, kulturním, etnickým odlišnostem a odlišnostem kognitivních a mentálních předpokladů a schopností	1-2-3-4-5
53. Vedu žáky k tomu, aby vyjadřovali své porozumění vlastními slovy	1-2-3-4-5
3. Kompetence psychodiagnostické	
54. Ve třídě provádím pravidelnou diagnostickou činnost úrovně rozvoje žáka, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky	1-2-3-4-5
55. Ve třídě provádím pravidelnou diagnostickou činnost výsledků učení žáka, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky	1-2-3-4-5
56. Ve třídě provádím pravidelnou diagnostickou činnost individuálních potřeb žáka, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky	1-2-3-4-5
57. Při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami využívám specializované pomůcky a didaktický materiál	1-2-3-4-5
58. Ve spolupráci s žákem hodnotím jeho individuální pokrok a společně plánujeme jeho další rozvoj	1-2-3-4-5
59. Konzultuji s odbornými pracovníky vhodné podmínky a strategie výuky (tvorba individuálního vzdělávacího plánu) a využívám jejich služeb	1-2-3-4-5

4. Kompetence didaktické	
60. Dokážu modifikovat vzdělávací obsah dle individuálních potřeb žáků	1-2-3-4-5
61. Efektivně využívám rozmanitých didaktických metod (metody klasické, metody aktivizující, metody komplexní)	1-2-3-4-5
62. Efektivně využívám rozmanitých organizačních forem (výuky individuální, individualizovaná, skupinová, hromadná, kooperativní)	1-2-3-4-5
63. Dle individuálních potřeb žáka zapojuji do edukačního procesu asistenta pedagoga	1-2-3-4-5
64. Vzdělávací obsah zprostředkovávám a modifikuji učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků	1-2-3-4-5
65. V hodinách reflektuji rozdílnost ve znalostech žáků	1-2-3-4-5
66. Dokážu vyhodnotit účinnost vlastního edukačního postupu	1-2-3-4-5

III. PROFESNÍ, MATERIÁLNÍ A PSYCHOSOCIÁLNÍ POTŘEBY

Prosím o vyznačení Vámi vnímané potřeby, příslušnou volbu prosím označte zakroužkováním v políčku **ANO - NE**

1. Profesní potřeby	
67. Průběžné další vzdělávání učitelů v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání (např. školení, semináře, workshopy,...)	ANO – NE
68. Pravidelné hospitace učitelů ve výuce (kolegiální zpětná vazba)	ANO – NE
69. Pravidelná spolupráce učitelů při plánování výuky (mezipředmětová provázanost)	ANO – NE
70. Spolupráce s ostatními školami (diskuze, konzultace vyvstalých aspektů edukačního procesu)	ANO – NE
71. Zavedení či větší časové dotace předmětu speciální pedagogika v rámci pregraduální přípravy učitelů na VŠ a dalších předmětů jako je inkluzivní didaktika, inkluze v primárním vzdělávání apod.	ANO – NE
2. Materiální potřeby	
72. Dostupnost a vybavení didaktickými pomůckami upravenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zvětšené, zvýrazněné učební texty)	ANO – NE
73. Dostupnost a vybavení speciálními didaktickými pomůckami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (náhradní komunikační systémy - např. znakový jazyk, Braillovo písmo)	ANO – NE

74. Dostupnost a vybavení kompenzačními a reedukačními pomůckami (např. umožnění pohybu žákům se zdravotním znevýhodněním, postižením)	ANO – NE
75. Prostorové a funkční uspořádání třídy a ostatních prostor školy (jiné uspořádání lavic, úprava zasedacího pořádku, relaxační zóna)	ANO – NE
76. Zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče (logopedická prevence, dyslektická náprava apod.)	ANO – NE
3. Psychosociální potřeby	
77. Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami (partnerství a sítě spolupracujících škol)	ANO – NE
78. Podpora vzájemně prospěšných vztahů s okolní komunitou a subjekty (obec, rodiče, organizace, spolky,...)	ANO – NE
79. Podpora zdravých mezilidských vztahů a týmové spolupráce ve škole	ANO – NE
80. Zvyšování míry zapojení žáků do školní kultury (atmosféra, prostředí třídy a školy, ...)	ANO – NE
81. Zvyšování míry zapojení žáků do vzdělávacího procesu (spolupráce, vlastní prezentace, hodnocení a zpětná vazba)	ANO – NE
82. Podpora flexibility a tvořivosti učitelů s cílem různých inovací a změn	ANO – NE

