

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání

Jan Michalík, Pavlína Baslerová, Michal Růžička
a kolektiv

Olomouc 2018

Oponenti: doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.
Mgr. Jana Olejníčková, Ph.D.

Kolektiv autorů:

prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D.
RNDr. Milena Kršková
Mgr. Ivana Hrubešová
Mgr. Jaromír Maštališ, Ph.D.
PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
Mgr. Tereza Houšková
Mgr. Anastázie Bohanesová
Mgr. Veronika Mužná
Mgr. Simona Vojtová
Mgr. Alena Hiršová
Mgr. Sára Kubecová
Mgr. Silvie Vítková
Mgr. Veronika Pavlíčková

Publikace vznikla v rámci projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami (IGA_PdF_2017_008).

1. vydání

© Jan Michalík, Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kolektiv, 2018

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

DOI: 10.5507/pdf.18.24453217

ISBN 978-80-244-5321-7 (print)

ISBN 978-80-244-5343-9 (online : PDF)

Obsah

Úvod.....	5
1 Východiska inkluze a inkluzivního vzdělávání.....	7
2 Systematický přehled výzkumů sledované problematiky.....	17
3 Metodologie výzkumu	65
3.1 Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k platnosti novely školského zákona	69
3.2 Rozdíly v postojích pedagogické veřejnosti v běžných a speciálních školách ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona	70
3.3 Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vybraných krajích ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.)	72
4 Výsledky: Prezentace dat kompletního výzkumného souboru	75
5 Srovnání postojů k aspektům inkluzivního vzdělávání respondentů škol běžných a speciálních.....	93
5.1 Vzdělávací cesta pro žáka se SVP v závislosti na druhu znevýhodnění.....	94
5.2 Připravenost školy respondenta na vzdělávání žáka se znevýhodněním.....	98
5.3 Hodnocení potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření	101
5.4 Názory pedagogů na změny ve společném vzdělávání a jejich dopady na podmínky vlastní školy	106
5.5 Souhlas/nesouhlas pedagogů s tvrzeními týkajícími se společného vzdělávání	108
5.6 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se aplikace společného vzdělávání ve vlastní škole.....	113
6 Výsledky prezentace dat z vybraných krajů	117
6.1 Jihomoravský kraj.....	117
6.2 Královéhradecký kraj	125
6.3 Pardubický kraj	133
6.4 Moravskoslezský kraj	141
6.5 Olomoucký kraj	150
6.6 Karlovarský kraj.....	158

Závěr	167
Shrnutí	169
Resumé.....	171
Literatura	173
O autorech.....	179
Rejstřík pojmů	183

Úvod

Předložená publikace je výsledkem projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami (IGA_PdF_2017_008).

Hlavním záměrem autorského kolektivu je prezentovat kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, analyzovat a následně popsat stávající stav názorové hladiny, postojů a hodnocení a potřeb pedagogických pracovníků České republiky ve vztahu k aktuální realitě pedagogické praxe vyvolané účinností novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Tato novela od 1. 9. 2016 relativně zásadně proměnila organizační, finanční a částečně i obsahové aspekty vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V laické a částečně i odborné veřejnosti se hovoří o tzv. inkluzi nebo společném vzdělávání.

Výšeč rozsáhlého výzkumného šetření, předložená v rámci této knihy, navazuje na dřívější výzkum názorů a postojů pedagogických pracovníků (2015) „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“, dostupný z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>.

Dále v publikaci předkládáme čtyři tematické celky:

- Teoreticko-deskriptivní rámec inkluze a výzkum tohoto fenoménu.
- Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona.
- Komparace postojů pedagogů ze škol tzv. běžných a tzv. speciálních ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákon.
- Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vybraných krajích, opět ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona.

Teoreticko-deskriptivní rámec inkluze a výzkum tohoto fenoménu je prezentován v prvních dvou kapitolách. První předkládá stručný přehled pojetí inkluze a inkluzivního vzdělávání. A druhá přináší systematický přehled výzkumu inkluze žáků a studentů se speciálními potřebami, v národním i mezinárodním měřítku. V této části byl zvolen systematický přehled, respektive deskriptivně-analytický a hodnotící přístup.

Další kapitoly již prezentují výsledky výzkumu samotného, tedy výšeč výsledků rozsáhlého dotazníkového šetření. Dotazník vlastní konstrukce byl vytvořen pro potřeby získání dat od velkého počtu respondentů (výše uvedených skupin pedagogických pracovníků). Obsahoval několik diferencovaných, přesto však vnitřně kohe-

rentních oblastí, jejichž účelem byla přehlednost a významově-obsahová kongruence položek, které sledovaly stejnou nebo podobnou oblast. Ty následně vytvořily tematické dimenze pro následné zpracování dat a aplikaci korelačních koeficientů v třídění vyšších řádů.

Východiska pro vymezení tematických dimenzí (v podobě seskupených položek dotazníku) tvořily především: obsah novely školského zákona, která od září 2016 změnila podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, obsah analytické činnosti dostupných publikačních, metodických a didaktických podkladů a výstupů. Jednotlivé oblasti dotazníku byly stanoveny na základě rozsáhlé analýzy legislativy, názorů a zkušeností výzkumného týmu, kolegů a profesionálů (speciální pedagog, metodolog, pracovníci školských poradenských zařízení apod.) tak, aby byly položky skutečně vymezeny věcně, správně, jednoduše, a zjišťovaly tak pouze to, co bylo záměrem výzkumu. V každé sledované oblasti výzkumného šetření byly sledovány ucelené soubory informací, které se vážou k určité (a dané) oblasti tzv. inkluzivního vzdělávání.

Postoje, soudy, potřeby a hodnocení pedagogických pracovníků byly zaznamenávány směrem jak k obecnému rámci tzv. inkluzivního vzdělávání, tak ke konkrétním podmínkám dané školy.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 2467 respondentů s následným věkovým, pracovním a vzdělanostním rozložením ze všech krajů ČR. Jednalo se o zástupce základních škol (55,2 %), středních škol (32,5 %) a mateřských škol (12,3 %).

Do výzkumu bylo zapojeno 57 asistentů pedagoga (2,3 %), 1851 učitelů (75,0 %), 522 ředitelů (21,2 %), 7 školních psychologů (0,3 %) a 30 školních speciálních pedagogů (1,2 %). Muži byli zapojeni v 479 případech (19,4 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 1988 (80,6 %).

Velmi významnou součástí předkládané odborné knihy je kapitola mapující rozdíly mezi tzv. běžnými a speciálními školami. Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Kapitola je rozdělena do jednotlivých tematických celků, kdy každý z nich obsahuje přehledovou srovnávací tabulku, komentář a tabulku s naměřenými výsledky Pearson Chi-Square.

Poslední částí knihy pak je deskripce sledovaného tématu ve vybraných krajích. Každý z vybraných krajů je nejprve uveden krátkou charakteristikou a následně jsou prezentovány výsledky uspořádané v přehledných tabulkách a grafech s následným komentářem.

Autoři vyslovují poděkování všem respondentům šetření a věří, že informace v knize obsažené jim poskytnou dostatek prostoru pro srovnání vlastních postojů a hodnocení s postoji a hodnoceními tisíců dalších pedagogů.

Zvláštní poděkování patří vedoucím a pracovníkům odborů školství krajských úřadů České republiky za podporu a pomoc při distribuci měřicího nástroje.

1 Východiska inkluze a inkluzivního vzdělávání

„Je normální lišit se.“

Richard von Weizsäcker

Výše uvedené motto vyslovil v roce 1993 Richard von Weizsäcker, spolkový prezident SRN, s cílem integrovat do společnosti rozdílné lidi a umožnit jim rovnoprávně se zapojit do všech oblastí sociálního života. Od té doby uplynulo hodně času. Integrace a nediskriminace se staly (dle Stengel-Rutkowski, in Anderlíková, 2014) mezinárodním sociálním hnutím. Děti, které byly dříve vylučovány z běžných škol i společnosti, mají v současné době možnost navštěvovat běžné mateřské i základní či střední školy, a získat tak pocit, že jsou samozřejmou součástí společnosti. Je však zapotřebí velkého úsilí nejen v rodinách, školách, ale i státních, hospodářských a kulturních zařízeních, aby se podařilo změnit tradiční postoje společnosti a prosadit změnu paradigmatu.

V souvislosti s uvedeným zveme čtenáře na stručný exkurz do problematiky integrace a inkluze.

Právo na vzdělání je nejen jedním ze základních lidských práv, ale i významným indikátorem vyspělosti současné společnosti. Evropská unie si (mimo jiné) klade za cíl zajistit rovný přístup k sociálnímu či pracovnímu životu, a to prostřednictvím rozvoje vzdělávání a profesní přípravy. V uvedeném směru významný krok znamenalo přijetí Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením, která jako mezinárodní dokument OSN o lidských právech a základních svobodách se v únoru roku 2010 stala součástí právního řádu České republiky. Ve shodě s příslušným ustanovením Ústavy ČR je tak na našem území obecně závazná a má přednost před zákonem. Její ratifikací se Česká republika zavázala k zavedení systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Důraz je kladen především na osoby znevýhodněné v důsledku zdravotního postižení či nepříznivé sociální situace, ale pozornost je nutné věnovat i skupinám žáků s mimořádným nadáním a talentem či dětem azylantů nebo příslušníků jiných národů a etnických menšin.

V oblasti edukace dochází k výrazným posunům s důrazem na integraci. Přejít od segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k jejich integraci do škol hlavního výchovně-vzdělávacího proudu a zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny požaduje již Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha¹. Individuální integrace jako preferovaná forma vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je pak deklarována v dal-

¹ Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

ších strategických i legislativních dokumentech.² Vedle integrace se začíná prosazovat i trend označovaný jako inkluze.

Integrace versus inkluze

Jedno z prvních definičních polí pojmu integrace v českém prostředí pochází od klasika speciální pedagogiky prof. M. Sováka. Podle něj je **integrace** vrcholný stupeň procesu socializace, představuje nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti. Jesenský (1998, s. 111) vymezuje integraci jako „*spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy ‚jeden pro druhého‘*“. Integrace bývá definována i jako oboustranný psychosociální proces sblížování minority znevýhodněných a majority intaktních (Hájková, 2005). Neznamená však přizpůsobení se minority majoritě, ale ani majority minoritě (tzv. pozitivní diskriminace). Je vyjádřením způsobu života a základního práva na svobodnou volbu pro společný život. Samozřejmě, že v pozdějších letech byl tento stupňovitý model společenského začleňování kritizován, neboť při striktním hodnocení nemohli zdravotně postižení na nižších stupních Sovákovy stupnice socializace na „integraci“ – tedy plné začlenění – dosáhnout. K tomu uvádí Michalík (2001, s. 11) doslova: „*Moderní pohled na fenomén zdravotního postižení přináší rovněž změnu postavení zdravotně postižených ve společnosti. Jejich možnost plné integrace není možno vázat výhradně na úplné překonání postižení a jeho následků (dříve vady). Daleko více než dříve je dnes u integrace nutno poukázat na roli ‚druhé strany‘, tzn. majoritní části společnosti. I ona musí nutně změnit celou řadu svých postojů, tradic a pravidel.*“

Dodejme, že původní latinský význam slova *integrere* je „*zcelování či spojování*“. Tedy v pojetí integrace osob se zdravotním postižením – ať již integrace do společnosti či její výseče, tzv. integrace školské – jde o scelování dvou dosud uměle oddělených skupin žáků. Jesenský (1995) hovoří o pedagogické integraci takto: „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací*“.

Postupně se stále více začalo uvažovat o školské integraci – tedy vzdělávání jednotlivců či skupin dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (či jiným znevýhodněním) v kolektivech tříd a škol se žáky bez znevýhodnění – jako o procesu, systémovém prvku, jenž je součástí širšího procesu transformace a modifikace vzdělávacích systémů. K tomu opět srovnajte postoj Michalíka (2001, s. 18), který školskou integraci nahlíží nejen z pohledu přínosů žáka se zdravotním postižením (nově speciálními vzdělávacími potřebami): „*Její obecný význam spočívá ve výchově obou skupin populace. Zdravých i postižených. Autoři, píšící poslední desetiletí o krizi rodiny, krizi školy a stále více i o krizi konzumního pojetí společenského vývoje (a nejen oni), mo-*

² Zejména se jedná o zákon č. 82/2015 Sb., jenž novelizoval znění § 16 a souvisejících školského zákona č. 561/2005 Sb.

hou ve školské integraci dětí s postižením nalézt řadu inspirativních momentů, stojících za zaznamenání i mimo okruh pedagogické veřejnosti.“

Modernější pojem inkluze přináší (skutečný či zdánlivý) posun. Chápání termínu inkluze není v současné době jednotné, v základu je možno tento termín dle Langra a kol. (2016) vymezit třemi způsoby:

- a) Prvním je ztotožnění s integrací, jedná se tedy o pravý opak segregace.
- b) Dalším je inkluze jako vylepšená integrace nebo nová kvalita přístupu odlišná od integrace.
- c) Inkluze je chápána jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy „normální být jiný“. Takový jedinec se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje. Inkluze je založena na akceptaci různorodosti. Všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech a přítomnost jinakosti je chápána jako obohacení a přínos pro společnost.

V souvislosti s inkluzivními tendencemi se konstituuje nový obor pedagogiky – tzv. *inkluzivní pedagogika*, která se zabývá možnostmi optimální edukace dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Lechta, 2010). To znamená, že inkluzivní trend edukace se dostává čím dál více do sféry zájmu obecné pedagogiky. Zatímco integrace je spojována s pedagogikou speciálních potřeb (special needs education), inkluze v sobě implikuje tzv. školu pro všechny (education for all) – ve škole inkluzivního charakteru, kde je heterogenita vnímána jako obohacení vzdělávacího procesu. Požár (in Lechta, 2010) však zdůrazňuje, že skutečný koncept inkluze vyžaduje rovněž „přípravu“ intaktní populace na život ve společnosti, jejíž nedílnou součástí byly, jsou a budou osoby s různým postižením. Inkluze v tomto kontextu by měla být dalším krokem na cestě od exkluze přes integraci až po inkluzi, kdy začlenění jedince do společnosti není nutné, protože do ní patří a je její přirozenou součástí.

„Vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením, resp. aplikací principů inkluzivní edukace v ČR a SR lze konstatovat, že tu momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojtvar inkluze/integrace. Je však zřejmé, že pokud jde o celkový trend, ČR i SR se zavázaly k prosazení inkluzivní edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením“ (Lechta, 2010, s. 34).

S celosvětovými snahami o podporu inkluzivního vzdělávání se odborná i laická veřejnost postupně dělí na dvě skupiny odlišné svým přístupem k rovnosti ve vzdělávání. Jednu skupinu tvoří obhájci širokého pojetí inkluze, druhou zastánci speciálního vzdělávání. Svě obhájce i odpůrce má inkluze i v České republice. Kritice podléhá především nepřipravenost společnosti na široký koncept inkluze, rychlost jejího zavádění do praxe a nesystematičnost řady opatření, včetně nedostatku prostředků na asistenty pedagogů a jejich vzdělávání.

Dne 1. 9. 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona č. 561/2004 Sb., doplněná posléze příslušnou vyhláškou č. 27/2016 Sb., která je známá jako tzv. inkluzivní novela a která ještě rozsáhleji, než činily předchozí právní úpravy, zavádí nová pravidla pro tzv. inkluzivní vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Postupně, v souvislosti s rozsáhlou mediální kampaní „proti“ inkluzivnímu vzdělávání, přistoupilo MŠMT k užívání termínu „společné vzdělávání“. Pro účely této publikace jsou uváděny oba termíny.

V České republice existuje již mnoho škol, které inkluzivní vzdělávání úspěšně realizují ke spokojenosti všech stran, jež se na výchovně-vzdělávacím procesu podílejí. Jejich učitelé neskrývají mnohé problémy, k nimž ve školách dochází, i náročnost práce s rozmanitostí žáků, ale přesto považují inkluzi za přínosnou pro všechny a zdůrazňují její sociální aspekt. Pro další posun v odborné i laické veřejnosti je nutné, aby si obě skupiny naslouchaly a hledaly společně řešení, které by nesloužilo jejich zájmům, ale zájmu žáků (Kratochvílová, 2013).

Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání

Michalík (in Valenta a kol., 2003) uvádí následující faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace: rodina a rodiče; škola a učitelé; prostředky speciálněpedagogické podpory a další faktory (např. architektonické bariéry, sociálněpsychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

Rodina a rodiče

Klíčovým činitelem ve výchově dítěte je rodina a především rodiče. Platí to i pro rodiny s dítětem s postižením. Je jasné, že rodina dítěte s postižením se nachází v poněkud odlišné situaci, vyplývající ze specifík daného postižení. V první řadě je podstatné, v jaké fázi vyrovnání se s postižením se rodiče nacházejí.

Reakce rodičů na skutečnost, že jejich dítě je postižené, prochází několika fázemi:

- *šok* – jde o obrannou reakci organismu na nečekanou zprávu o postižení dítěte;
- *zavržení* – je také obrana organismu, kdy rodiče popírají diagnózu svého dítěte;
- *bolest* – jde o dlouhodobou bolest, která přichází opakovaně;
- *pochození* – doprovází jisté poznání postižení dítěte, nejde však ještě o smíření s postižením;
- *přijetí* – smíření se skutečností, s postižením dítěte, přijetí dítěte takového, jaké je.

Situace je rozdílná u rodičů, kteří vědí o postižení svého dítěte od narození, a u rodičů, jejichž dítě získalo postižení v průběhu života.

Michalík (in Valenta a kol., 2003) píše, že u rodičů postižených dětí se také setkáváme s tím, že mají zvýšené obavy o osud a zdraví svého dítěte, často mají nedůvěru

a citlivost vůči institucím, výrazně pociťují ekonomickou a sociální nejistotu, jsou více závislí na poradenských a posudkových institucích a projevuje se u nich zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.

Jak uvádí McDonnell (1987, in Hájková, 2005), mezi nejčastější obavy rodičů patří: bezpečnost jejich dítěte, postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti, zaměstnanci a kvalita vzdělávacího programu školy, doprava, možnost selhání inkluzivního vzdělávání, možná šikana ze strany spolužáků, sociální izolace a ztráta či snížení služeb. Pokud rodič dítěte s postižením zvolí integraci do běžné školy, musí počítat s velkou osobní angažovaností a podporou dítěte, se zajištěním dopravy dítěte do školy a zabezpečením řady obslužných úkonů, pokud je postižení dítěte vyžaduje. Rodina a škola by v případě integrace měly být úzce spjaty a schopny spolupráce.

Obavy jsou však i na straně učitelů. U mnoha z nich převládá jistá opatrnost spojená s obavami z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte s postižením. Obě strany totiž neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích vidět učitelku v doprovodu matky dítěte, jak ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání pro dítě s postižením (Michalík in Valenta a kol., 2003).

Škola a učitelé

Každý rodič by si měl svobodně zvolit školu pro své dítě. Platí to i pro rodiče dítěte se zdravotním postižením. Častým problémem vyskytujícím se v praxi je, že ne každá škola je připravena přijmout dítě s jakýmkoliv druhem postižení či znevýhodnění. Přijímající škola by měla splňovat určité požadavky. Mezi dané požadavky nepatří jen odstranění architektonických bariér či možnost poskytnutí speciálních edukačních pomůcek. V první řadě je to celková výchovná atmosféra ve škole, kterou ovlivňuje vedle sociokulturního zázemí žáků nejvíce úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Pro bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je také rozhodující stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu. O atmosféře školy a také o možnostech vzdělání napoví rodičům již první kontakty se školou (Michalík, 2001).

Integrace či inkluze klade bezesporu vysoké nároky na osobnost **učitele**. Roli zde hraje nejen jeho profesionální připravenost, ale i osobní postoj k integraci/inkluzi a vlastní očekávání. Každý pedagog pracující se žáky se SVP by měl mít odpovídající znalosti, dovednosti, kvalifikaci a dispozice. Pouhé nadšení pro pomoc žákovi se zdravotním znevýhodněním nestačí. Měl by mít alespoň základy speciálněpedagogického vzdělání, být ochoten vzdělávat se v kurzech, mít možnost konzultovat své zkušenosti se školským poradenským zařízením. Zároveň se zdůrazňuje požadavek nutnosti dalšího vzdělávání především v oblasti specifických metodik s ohledem na individuální zvláštnosti daného žáka (Pastieriková, Regec in Šmelová a kol., 2017).

Integrativní/inkluzivní pedagog by měl kromě jiného ovládat individualizaci a vnitřní rozlišování cílů, metod, postupů a učebních strategií; otevřené, projektové

vyučování; používání a vytváření nových výukových materiálů; průběžnou podpůrnou diagnostiku a vytváření IVP; nové formy hodnocení; spolupráci a komunikaci s partnery; interdisciplinární spolupráci; evaluaci vyučovacího procesu; reflexi vlastního pedagogického jednání aj. Učitelé by měli při svém jednání a chování vzít v úvahu, že všichni mají stejná práva, i když nejsou stejní. Měli by tolerovat různorodost žáků a chápat rozdílnost obrazu člověka připouštějícího interindividuální rozdíly (Hájková, 2005).

Není vyloučeno, že někteří pedagogové mohou z různých důvodů i v dnešní době zastávat výrazná antiintegrační stanoviska, v některých případech i opodstatněná (máme na mysli situace, kdy je pro žáka integrovaná forma ve svém důsledku negativní).