IV. DEMOGRAFICKÉ A JINÉ ÚDAJE

Nyní na závěr dotazníku dovolte několik údajů o Vás. Tyto charakteristiky **neslouží** k identifikaci, ale ke zjištění kontextu Vašich předchozích odpovědí. Příslušnou volbu prosím označte křížkem.

83. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

1-5 let

6-10 let

11-20 let

21 let a více

84. Absolvoval/a jste v posledních 5-ti letech v rámci Vaší pedagogické profese aktivity podporující další vzdělávání pedagogických pracovníků (např. přednášky, semináře, konference, workshopy,...)?

ano, napište přibližně kolik.....

ne

85. Jaký je Váš věk?

méně než 30 let

31-40 let

41-50 let

51-60 let

61 a více let

86. Jste:

žena

muž

Děkuji Vám za spolupráci a přeji mnoho sil při vykonávání pedagogické profese.

PŘÍLOHA P II: OCENĚNÍ UČITELE

OCENĚNÍ UČITELE

Jméno učitele:

Hodnotící třída:

V tomto čtvrtletí se Vám z uvedené nabídky podle našeho názoru dařilo:

1. Jste trpělivý/vá
2. Vyslechnete nás
3. Ve vyučování využíváte hry, soutěže a různé aktivity
4. Využíváte mezipředmětové vztahy a projekty
5. Dokážete ocenit naši snahu
6. Pořádáte akce školy a zapojujete do nich žáky
7. Necháváte nás říct náš názor
8. Vkládáte do hodin relaxační cvičení a odpočinek
9. Využíváte interaktivní tabuli nebo různé didaktické pomůcky
10. Umíte všechny žáky zapojit do výuky – rychlé i pomalejší
11. Umíte vysvětlit učivo vhodnou metodou a srozumitelně
12. Máte dobrou náladu, nepřenášíte na nás nervozitu a neklid
13. Jste vzdělaný/ná v oboru, řeknete nám i více k probíranému učivu a další zajímavosti, které v učebnici nejsou
14. Jste ochotný/ná pomáhat
15. Máte vybudovaný zdravý respekt a autoritu
16. Nepoužíváte ironii a zesměšňování žáků
17. Věnujete se také žákům s pomalejším pracovním tempem a dáváte jim prostor se zapojit

Ve Vámi vyučovaném předmětu nám nejvíce vyhovuje:

.....

Ještě bychom uvítali:

.....

(Upraveno dle Tannenbergerová, 2016, s. 123-124)

PŘÍLOHA P III: PLÁN OSOBNÍHO A PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE

PLÁN OSOBNÍHO A PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE

Jméno učitele:

Školní rok:

1. Popis současného stavu pedagogické praxe

- jaké používám postupy, jak se mi daří uplatňovat postupy z DVPP, jak zvládají žáci očekávané výstupy, jak se mi daří naplňovat cíle hodiny, jak naplňuji ŠVP

2. Formulce cíle na školní rok

- jaké strategie chci volit ke zkvalitnění výuky (např. individualizace, kooperace, projektová výuka), jak chci pracovat na svém osobním rozvoji

3. Jakou podporu potřebuji k naplňování svých cílů

- například další vzdělávání, síť inkluzivních škol, zahraniční stáže, mentoring a jiné

4. Jak doložím, že jsem cíl splnil

- například nachystat přípravy několika hodin, které doloží stanovení cíle, příprava otevřené hodiny, kde budu nové postupy prezentovat svým kolegům a vedení, poté s nimi provedu komentovaný rozbor těchto hodin

5. Můj plán DVP Pna tento školní rok

- jak chci pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji a v jaké oblasti se chci nadále vzdělávat

6. Co si myslím, že by se dalo na škole změnit a jak k tomu můžu přispět

7. Při své práci se sekávám s následujícími obtížemi:

(Upraveno dle Tannenbergerová, 2016, s. 132)