Mnoho odborníků se shoduje na tom, že inkluzivní edukační trend zastihl většinu pedagogů nepřipravených, a to po osobnostní i vědomostní stránce. Vítková a Lechta (2010, s. 168) k problematice uvádějí, že osobnostní stránka je „*pro přijetí filozofie inkluze mimořádně závažná*“. Základním kamenem neúspěchu celého procesu inkluzivního vzdělávání je ambivalentnost pedagogů, pokud jde o jejich postoje k lidem s postižením, narušením či ohrožením, nedostatečná informovanost, obavy rozpaky nebo jejich minimální praktické zkušenosti. Dle McKinse (2010) a MŠMT ČR (2012), jsou kvalitní a respektovaní pedagogové stěžejním předpokladem pro úspěch žáků a studentů. Dle statistik OECD (2012) se v neúspěšnějších vzdělávacích systémech učitelé rekrutují z velmi úzké skupiny nejlepších absolventů vysokých škol. V České republice však jen velmi malá část nejtalentovanějších studentů pokračuje po maturitě ve studiu v oborech připravujících právě učitele (srov. MŠMT, 2012; Hanáková, Stejskalová in Šmelová, 2015).

V této souvislosti doporučuje MŠMT ČR (2012) následující opatření:

- v souladu s definovanými funkcemi školy zdůraznit roli pedagoga jako pomáhající profese zaměřené na podporu žáka v průběhu jeho vzdělávací cesty;
- proměnit roli pedagogů jednak revizí systému jejich počáteční přípravy s důrazem na kompetenční výuku, na získávání i uplatňování odborných poznatků souběžně s výukovou praxí, s důrazem na rozvoj žákovy osobnosti v demokratickém duchu, jednak zavedením systému profesního růstu;
- zlepšit profesní přípravu pedagogů posílením objemu praktické složky v počátečním vzdělávání;
- upravit kurikula pedagogických oborů s důrazem na kompetenční výuku a společně vypracované standardy a vymezením jasného standardu profese pedagogů;
- podpořit profesní rozvoj pedagogů zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon povolání, jako jsou mentoring, další vzdělávání, sdílení dobré praxe a rovněž oddělení mechanických a administrativních úkonů od pedagogické práce;
- podporovat pedagogickou přípravu a profesní rozvoj vyučujících vysokých škol;

- podporovat učitelství jako elitní a atraktivní povolání stanovením jasné kariérní perspektivy učitelské profese a otevřením vzdělávacího systému pro další odborníky.

Třídní kolektiv

Jedním z dalších pilířů úspěšné integrace je relativně bezproblémové přijetí dítěte s postižením kolektivem třídy. *„Zdraví spolužáci představují referenční skupinu, která je pro handicapované dítě nedostupnou konkurencí, kterým se nemůže zcela vyrovnat“* (Vágnerová, 2008, s. 162). Z tohoto hlediska je nutné třídu předem připravit a adekvátně informovat nejen ve smyslu specifických potřeb jejich spolužáka, ale i jeho reálných schopností a dovedností – tzn. nejen s čím potřebuje pomoc, ale i co zvládne sám. V tomto smyslu lze školní integraci chápat jako prostředek k dosažení sociální integrace. Prostřednictvím svého chování zastupují intaktní spolužáci postoje a názory široké veřejnosti, které automaticky přejímají od rodičů. Právě jejich rodiče jsou pak dalším článkem v řetězci faktorů ovlivňujících charakter integrace – i oni by měli být informováni o integraci žáka s postižením do třídy, kde je vzděláváno jejich dítě.

Další prostředky speciálněpedagogické podpory

Další stavební kameny úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se snažila položit i již vzpomenutá novela školského zákona. Mezi tyto stavební kameny můžeme zařadit dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící či poradenská zařízení resortu školství, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra.

Dále jsou to různé rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a úprava vzdělávacích podmínek.

Jednou ze stěžejních podmínek je vypracování optimálního individuálního výchovně-vzdělávacího plánu (IVP), v jehož charakteristikách by neměla chybět individualita, flexibilita a průběžná modifikovatelnost dle specifických potřeb integrovaného dítěte/žáka. V intencích tohoto tvrzení zdůrazňuje Ludíková (in Valenta a kol., 2003, s. 199), že *„plán by nikdy neměl být brán za definitivní neměnnící se dokument, ale naopak vždy by se s ním mělo pracovat jako s dynamickým systémem“*.

Další faktory

Architektonické bariéry – většina základních škol v České republice je bariérových. Je to proto, že společnost dříve neřešila otázky bezbariérové přístupnosti do veřejných budov. Ve školách tento problém bývá řešen tak, že dítě s postižením umísťují do těch učeben, ke kterým je přístup nejsnadnější.

Sociálněpsychologické bariéry – tímto pojmem označujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, které doprovázejí školskou integraci i obecně život občanů se zdravotním postižením (Michalík, 2002). V minulosti naše společnost nebyla nakloněna integraci/inkluzi, a proto jedince se zdravotním postižením segregovala. Ačkoliv i v dnešní společnosti ještě částečně přetrvávají názory a návyky z dřívějších desetiletí, čím dál tím víc se setkáváme s přirozeným vztahem k lidem se zdravotním postižením, jejich potřebám i odlišností. Počítáme s jejich plným začleněním do společnosti a snažíme se jim to co nejvíce umožnit. K tomu patří nepochybně i integrativní či inkluzivní tendence.

Obdobnou kategorizaci podmínek pro úspěšnou inkluzi popisuje i Anderliková (2014), avšak zařazuje k nim ještě požadavky na politiku, požadavky na sociální služby a požadavky na širší sociální prostředí.

Na úspěšnosti inkluzivních procesů se pak podílí míra naplnění podmínek inkluze. Z praxe je však možno říci, že současné inkluzivní snahy v České republice nedostatečně identifikují determinující podmínky, což často vede k individuálním „neúspěšným“ případům a obtížně napravitelným chybám, které mohou proces inkluze negativně ovlivnit (Langer a kol., 2016).

Otázkou zůstává časový horizont, v němž je možné ideu inkluze naplnit – lze předpokládat, že obdobně jako institucionalizace byla dlouhodobým procesem, podobný charakter bude pravděpodobně mít i inkluze.

Lechta (Lechta in Michalík a kol., 2012) k tomu doslova uvádí: „*Pokud institucionalizace (jako protisměrný proces vzhledem k inkluzi) trvala 200 let, je třeba si položit otázku ‚jak dlouho bude nyní trvat proces inkluze‘?*“

Novela školského zákona účinná od 1. 9. 2016

Od roku 2005 se v ČR diskutovalo o organizačním, normativním, personálním a finančním řešení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. A to zejména se zvyšujícím se počtem dětí, žáků a studentů, kteří byli vzděláváni v prostředí tzv. běžných škol. Nikoliv však nutně inkluzivních či (dokonce) jen pro-integračních.

V této souvislosti bylo konstatováno, že model do roku 2016 zejména:

- a) neumožňoval členit vzdělávací potřeby dětí v závislosti na míře úbytku funkčních schopností;
- b) neumožňoval financovat vzdělávání skupin žáků, kteří „nedosáhli“ na status zdravotního postižení, ale byl jim přiznán stupeň SVP „zdravotní znevýhodnění“ (sem patřilo až několik tisíc žáků v tzv. hraničním pásmu rozumových schopností, kteří do té doby byli vzděláváni v základních školách praktických);

- c) nepočítal se speciálními vzdělávacími potřebami dětí dlouhodobě nemocných, se vzácnými onemocněními apod.;
- d) nezajistil právo na spravedlivé posouzení speciálních vzdělávacích potřeb (jednoinstanční řízení v školském poradenském zařízení bez možnosti odvolání).

Vládní návrh novely školského zákona byl proto Poslanecké sněmovně postoupen po schválení ve Vládě ČR už dne 28. 8. 2014 (Vládní návrh, 2014).

Novela školského zákona především dále používá pojem „speciální vzdělávací potřeby“ (dále i jen SVP). Mění však zásadně jeho obsah tak, že opouští dřívější taxativní výčet „druhů“ SVP (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění) a zakotvuje pravidlo, že právo na vzdělání těch osob, které nezbytně potřebují pro jeho naplnění určitou míru podpory, bude řešeno mj. formou poskytnutí podpůrných opatření. Ta budou poskytována všem žákům, kteří je objektivně (nejen podle svého subjektivního mínění) potřebují k překonání nezaviněných překážek bránících uplatnění jejich vzdělávacího potenciálu.

Základní věta nového pojetí SVP stanoví, že *„žákem se SVP je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření“*. Podpůrná opatření se volí tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.

Žák má podle novely školského zákona a v případě žáka se zdravotním postižením i podle Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2010) právo na odstranění či překlenutí překážek ve společenském okolí žáka, tedy i ve vzdělávání, které mu brání v plnohodnotném zapojení se do společenského života na rovnoprávném základě s ostatními.

Podpůrná opatření umožní „vypořádat se“ s nejasným zněním dosavadních pojmů „zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění“. A to tak, že (viz výše) hovoří o vzdělávacích možnostech a k nim vedoucích podpůrných opatřeních bez toho, že by taxativně určovala, z jakých příčin budou tato podpůrná opatření poskytována.

Zákon nadále explicitně uvádí druhy znevýhodnění, pro které lze zřídit samostatné školy, třídy a studijní skupiny (§ 16 odst. 7). Jedná se o mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, závažné vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a závažné vývojové poruchy učení a chování. Uvedení těchto termínů v zákoně má význam také pro mezinárodní sledování statistické povahy.

Podpůrná opatření představují tedy nový legislativní termín zahrnující širokou škálu organizačních opatření, pedagogických dovedností, individualizace přístupu, speciálněpedagogických metod, vše spojené s určitou mírou nárokovosti a nutných úprav organizace a obsahu vzdělávání, případně i s vyšší finanční náročností (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2013).

2 Systematický přehled výzkumů sledované problematiky

Cílem kapitoly je předložit čtenáři systematický přehled problematiky výzkumu inkluze žáků a studentů se speciálními potřebami. Pro potřeby této monografie byl zvolen systematický přehled, respektive deskriptivní a hodnotící přístup. Pro výběr byla zvolena klíčová slova: inkluze ve vzdělávání, žák s postižením, učitel, postoje k inkluzi, společné vzdělávání, v časovém období 2012–2017. Výzkumy jsou rozděleny do kategorií s následným komentářem.

Východiska přehledové studie

V rámci přehledové studie uvádíme výsledky 45 výzkumů z Kanady, Austrálie, USA a vybraných států Evropy z let 2012–2017, které přinášejí informace o inkluzivním vzdělávání, jež je předmětem této monografie.

Výzkumy byly rozděleny do čtyř tematických oblastí:

- výzkumy vztahující se k postojům k inkluzi ve vzdělávání,
- výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je žák/žáci,
- výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je učitel/učitelé,
- přehledové studie na téma inkluze ve vzdělávání.

Základní data těchto výzkumů jsou uspořádána v tabulkách a v závěru kapitoly jsou doplněna komentářem.

Metodologie systematické přehledové studie

Pro potřeby této monografie byl zvolen systematický přehled, respektive deskriptivní a hodnotící přístup.

Kritéria výběru:

- klíčová slova: inkluze ve vzdělávání, žák s postižením, učitel, postoje k inkluzi, společné vzdělávání,
- časové období: 2012–2017,
- jazyk studií: čeština, angličtina,
- žánr studií: dílčí výzkumné studie, přehledové studie,
- podoba studií: články, výzkumné zprávy, publikace.

Kritéria pro zařazení výzkumné práce do přehledu:

- jen výzkumné práce,
- jen práce z období let 2012–2017,
- jen práce, v nichž je použit standardizovaný nástroj nebo nástroj, u něhož jsou popsány všechny psychometrické charakteristiky,
- jen práce z obdobných socioekonomických a kulturních podmínek (Evropa – země EU, Kanada Austrálie, USA).

Vědecké databáze, z nichž bylo při výběru čerpáno:

- ERIC (Education Resources Information Center),
- EBSCO (Publishing Services),
- JSTOR (Digital library of academic journals, books, and primary sources),
- SCIEDIRECT (Search for peer-reviewed journals, articles, book chapters and open access content),
- NPMK, OMEP (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského),
- PROQUEST (Databases, EBooks and Technology for Research),
- JIB (Jednotná informační brána),
- SPRINGERLINK (Knihovna Akademie věd ČR).

Výsledné přehledové studie

V rámci analýzy popsanych zdrojů bylo nalezeno celkem 90 článků, které byly přeloženy a dále podle cílů výzkumu rozděleny do následujících skupin:

- výzkumy vztahující se k postojům k inkluzi ve vzdělávání (20 článků),
- výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je žák/žáci (8 článků),
- výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je učitel/učitelé (13 článků),

- přehledové studie na téma inkluze ve vzdělávání (4 články),
- články, které byly vyřazeny z důvodu nesplnění výše popsaných kritérií (45 článků).

Výzkumy vztahující se k postojům k inkluzi ve vzdělávání

Název článku (ČJ + originál)	Inkluze na Novém Zélandu: Potenciál a možnosti udržitelné inkluzivní změny prostřednictvím vytvoření rámce pro rozvoj školy + Inclusion in New Zealand: The Potential and Possibilities of Sustainable Inclusive Change Through Utilising a Framework for Whole School Development.
Rok	2015.
Autor a instituce	McMaster, Ch., New Zealand Association for Research in Education.
Cíl	Článek podává zprávu o výsledcích ročního kvalitativního výzkumného projektu zaměřeného na změnu inkluze ve škole Aotearoa na Novém Zélandu.
Metoda	Výzkumná data byla sbírána pomocí záměrného pozorování a polostrukturovaného a nestrukturovaného interview. Výzkumník strávil celý rok ve školní komunitě, kde působil jako aktivní pracovník školy na mnoha pozicích a zároveň zde fungoval jako facilitátor a kritik. Data byla zpracována do tzv. indexu inkluze a byla průběžně vyhodnocována týmem 8 učitelů a posléze se o nich ještě diskutovalo v širším učitelském sboru.
Výsledek	Výsledky výzkumu poukazují na funkčnost indexu inkluze jako flexibilního nástroje, který je vhodný pro dosažení a užitelnost celého rozvoje školy a zároveň pro profesní rozvoj vyučujících. Toto nové přezkoumání pak vyžaduje čas, vytrvalost a může být i náročné. Inkluze je spojení s kulturou, je to reflexe času a místa, může být rozvíjena v rámci školní kultury tím, že se promítne do základních hodnot praxe. V systému Aotearoy školy na Novém Zélandu se individuální projevy školní kultury a vedení školy staly základem pro rozvoj inkluze.
Databáze	SPRINGERLink.
Zdroj	New Zealand Journal of Educational Studies, 2015, Vol. 50, No. 2, p. 239.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje učitelů k inkluzi dětí se speciálními potřebami do základních škol hlavního proudu v Karachi + Teachers' Attitudes towards Inclusion of Special Needs Children into Primary Level Mainstream Schools in Karachi.
Rok	2016.
Autor a instituce	Zeenat, I.; Basheer, I.; Khan, J. H.; Institute of Business Administration Karachi.
Cíl	Prozkoumat postoj speciálních pedagogů a běžných učitelů k inkluzi dětí se speciálními potřebami do běžných škol a zohlednit případné rozdíly. Zjistit, jak tyto postoje učitelů ovlivňují implementaci inkluze do běžné školní třídy.
Metoda	Názory týkající se integrace studentů se zdravotním postižením (ORI – Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities), šestibodová Likertova stupnice vytvořená Antonakem a Larriveem (1995).
Výsledek	Postoje speciálních pedagogů a učitelů s ohledem na příspěví k inkluzi nebyly významné.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	The European Journal of Social & Behavioural Sciences; Nicosia 17.3 (Aug 2016): 2177–2196.

Název článku (ČJ + originál)	Diverzita žáků: téma pro vedení školy.
Rok	2015.
Autor a instituce	Hloušková, L.; Trnková, K.; Lazarová, B.; Pol, M., Masarykova univerzita.
Cíl	Na datech z případové studie jedné základní školy, která se explicitně nehlásí ke konceptu inkluzivního vzdělávání, představit, jak se úzké vedení školy staví k diverzitě žákovské populace dané spádovou oblastí a jaká témata z hlediska řízení a vedení školy vstupují do popředí, když se vedení školy dlouhodobě snaží prosazovat svůj proinkluzivní náhled na diverzitu žáků.
Metoda	Analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů na téma řízení inkluze ve školách s každým ze členů úzkého vedení školy; analýza dat z veřejně dostupných a interních dokumentů školy; analýza dat získaných upravenou verzí dotazníku Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012). Data z rozhovorů byla zpracována kódovacími technikami využívanými v rámci zakotvené teorie (pomocí softwaru Atlas.ti). Data z dotazníků byla zpracována pomocí analytického softwaru Statistica na úrovni deskriptivní statistiky.
Výsledek	I když vzrůstající diverzita žáků v důsledku zdravotních, sociálních a dalších specifík dětí i jejich rodin s sebou nese hrozbu nepřiměřené zátěže učitelů, úzké vedení školy cítí jako svou primární povinnost reagovat na reálné potřeby a požadavky diverzity dětí a jejich rodičů, což ve vztahu k učitelům formuluje jako výzvu k profesnímu rozvoji učitelů. Otevřenost vedení k diverzitě žáků je živena sociální citlivostí, sdíleným důrazem na morální vedení a odpovědností vedení školy za rozvoj školy. Vlastní zkušenosti členů vedení školy, které obvykle sdílejí s ostatními učiteli, jim pomáhají prvoplánově eliminovat nejistoty a rizika učitelů i rodičů, které s sebou vzrůstající diverzita žáků škole přináší, zvládat případný odpor některých učitelů a hledat cesty, jak podpořit sdílení jejich přesvědčení napříč pedagogickým sborem.
Databáze	JIB.
Zdroj	Studia paedagogica, roč. 20, č. 2 (2015), s. 105–126. ISSN 2336-4521.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje učitelů k inkluzi dětí se speciálními potřebami v základních a středních školách + Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools.
Rok	2015.
Autor a instituce	Schmidt, M.; Vrhovnik, K.; Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia.
Cíl	Prezentace výzkumu, který analyzuje postoje učitelů na základních a středních školách k začlenění studentů se speciálními potřebami (SVP) vzhledem k typu školy, věku učitelů, počtu studentů se SVP ve třídě a získaným dovednostem učitelů.
Metoda	Dotazník založený na dvou předchozích dotaznících: Dotazníku o postojích k integraci (Questionnaire on Attitudes towards Integration) a Dotazníku o stresu a vyrovnávání učitelů (Teacher Stress and Coping Questionnaire).
Výsledek	Učitelé na středních školách vykazují pozitivnější postoje vůči studentům se SVP než učitelé na základních školách, stejně jako k učení a adaptaci. Nejmladší skupina učitelů ve věku od 20 do 30 let vykazuje vyšší úroveň souhlasu, pokud jde o poskytování odpovídající podpory. Učitelé s menším počtem studentů se SVP ve třídě (maximálně dva studenti) vykazují vyšší míru podpory inkluze než ostatní učitelé. Učitelé bez odborné přípravy pro práci se studenty se SVP ve srovnání se svými kolegy, kteří ji mají, ukazují nižší úroveň souhlasu ohledně podpory a pomoci ve vzdělávací práci se studenty se SVP.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja; Zagreb 51.2 (2015): 16–30.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje švédských učitelů základních škol k inkluzi – tělesná výchova a žáci s tělesným postižením + Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – The case of PE and pupils with physical disabilities.
Rok	2010.
Autor a instituce	Jerlinder, K.; Danermark, B.; Gill, P., Swedish Institute for Disability Research.
Cíl	Cílem této studie je prozkoumat postoje švédských učitelů k začleňování žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy běžných tříd na základní škole.
Metoda	Kvantitativní výzkum; dotazník.
Výsledek	Švédští učitelé tělesné výchovy jsou velmi pozitivní, pokud jde o zařazení žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. Pohlaví, věk, počet odpracovaných let a uspokojení z práce neměly žádný vliv na obecné názory. Učitelé tělesné výchovy s předchozími zkušenostmi s vyučováním žáků s tělesným postižením byli mírně pozitivnější vůči těmto žákům.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	European Journal of Special Needs Education, Vol. 25(1), Feb, 2010, pp. 45–57.

Název článku (ČJ + originál)	Faktory související s postojem učitelů základních škol směrem k inkluzi studentů se zdravotním postižením + Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities.
Rok	2015.
Autor a instituce	Vaz, S. (Curtin University, Perth, Australia); Wilson, N. (University of Western Sydney, Australia); Falkmer, M. (Institution of Disability Research Jönköping University, Jönköping, Sweden); Sim, A. (Curtin University, Perth, Australia); Scott, M. (Curtin University, Perth, Australia; Linköping University & Pain and Rehabilitation Centre, Sweden); et al.
Cíl	Zjistit faktory související s postojem učitelů základních škol k inkluzi studentů se zdravotním postižením do běžných škol.
Metoda	Sedmdesát čtyři učitelů základních škol se zúčastnilo průřezového průzkumu prováděného v západní Austrálii. Postoje učitelů a jejich dopad směrem k integraci studentů se zdravotním postižením byly měřeny pomocí měřítka Názory týkající se integrace studentů se zdravotním postižením – škála (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale) a Bandurova škála týkající se učitelů – účinnost (Bandura's Teacher Effectiveness Scale).
Výsledek	Bylo zjištěno, že na přístupy učitelů k inkluzi mohou mít významný vliv faktory, jako je věk, pohlaví či odbornost pedagoga.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	PLoS One; San Francisco 10.8 (Aug 2015).

Název článku (ČJ + originál)	Postoje slovinských učitelů k inkluzi žáků s různými druhy speciálních potřeb do základní školy + Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school.
Rok	2011.
Autor a instituce	Cagran, B.; Schmidt, M.; Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia.
Cíl	Analýzovat postoje reprezentativního vzorku slovinských učitelů (n = 1360), pokud jde o čtyři oblasti dopadu inkluze (dopad inkluze na žáky se SVP, na vrstevníky, na učitele a na učebně životní prostředí).
Metoda	Výzkumníci analyzovali roli dvou relevantních charakteristik vzorku: kategorie fyzické postižení, lehké intelektuální postižení, učení a behaviorální/emoční poruchy a kategorie odborných znalostí učitelů při práci se žáky se SVP. Použili dotazník „Impact of Inclusion Questionnaire“.
Výsledek	Postoje učitelů k inkluzi jsou determinovány typem SVP integrovaných žáků. Nejvyšší stupeň souhlasu vyjádřili učitelé v případě žáků s tělesným postižením a nejnižší u žáků s poruchami chování a emocí. Studie ukazuje, že kromě typu SVP je zde další důležitý faktor, který určuje úroveň souhlasu s inkluzí, a to odbornost učitelů při práci se žáky se SVP. Ukázalo se, že učitelé, kteří se účastnili různých forem vzdělávání a odborné přípravy, měli pozitivnější přístup ke všem oblastem působení.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	Educational Studies; Dorchester-on-Thames 37.2 (May 2011): 171.

Název článku (ČJ + originál)	Rodičovské postoje k začlenění dětí s hlubokým mentálním a kombinovaným postižením do všeobecného základního vzdělávání v Nizozemsku + Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands.
Rok	2015.
Autor a instituce	De Boer, A. A.; Munde, V. S., University of Groningen, The Netherlands.
Cíl	Studie je zaměřena na postoje rodičů a související proměnné týkající se zkušeností s osobami se zdravotním postižením.
Metoda	Dotazník.
Výsledek	Přestože rodiče projeví celkový pozitivní postoj, vzhledem k inkluzi dětí s kombinovaným postižením se stavěli negativně. K překonání překážek v rámci přístupu k inkluzi dětí s kombinovaným postižením, jako jsou např. negativní rodičovské postoje, se o výsledcích této studie dále diskutuje s ohledem na možnosti intervence.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	The Journal of Special Education, Vol. 49(3), Nov. 2015, pp. 179–187.

Název článku (ČJ + originál)	Identifikace mezer v inkluzivním vzdělávacím systému v rámci Québecu: Kolektivní zkoumání vnímání různých skupin pedagogů + Identifying the gaps towards an inclusive educational system within Québec: Collectively examining the perceptions of different groups of educators.
Rok	2011.
Autor a instituce	Daniel, K. S.; McGill, University of Montréal, Canada.
Cíl	Prezentace studií zkoumajících vnímání a zkušenosti různých skupin pedagogů pracujících v inkluzivním prostředí v Montrealu, Québec, na úrovni základních škol.
Metoda	V první studii byly analyzovány údaje získané od 600 pedagogů (běžných učitelů, nepedagogických profesionálů a podpůrných pracovníků) s cílem posoudit jejich znalosti a postoje (výzvy, stresové události a úspěch) v kontextu práce se studenty s vývojovými postiženími v inkluzivním školním prostředí. Druhá studie se nachází v paradigmatu sociálního konstruktivistického kvalitativního výzkumu, který využíval hermeneutický fenomenologický přístup. Zkoumá fenomén školní inkluze z pohledu různých pedagogů, kteří pracují s dětmi s různými vývojovými postiženími.
Výsledek	První studie: různé skupiny pedagogů uvádějí, že mají omezené znalosti týkající se různých kategorií zdravotního postižení. Mezi skupinami pedagogů existuje velká variabilita, pokud jde o jejich postoje v práci v inkluzivním školním prostředí. Druhá studie: odhaluje tři hlavní kategorie, které mají vliv na přijetí inkluzivních postupů: (1) vnitřní výzvy v inkluzivních učebnách, (2) systémové výzvy v inkluzivním prostředí a (3) chybějící společná vize inkluze mezi pedagogy. Navíc snaha o usnadnění inkluzivního vzdělávání v provincii, kde je jejich vzdělávací systém rozdělený francouzštinou a angličtinou.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	ProQuest Dissertations Publishing, 2011. NR61984.

Název článku (ČJ + originál)	Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.
Rok	2010.
Autor a instituce	Potměšil, M., Univerzita Palackého v Olomouci.
Cíl	Autor v článku předkládá výsledky výzkumu, který probíhal v období tří let s cílem popsat skupinu 794 pedagogických pracovníků z hlediska vývoje jejich postojů, názorů a obav zaměřených na proces inkluzivního vzdělávání.
Metoda	Dotazník.
Výsledek	Výzkum se zabýval zejména názory učitelů na nároky inkluzivního vzdělávání, na pracnost a na stres spojený s inkluzivním vzděláváním. Ukázalo se, že sledované postoje a názory se během doby měnily a vyvíjely.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2010, s. 25–37.

Název článku (ČJ + originál)	Výzkum názorů a přesvědčení rodičů dětí bez SVP o inkluzi a inkluzivním vzdělávání + Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education.
Rok	2016.
Autor a instituce	Vlachou, A.; Karadimou, S.; Koutsogeorgou, E., University of Thessaly, Greece.
Cíl	Cílem této studie bylo prozkoumat názory a přesvědčení řeckých rodičů dětí bez SVP o různých aspektech vzdělávání dětí se zdravotním postižením se zvláštním zaměřením na inkluzi a inkluzivní vzdělávání.
Metoda	Byly uskutečněny rozhovory se 40 řeckými rodiči a se 40 dětmi bez SVP ve školním věku, které se vzdělávaly v šesti různých základních školách ze širší oblasti středního Řecka. Všechny děti byly v době studia vzdělávány v běžných třídách, ve kterých byl aplikován systém podpory ve třídách. Rozhovory s otevřenými otázkami se zaměřily na názory rodičů ohledně realizace inkluzivních vzdělávacích programů. Data byla analyzována podle principů induktivního datově orientovaného přístupu.
Výsledek	Z výzkumných zjištění vyplývá, že většina zúčastněných rodičů se necítí být informována o specifických postupech školní politiky týkající se inkluze; nevědí o pojmu „inkluze“ nebo k inkluzi přistupovali spíše jako k integraci. Názory na inkluzi jsou pozitivní až neutrální.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	Educational Research, Vol. 58(4), Oct. 2016, pp. 384–399.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Slovinsku: kvalitativní výzkum + Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration.
Rok	2016.
Autor a instituce	Šuc, L.; Bukovec, B.; Žveglič, M.; Karpljuk, D., University of Ljubljana.
Cíl	Cílem studie bylo povzbudit učitele, aby sdíleli a reflektovali své osobní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním ve Slovinsku, což by mohlo pomoci ve vývoji úspěšnějších modelů praxe.
Metoda	Kvalitativní výzkum; polostrukturovaný rozhovor.
Výsledek	Výsledky této studie naznačují, že slovinský vzdělávací systém není plně přeměněn na inkluzivní model. Vzdělávání učitelů a jejich praktická podpora jsou často nedostatečné a interdisciplinární spolupráce není vždy uspokojivá.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	RUO: Revija za Univerzalno Odličnost. Mar. 2016, Vol. 5, Issue 1, pp. 30–46.

Název článku (ČJ + originál)	Vliv sociálních, kognitivních a osobnostních faktorů na prezentované inkluzivní chování učitelů + The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behaviour.
Rok	2016.
Autor a instituce	Wilson, C.; Woolfson, L. Marks; Durkin, K.; Elliott, M. A., British Psychological Society.
Cíl	Studie zkoumá novou aplikaci teorie plánovaného chování (Theory of planning behaviour TPB). Byla zkoumána účinnost proměnných TPB na osobnost a chování učitelů vůči studentům s mentálními postižením v rámci inkluzivních výukových procesů.
Metoda	Studie zahrnovala 145 učitelů základních škol (85 % žen) z běžných škol ve Skotsku. Účastníci vyplnili dotazník TPB, v němž posuzovali postoje (instrumentální a afektivní), subjektivní normy (příkazné a popisné normy), vnímání kontroly (vlastní účinnost a ovladatelnost) a záměry chování v rámci používání inkluzivních strategií. Byl zde měřen i osobnostní index měřící extraverci, svědomitost, otevřenost, neuroticismus a příjemnost.
Výsledek	Tato studie demonstruje uplatnění TPB na vzdělávací prostředí a přispívá k porozumění chování učitelů vůči žákům s mentálními postižením v procesu společného vzdělávání.
Databáze	ERIC.
Zdroj	British Journal of Educational Psychology, Vol. 86, No. 3, pp. 461–480, September, 2016.

Název článku (ČJ + originál)	Inkluzivní škola je (není) reálná – slovy žáků + Inclusive School Is (Not) Possible – Pupil's Voice).
Rok	2016.
Autor a instituce	Pavlovic, S., Bosnia and Herzegovina (instituce nedohledána).
Cíl	Výzkum se zaměřuje na postoj žáků základních škol k inkluzivnímu vzdělávání obecně.
Metoda	Výzkum byl proveden pomocí pětibodové stupnice typu Likert v první polovině roku 2014 na stratifikovaném vzorku sestávajícím ze 300 žáků navštěvujících poslední ročník dvou základních škol v Mostaru (Bosna a Hercegovina).
Výsledek	Závěry výzkumu odhalily negativní postoj žáků k inkluzi v důsledku nedostatku odpovídajících informací o inkluzivním vzdělávání a jeho výhodách. Ukázalo se, že v samotné škole dochází k zanedbání, kdy názor (názory), myšlenka(y) a hlas(y) žáka(ů) nebyly ani vyžadovány, ani vyslyšeny, ačkoli to žáci od svých učitelů očekávali. Na druhé straně byl pozitivní postoj žáků zaznamenán v případě, kdy jde o jejich ochotu pomáhat žákům se speciálními potřebami. Tento aktivní přístup by měl být vnímán jako důležitý zdroj, na němž by bylo možné v našich školách budovat nebo zlepšovat inkluzivní postoje ke vzdělávání.
Databáze	ERIC.
Zdroj	Universal Journal of Educational Research, Vol. 4, No. 11, pp. 2502–2508. 2016.

Název článku (ČJ + originál)	Inkluzivní vzdělávání v podmínkách českých škol + Inclusive education in the conditions of Czech schools.
Rok	2015.
Autor a instituce	Šmelová, E.; Petrová, A.; Plevová, I.; Ludíková, L.; Souralová, E., Univerzita Palackého v Olomouci.
Cíl	Autoři shrnují výsledky realizovaného projektu s cílem stanovit současný stav inkluzivního vzdělávání v českých školách v běžném vzdělávání.
Metoda	Kvalitativní analýza.
Výsledek	Výzkumníci analyzují názory pedagogů, a to jak na základě jejich praktických zkušeností, tak v kontextu délky jejich zkušeností jako pedagogů. Z výzkumu vyplývá, že učitelé jsou většinou proti inkluzivním tendencím českého školství. Autoři zároveň navrhnou možná řešení, jako je podpora při např. kvalitním vzdělávání pedagogů, reflexi výuky, sebereflexi, získávání zkušeností na úrovni segregované vs. inkluzivní výuky.
Databáze	JIB.
Zdroj	2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science and Arts SGEM 2015 – Conference Proceedings. Volume II, Education and Educational Research. Sofia, 2015, s. 507–514. ISBN 978-619-7105-45-2.

Název článku (ČJ + originál)	Aplikace individualizace a diferenciaci v českých základních školách – jeden z charakteristických rysů inkluze + Application of Individualization and Differentiation in Czech Primary Schools – one of the Characteristic Features of Inclusion.
Rok	2013.
Autor a instituce	Kratochvílová, J.; Havel, J., Masarykova univerzita.
Cíl	V této práci je provedena kvalitativní a kvantitativní analýza dat získaných podle pěti vybraných kritérií vztahujících se k Individualizaci a diferenciaci výuky v českých základních školách.
Metoda	Jako výzkumný nástroj byla použita česká verze dotazníku Rámcem pro sebehodnocení podmínek vzdělávání 2007 (upravená verze Index pro inkluzi). Pro každý výše zmíněný aspekt byla nejprve zvolena kritéria vybraná ze všech tří částí dotazníku. Po tomto kroku byla provedena jednoznačná kvantitativní vyhodnocení jednotlivých kritérií a následně byly získány hodnoty s příklady z kvalitativní analýzy argumentace učitelů.
Výsledek	Slabostí systému je nesystematické využití sebehodnocení žáků, formativní evaluační funkce a využívání různých učebních strategií k podpoře diferenciaci. Učitelé však prohlašují, že mají zájem o tuto oblast vzdělávání a jsou schopni spolupracovat s rodiči a mnoha odborníky v této oblasti.
Databáze	SCIENCE DIRECT.
Zdroj	Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 93, 21 Oct. 2013, pp. 1521–1525.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje učitelů předškolního a základního vzdělávání k inkluzivnímu vzdělávání + Attitudes of Preschool and Primary School Pre-Service Teachers towards Inclusive Education.
Rok	2014.
Autor a instituce	Kraska, J. (Monash University, Melbourne, Australia); Boyle, Ch. (University of New England, Armidale, Australia).
Cíl	Cílem studie bylo určit vliv mnoha nezávislých faktorů na skóre celkového postoje k inkluzi.
Metoda	S využitím dotazníku zaměřeného na postoj budoucích učitelů k inkluzi bylo dotazováno 465 budoucích učitelů (studujících ve Victorii v Austrálii) základních škol a předškolních institucí.
Výsledek	Bylo zjištěno, že významné faktory představují ročník a rok studia. Pozitivnější přístup k inkluzi měli ti učitelé, kteří studovali modul zaměřený přímo na inkluzivní vzdělávání nebo studovali v pozdějších letech. Mezi učiteli základního a předškolního vzdělávání nebyly zjištěny významné rozdíly. Dospělo se k závěru, že studium modulu inkluzivního vzdělávání je obzvláště důležitým faktorem v rozvoji postojů učitelů před začátkem procesu inkluze.
Databáze	ERIC.
Zdroj	Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 42, No. 3, pp. 228–246. 2014.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje studentů učitelství na základní škole k inkluzivnímu vzdělávání + Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education.
Rok	2014.
Autor a instituce	Varcoe, L. (School of Psychology, Deakin University, Melbourne, Australia); Boyle, Ch. (Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia).
Cíl	Tato studie zkoumala dopad řady učitelských proměnných ve spojení s jejich odborným výcvikem. Vztahuje se k postojům učitelů primárních předškolních služeb tak, že zkoumá celkové skóre inkluze, pozitivní vliv, trénink a vnímanou kompetenci a negativní vliv.
Metoda	Škálu (přizpůsobenou) vyplnilo 342 respondentů z metropolitní australské univerzity, kteří studují učitelství na základní škole. Byly zkoumány postoje budoucích učitelů, kteří absolvovali školení o speciálním vzdělávání, a těch, kteří nikoliv. Skupina, která absolvovala školení, měla pozitivnější postoje k inkluzi než ta, která jej neabsolvovala.
Výsledek	Výzkum ukázal, že důležitým faktorem úspěchu inkluzivního vzdělávání je závislost na postojích učitelů.
Databáze	ERIC.
Zdroj	Educational Psychology, Vol. 34, No. 3, pp. 323–337. 2014.

Název článku (ČJ + originál)	Postoje dětí vůči jejich vrstevníkům s Downovým syndromem ve školách ve venkovském Irsku: průzkumná studie + Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study.
Rok	2009.
Autor a instituce	Gannon, S.; McGilloway, S., National University of Ireland of Maynooth.
Cíl	Tato studie hodnotila postoje intaktních dětí v mainstreamovém vzdělávání vůči jejich vrstevníkům s Downovým syndromem. Druhotným cílem bylo hodnotit, zda expozice audiovizuálního materiálu podporujícího inkluzi měla okamžité účinky na celkové postoje.
Metoda	Ve čtyřech venkovských školách byl proveden výzkum formou dotazníku, jednalo se o průřezový výzkum.
Výsledek	Výsledky ukázaly, že dívky nad 10 let jsou více sociabilní. Celkové postoje k inkluzi byly významně negativnější než ty, které směřovaly k sociabilitě. Jiné faktory, jako je např. kontakt s vrstevníky s Downovým syndromem, se netýkaly postojů. Ani po vystavení propagačního materiálu se celkové postoje nezměnily.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	European Journal of Special Needs Education, Vol. 24(4), Nov. 2009, pp. 455–463.

Výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je žák/žáci

Název článku (ČJ + originál)	Inkluze u dětí se speciálně pedagogickými potřebami v programu intenzivní francouzštiny jako druhého jazyka: Od teorie k praxi + The Inclusion of Children with Special Educational Needs in an Intensive French as a Second-Language Program: From Theory to Practice.
Rok	2012.
Autor a instituce	Joy, R.; Murphy, E., Memorial University.
Cíl	Cílem studie je představit systém práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které navštěvují třídy mající výuku ve francouzském jazyce.
Metoda	Kvalitativní studie, která využívá metody interview u žáků se SVP a jejich vyučujících. Tato data jsou následně kódována a kategorizována dle potřeby studie, ze které jsou následně zpracovány závěry.
Výsledek	Výstupy systému aktivit pro děti zahrnovaly základní komunikační schopnosti ve francouzštině, pozitivní změny chování, zvýšené sebevědomí, zvýšenou motivaci, účast a angažovanost. Výsledky výzkumu kladou důraz na potřebu proveditelnosti, škálovatelnosti a udržitelnosti postupů pro žáky ve třídách s neintenzivní francouzštinou.
Databáze	JSTOR.
Zdroj	Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 35, No. 1 (2012), pp. 102–119.

Název článku (ČJ + originál)	Zkušenosti s přátelstvím mezi dětmi se zdravotním postižením, které navštěvují běžné australské školy + Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools.
Rok	2009.
Autor a instituce	Morrison, R. (Disability and Home Care, NewcastleWest, Australia); Burgman, I. (Faculty of Health, University of Newcastle, Australia).
Cíl	Prozkoumat zkušenosti s přátelstvím dětí se zdravotním postižením, které navštěvují běžné australské školy.
Metoda	Použit byl fenomenologický přístup k prozkoumání přátelských zkušeností deseti dětí se zdravotním postižením ze základních škol.
Výsledek	Z výsledků vyplynulo pět témat: (1) identita; (2) význam přátelství; (3) zážitky ve třídě; (4) společné hraní si; (5) touha po přátelství. Tato témata odrážejí důležitost přátelství v životě dětí, vliv dětských přesvědčení a hodnot a vliv postojů a činností pedagogických pracovníků a dalších studentů. Implikace: pracovní terapeuti musí spolupracovat s pedagogickými pracovníky, studenty a jejich vrstevníky, aby vytvořili inkluzivní školní prostředí, které usnadní pozitivní přátelské zkušenosti dětí s postižením.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	The Canadian Journal of Occupational Therapy; Ottawa 76.3 (Jun 2009): 145–52.

Název článku (ČJ + originál)	Školní inkluze pro děti s duševním onemocněním + School inclusion for children with mental health difficulties.
Rok	2015.
Autor a instituce	Holttum, S., Canterbury Christ Church University, Southborough, UK.
Cíl	Sumarizovat a prezentovat výsledky tří článků zaměřených na danou problematiku.
Metoda	První studie se zaměřuje na aspekty, které přispívají k exkluzi dětí se zdravotním postižením ve škole, a to včetně charakteristiky samotných dětí a škol. Druhou je kvalitativní studie čtyř anglických škol zapojených do národního programu zaměřeného na zlepšení duševního zdraví dětí. Třetí je případová studie jedné americké školy, která se vyznačuje vysokou „inkluzivitou“ a vynikajícími vzdělávacími výsledky.
Výsledek	V první studii byly děti s duševním onemocněním a afroamerické děti s největší pravděpodobností ze školy exkludovány. Studie čtyř anglických škol naznačovala, že forma realizace národního programu byla sice proměnlivá, ale ve výsledku vše záleží na vedení a organizaci škol, s čímž souvisí i závazek školy k inkluzivnímu vzdělávání. Inkluzivní škola s vysokou výkonností se k inkluzivnímu vzdělávání zavázala zcela a vykazovala vysoce kvalitní úroveň plánování spolu s flexibilitou. Na výši byla též průběžná další odborná příprava učitelů a sledování žáků.
Databáze	PROQUEST.
Zdroj	Mental Health and Social Inclusion; Brighton19.4 (2015): 161–168.

Název článku (ČJ + originál)	Hyperaktivní děti v běžné třídě.
Rok	2011.
Autor a instituce	Fryntová, M.; Hlubinková, Z., (instituce nedohledána).
Cíl	Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je situace v rámci integrace dětí s ADHD a poruchami učení (SPU) do běžných tříd.
Metoda	Dotazníková metoda a sociometrické šetření.
Výsledek	Z výsledků vyplývá, že integrované děti se SPU a ADHD celkové klima školní třídy neovlivňují negativním způsobem, ale podle sociometrického testu nepatří mezi oblíbené a vyhledávané kamarády. Výsledky výzkumného šetření celkově vyzněly velmi pozitivně.
Databáze	NPMK .
Zdroj	Psychologie dnes. Praha: Portál, 2011, 17(9), 58–59. ISSN 1212-9607.

Název článku (ČJ + originál)	Zkušenosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách v letech 1976 až 2012. Co odhalují údaje ze systematických studií o pozorování o vzdělávacích zkušenostech žáků v průběhu času? + The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools – 1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupil's educational experiences over time?
Rok	2015.
Autor a instituce	Webster, R., Institute of Education, London.
Cíl	Tento příspěvek představuje výsledky analýzy, která se zabývala zkušenostmi žáků prvního stupně v průběhu 35 let s cílem komparovat zkušenosti žáků se SVP a bez SVP.
Metoda	Systematické pozorování prováděné v letech 1976 až 2012, komparace dvou kategorií respondentů a jejich zkušeností ze škol.
Výsledek	Komparace výsledků systematického pozorování dvou skupin žáků ukazuje, že interakce na úrovni učitel–žák byla z časového hlediska intenzivnější u dětí se SVP. Celkově pak tato interakce nabývá na intenzitě u obou skupin v průběhu zkoumaného období. Stěžejní je zjištění, že se zvýšil počet asistentů pedagogů na školách, což výrazně ovlivnilo postoje žáků. Studie vyzdvihuje výhody longitudinálního přístupu s akcentem na systematický sběr dat.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	British Educational Research Journal, Vol. 41(6), Dec. 2015, pp. 992–1009.

Název článku (ČJ + originál)	Vyškolení učitelů prvního stupně k uspořádání komunikace mezi učitelem a žákem pro podporu studentů se SVP – řečovými, jazykovými a/nebo komunikačními + Training primary grade teachers to organize teacher-student communication to support students with speech, language and/or communication needs).
Rok	2014.
Autor a instituce	Wickremesooriya, S. F., Sri Lanka (instituce nedohledána).
Cíl	Tento příspěvek se zaměřuje na inkluzi studentů s narušenou komunikační schopností (NKS) do běžných tříd pomocí úpravy a přizpůsobení komunikace mezi učitelem a žákem.
Metoda	Akční výzkum.
Výsledek	Výsledky ukazují, že v komunikaci je důležité udržovat oční kontakt, chválení studentovy snahy o komunikaci, přiřazování komunikačního partnera, poskytování zpětné vazby.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, Vol. 38(4), Win. 2014, pp. 400–414.

Název článku (ČJ + originál)	Hodnocení implementace a dopadu modelu integrované prevence na akademický progres studentů se zdravotním postižením + Evaluation of the implementation and impact of an integrated prevention model on the academic progress of students with disabilities.
Rok	2015.
Autor a instituce	Barlow, A.; Humphrey, N.; Lendrum, A.; Wigelsworth, M.; Squires, G., University of Manchester.
Cíl	V tomto článku je představena zpráva o zavedení a dopadu integrovaného modelu prevence (Achievement for All – AfA) pro zlepšení vzdělávacích zkušeností a výsledků studentů se zdravotním postižením.
Metoda	Kvantitativní výzkum.
Výsledek	Bylo zjištěno, proč různé programy fungují nebo nefungují, pro koho a za jakých podmínek pracují, co je zapotřebí k prohloubení osvědčených programů a jaké politické podpory jsou potřebné pro jejich rozšíření bez ztráty jejich efektivity.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	Research in Developmental Disabilities, Vol. 36, Jan. 2015, pp. 505–525.

Výzkumy, jejichž předmětem zkoumání je/jsou učitel/učitelé

Název článku (ČJ + originál)	Typologie výukových strategií podporujících inkluzi ve vzdělávání.
Rok	2015.
Autor a instituce	Ferdanová, J., Masarykova univerzita.
Cíl	Príspevek predstavuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké proinkluzivní výukové strategie ve výuce učitelé využívají.
Metoda	Výzkumné šetření probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů vedených s učiteli ze škol oceněných certifikátem Férová škola.
Výsledek	Prvním typem výukové strategie je „naučit alespoň minimum“. Učitelé využívající tento typ upřednostňují frontální výuku, pracují se stropem žáka, což je proti principům inkluzivního vzdělávání. Učitelé využívající druhý typ výukové strategie nazvané „rozvoj pomocí berliček“ preferují kombinaci metod a forem výuky. Vyžadují určité podmínky – berličky, které jim inkluzivní vzdělávání usnadňují. A třetí typ nazvaný „rozvoj pomocí spolupráce dětí“ je typický pro učitele upřednostňující skupinovou práci. Tito učitelé cíleně pracují s různorodostí žáků. Jednotlivé typy výukových strategií, které respondenti deklarují, jsou v následujícím článku popsány v souvislosti s tím, jak oni sami vnímají inkluzi a domnívají se, jak žákům daná výuková strategie může pomoci.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Studia paedagogica, roč. 20, č. 3, rok 2015, www.studiapaedagogica.cz. DOI: 10.5817/SP2015-3-8.

Přehledové studie na téma inkluze

Název článku (ČJ + originál)	Směrem k inkluzi: Možnosti pro diverzitu při nástupu do školy + Towards Inclusion: Provision for Diversity in the Transition to School.
Rok	2014.
Autor a instituce	Petriwskyj, A. (Queensland University of Technology); Thorpe, K. (Queensland University of Technology); Tayler, C. (University of Melbourne).
Cíl	Článek představuje dvě australské studie, které zkoumají inkluzivní praktiky při přechodu do školy.
Metoda	První studie zkoumala předpoklady pro míru úrovně výsledků dítěte ve vzorku 1831 dětí ve 39 školách. Druhá studie se zaměřuje na způsob výuky ve třech školách, aby ukázala, jak lze takových výsledků dosáhnout.
Výsledek	1. Výsledky ukazují, že jak rozsah, tak kvalita poskytování inkluzivně zaměřeného programu ovlivnila výsledky žáků a silný vliv to mělo obzvláště na děti s různými schopnostmi a zázemím. 2. Výsledky ukazují, že program je reaktivní, že důležitost potřeb dětí sleduje školní praktiky a že odborné znalosti ovlivňují kvalitativní opatření. Pro lepší přechod do školy jsou nezbytné inkluzivní procesy, které zohledňují jak vývoj dítěte, tak širší rodinné a pedagogické vlivy.
Databáze	ERIC.
Zdroj	International Journal of Early Years Education, Vol. 22, No. 4, pp. 359–379. 2014.

Název článku (ČJ+originál)	Inkluzivní vzdělávání studentů s uprchlickou zkušeností: Celoškolní reforma základní školy v Jižní Austrálii + Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school.
Rok	2012.
Autor a instituce	Pugh, K.; Every, D.; Hattam, R., University of South Australia.
Cíl	Tato studie poukazuje na problematiku velkého počtu studentů s uprchlickou zkušeností v jižní Austrálii, která by měla být zohledněna v jejich výuce. Součástí článku je etnografická studie poukazující na Jihoaustralskou základní školu s programem soustředícím se na nově příchozí studenty. Tento program popisuje zcela nový přístup k uprchlickým studentům.
Metoda	Článek je postaven na kazuistice šesti vyučujících a jejich práci s uprchlickými studenty.
Výsledek	Výstupem článku je popis strukturálních změn, které byly v dané škole implementovány, které zahrnují změny v rolích vyučujících a kurikulu samotném. Dále je zde zvážen efekt státního financování a pravidel neoliberálního vyučování, včetně všech dalších reforem.
Databáze	SPRINGERLink.
Zdroj	The Australian Educational Researcher, 2012, Vol. 39, No. 2, p. 125.

Název článku (ČJ+originál)	Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením.
Rok	2014.
Autor a instituce	Finková, D., Univerzita Palackého v Olomouci.
Cíl	Publikace je zaměřena na problematiku osob se zdravotním postižením z rozličných pohledů a rovin, které jsou specifické. Společným znakem je inkluze. Cílem publikace je přiblížení inkluze jako jednoho z hlavních specifických přístupů dnešní doby. Publikace se skládá z kapitol a podkapitol, v nichž jsou prezentována jednotlivá výzkumná šetření, která byla realizována s důrazem na podporu inkluze v ČR, a to vždy s ohledem na význam a vliv na život osob s postižením.
Metoda	Kvalitativní a kvantitativní metody.
Výsledek	Shrnutím výsledků jednotlivých problematik výzkumných šetření autorka poukazuje na překážky a rizika spojená s inkluzí u konkrétních cílových skupin, ale také především na současný trend inkluze. Konkrétní výsledky jednotlivých výzkumných šetření jsou k dispozici v publikaci.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

Název článku (ČJ + originál)	Člověk s postižením a výtvarná tvorba.
Rok	2015.
Autor a instituce	Sochor, P., Masarykova univerzita.
Cíl	Tématem monografie, sestávající ze tří na sebe navazujících částí, je sociální participace lidí s postižením ve společnosti prostřednictvím výtvarné tvorby a její prezentace. Koncept jednotlivých kapitol knihy jak v teoretických, tak i ve výzkumných částech sleduje významovou linii popisující proměnu jedince s postižením z „pasivního objektu podpory“ v „aktivního tvůrce“. V textu jsou tak postupně analyzovány aspekty výtvarné tvorby v historizujících souvislostech. Postoje k lidem s postižením jsou analyzovány skrze medicínský a sociální model postižení, jakož i prostřednictvím kombinace obou modelů. Autor vychází jednak ze své vědecko-výzkumné činnosti, z analýzy české i zahraniční odborné literatury, ze studijních pobytů a mezinárodních konferencí, jednak i z pedagogické praxe u osob s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra.
Metoda	Kvalitativní metodologie zahrnující zkoumání dokumentů (reprodukcí, teoretických zdrojů) předpokládající holistické zpracování pramenné dokumentace formou kritického zhodnocení komparativní analýzou za použití metod indukce a dedukce. Akční výzkum. Případová studie.
Výsledek	V rámci prvního výzkumu se zjistilo, že postoje evropské společnosti k normalitě a abnormalitě se odrážely v pravidlech, zákonech a zvyklostech majících v evropském prostoru obecnější platnost. Míra socializace lidí s různým druhem a hloubkou postižení byla však různá a závisela na více hlediscích vycházejících z kulturního klimatu, jakož i z politických, náboženských a ekonomických ideologií. Nicméně bez ohledu na míru sociální exkluze byli lidé s postižením vždy součástí evropských kultur. Závěry druhého výzkumného šetření poukazují na odlišné změny v rozvoji osobnosti u jednotlivých účastníků výzkumu, jakož i na změny, které se projeví v sociálních situacích a sociální participaci v komunitě domova. Z výsledků posledního výzkumného šetření vyplývá, že výtvarná tvorba a její prezentace má klíčový dopad na posílení sociální participace a integrace tvůrců s postižením. Dále má rovněž potenciál měnit postoje majority k lidem s postižením a skrze kulturní aktivity posilovat inkluzivní trendy ve společnosti.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Monografie, ISBN 978-80-210-7925-0. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

Název článku (ČJ + originál)	Uplatňování diferencovaného vyučování žáků se zdravotním znevýhodněním v inkluzivním vzdělávání + Uplatňovanie diferencovaného vyučovania žiakov so zdravotným znevýhodnením v inkluzívnom vzdelávaní.
Rok	2015.
Autor a instituce	Štefková, M., Štátny pedagogický ústav, oddelenie pre špeciálnu pedagogiku a inklúziu, Bratislava.
Cíl	Výzkum zaměřený na uplatňování prostředků diferencovaného vyučování učitelé prvního a druhého stupně základních škol při vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním.
Metoda	Rozhovor.
Výsledek	Ukázalo se, že učitelé prvního stupně uplatňují diferencované vyučování ve větší míře jak v obsahu vzdělávání, tak v procesu výuky i v prostředí. Učitelé druhého stupně zadávají žákům se zdravotním postižením více domácích úkolů, délka praxe učitele nemá na jeho uplatňování diferenciací vliv. Rozhovory s učitelé odhalily šest činitelů majících vliv na uplatňování diferencovaného přístupu v inkluzivním vzdělávání: charakteristika žáka se zdravotním znevýhodněním, učitel, spolupráce, obsah, proces a prostředí.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava) 1966–2015, 49(1), 50–69. ISSN 0555-5574.

Název článku (ČJ + originál)	Smíšené metody hodnocení hry pro dobré chování na základních školách v Anglii + Mixed-methods evaluation of the good behaviour game in English primary schools.
Rok	2016.
Autor a instituce	Coombes, L.; Chan, G.; Allen, D.; Foxcroft, D. R., Oxford Brookes University.
Cíl	Uváděná studie se zabývá sociální povahou školy jako společenstvím pro učení.
Metoda	Výzkum probíhal formou triangulace a byl realizován v šesti základních školách s 10 třídami a 222 dětmi v Oxfordshire v Anglii. Polostrukturovaný rozhovor.
Výsledek	V integrační analýze, která sdružila kvantitativní a kvalitativní nálezy, bylo zlepšení žáků sledováno ve třech hlavních oblastech: inkluze a sociální participace, chování a pozornost. Výsledky rozhovoru rovněž zdůraznily podstatné praktické problémy spojené se zavedením a používáním GBG (The good behaviour game) ve školách ve Velké Británii. Výsledky této studie obecně podporují myšlenku, že sociální vztahy ve školní komunitě mezi žáky a mezi žáky a učiteli vytvářejí důležité podmínky pro učení a společenský rozvoj.
Databáze	EBSCO.
Zdroj	Journal of Community & Applied Social Psychology, Vol. 26(5), Sep.–Oct. 2016, pp. 369–387.

Název článku (ČJ + originál)	Podpora inkluze? „Inkluzivní“ a efektivní deskripce náplně práce ředitelů + Promoting Inclusion? „Inclusive“ and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work.
Rok	2014.
Autor a instituce	Lindqvist, G. (Jönköping University, Sweden); Nilholm, C. (Malmö University, Sweden).
Cíl	Cílem rozhovorových studií ze Švédska je přispět k pochopení toho, jak mohou ředitelé školy podporovat inkluzivní praktiky.
Metoda	Bylo vybráno pět ředitelů ze širšího výběru ředitelů pracujících v běžných školách (6–16). Výběr byl prováděn dle konkrétních kritérií, aby byli vybráni ředitelé, kteří pracují efektivně a vyznávají inkluzivní hodnoty vzhledem k relační perspektivě. Rozhovory byly polostrukturované a následně byla provedena tematická analýza. Výzkum se zaměřoval i na strategii řízení ředitelů. Teoretickým východiskem je kritický pragmatismus.
Výsledek	Všech pět ředitelů uvedlo, že používají podobné strategie řízení. Ředitelé popsali význam vedení ve vzdělávání, a to prostřednictvím pozorování a účasti na aktivitách ve třídách. Dále podporují flexibilitu v „řešeních“ určených pro studenty, kteří potřebují zvláštní podporu v rámci třídy nebo předmětů speciálněpedagogické péče. Ředitelé považují koordinátory speciálních vzdělávacích potřeb (SENCO) za důležité partnery při práci na inkluzivních praktikách. Ředitelé u svých zaměstnanců považují za důležitou určitou shodu.
Databáze	ERIC.
Zdroj	European Journal of Special Needs Education, Vol. 29, No. 1, pp. 74–90. 2014.

Název článku (ČJ + originál)	Posílení učitelů s nízkointenzivními strategiemi na podporu akademické angažovanosti: implementace a efekty výuky pro studenty základní školy v inkluzi + Empowering Teachers with Low-Intensity Strategies to Support Academic Engagement: Implementation and Effects of Instructional Choice for Elementary Students in Inclusive Settings.
Rok	2015.
Autor a instituce	Lynne, L. K.; Royer, D. J.; Messenger, M. L.; Common, E. A.; Parks, E. R.; Swogger, E. D.
Cíl	„Výběrová výuka“ je strategie s nízkou intenzitou, která vyžaduje malou přípravu, je snadno implementovatelná a podporuje výuku ve třídě. V této studii výzkumníci zkoumali efektivitu dvou typů instruktážní volby – volby napříč úkolem a v rámci úkolů – prováděné celoplošně během procesu psaní instrukcí učitelů tříd, kteří měli omezenou podporu univerzity, a to v inkluzivní první třídě.
Metoda	Účastníci studie byli jeden chlapec (Neal) a jedna dívka (Tina), kteří byli identifikováni pomocí akademických a behaviorálních screeningových postupů, jelikož vyžadují intenzivnější podporu ve třídě.
Výsledek	Výsledky prokázaly funkční vztah mezi výběrovými podmínkami a nárůstem akademického času. V rámci snížení rušivého chování společnosti byl tento jev prokázán u Tiny, ale ne u Neala. Informace byly získávány i od učitelů. Platnost byla posouzena z pohledu všech zainteresovaných stran. Dále se diskutuje o limitech a návrzích pro další praxi.
Databáze	ERIC.
Zdroj	Education and Treatment of Children, Vol. 38, No. 4, pp. 473–504. 2015.

Název článku (ČJ + originál)	Sociální status jednotlivce s mentálním postižením v podmínkách inkluzivního/integrovaného vzdělávání + Sociální status jednotlivca s mentálnym postihnutím v podmienkach inkluzívneho/integrovaného vzdelávania.
Rok	2014.
Autor a instituce	Šulovská, M.; Fecko, J.
Cíl	Zjišťuje rozdíl ve vnímání sociální struktury třídy z pohledu učitele a prostřednictvím obrazu, který poskytuje sociometrický test se zaměřením na postavení žáka s mentálním postižením v kolektivu standardní třídy základní školy.
Metoda	Polostrukturovaný rozhovor zaměřený na prospěch, strukturu a atmosféru třídy, sociometrický test.
Výsledek	Třídní učitel vnímá vazby mezi jednotlivými žáky, ale jádro třídy vidí jinak než výsledky sociometrického testu. Žák s mentálním postižením je méně oblíbený žák. Je akcentována potřeba realizace sociometrie v podmínkách inkluzivního/integrovaného vzdělávání.
Databáze	JIB.
Zdroj	Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: předškolní a základní vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, s. 140–151. ISBN 978-80-7464-659-1.

Název článku (ČJ + originál)	Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání v oblasti specifických poruch učení.
Rok	2012.
Autor a instituce	Michalová, Z.; Pešatová, I.; Beránková, I.; Dražilová, L.; Havlová, D.
Cíl	Prezentace výzkumu, kterým bylo zjišťováno, zda si učitelé prohlubují a rozšiřují sociálněpedagogické kompetence získané v průběhu studia a zda sledování aktuálních informací o SPU souvisí s délkou praxe, případně osobními zkušenostmi učitelů.
Metoda	Analýza dotazníků od 612 učitelů.
Výsledek	Délka praxe respondentů významně neovlivňuje výsledky v jejich aktuálních vědomostech, které se týkají problematiky SPU.
Databáze	JIB.
Zdroj	Speciální pedagogika, roč. 22, č. 1 (2012), s. 30–45. ISSN 1211-2720.

Název článku (ČJ + originál)	Podpora pro výuku matematiky v inkluzivních primárních učebnách: videostudie + Scaffolding for Mathematics Teaching in Inclusive Primary Classrooms: A Video Study.
Rok	2015.
Autor a instituce	Pfister, M.; Moser Opitz, E.; Pauli, Ch.
Cíl	Studie zkoumá, jak učitelé a speciální pedagogové realizovali a nastavili program týkající se výuky matematiky ve třídě.
Metoda	Jedná se o videostudii, která se zaměřovala na 36 tříd (děti 3. ročníku ve věku 9 let). Program se zaměřil na následující aspekty podpory: „kognitivní aktivizace“, „stimulace diskurzu“, „manipulace s produktivními chybami“, „cílová orientace“ a „použití manipulace“.
Výsledek	Výsledky ukazují, že 54 % učitelů dosáhlo vysoké kompetence pro kategorii „manipulativní použití“ a „cílová orientace“, pro které program poskytoval podrobnější pokyny. Učitelé získali nižší hodnoty pro „stimulaci diskurzu“, „kognitivní aktivizaci“ a „produktivní chyby při manipulaci“, kde program nabídl obecnější pokyny. Speciální pedagogové měli nižší hodnocení než běžní učitelé, ačkoli měli stejný skór vzorec. Tato studie ukazuje, že je možné podporovat používání podpory v inkluzivních třídách. Rozdílné výsledky pro různé aspekty však naznačují, že podpora v situacích ve třídách vyžaduje kompetence, které nelze jednoduše získat z „programu“, a zdá se, že jsou nezbytné intenzivnější programy odborné přípravy učitelů.
Databáze	ERIC.
Zdroj	ZDM: The International Journal on Mathematics Education, Vol. 47, No. 7, pp. 1079–1092. 2015.

Název článku (ČJ + originál)	Výcvik učitelů ve využívání informačních a komunikačních technologií pro inkluzi: rozdíly mezi dětmi v raném dětství a základním vzdělávání + Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education.
Rok	2017.
Autor a instituce	Ma del Carmen Pegalajar Palomino.
Cíl	Cílem této studie bylo analyzovat, jak vnímají učitelé v předškolním a základním vzdělávání využití ICT technologií v rámci inkluze do běžných tříd.
Metoda	Dotazník byl poskytnut vzorku studentů čtvrtého ročníku vysoké školy oborů předškolního a základního vzdělávání v Murcii (n = 231).
Výsledek	Výsledky ukázaly pozitivní postoje studentů vysokých škol k začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pomocí tohoto typu vzdělávání. Významné rozdíly však byly pozorovány v dimenzi „Profesní rozvoj učitelů v oblasti ICT“ v závislosti na studijním oboru, s příznivějšími hodnoceními uvedenými v první skupině (předškolní vzdělávání). Toto pomohlo identifikovat postoje a vzdělávací potřeby budoucích učitelů v oblasti informačních a komunikačních technologií. A to především, aby se zlepšila odborná příprava provedením změn v učebních osnovách a přizpůsobením procesu výuky a učení vysokoškolským studentům.
Databáze	SCIENCE DIRECT.
Zdroj	Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 237, 21 February 2017, pp. 144–149.

Přehledové studie na téma inkluze ve vzdělávání

Název článku (ČJ + originál)	Dekáda profesionálního rozvoje výzkumu pro inkluzivní vzdělávání: Kritické přezkoumání a poznámky k výzkumnému programu + A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program.
Rok	2013.
Autor a instituce	Federico R. Waitoller (University of Illinois at Chicago) and Alfredo J. Artiles (Arizona State University).
Cíl	Cílem tohoto článku bylo provést mezinárodní a systematický přezkum profesního rozvoje inkluzivního vzdělávání, dále pak zjistit, jakým způsobem bylo do této doby pracováno s výzkumnými daty o dané problematice. Dalším zájmem byly metodologické charakteristiky a publikační trendy ve výzkumu zabývajícím se inkluzivním vzděláváním.
Metoda	Analýza literatury zabývajícím se inkluzivní pedagogikou pomocí otázek: Jak je inkluzivní vzdělávání definováno v odborné literatuře?; Do jaké míry je inkluzivní vzdělávání zahrnuto v pedagogických studijních oborech?; Jakým způsobem je zkoumán profesní rozvoj u vyučujících pracujících s inkluzí žáků?.
Výsledek	Bylo zjištěno, že většina vědeckých výzkumů využila jednotného přístupu k jinakosti a exkluzi. Dále bylo zjištěno, že studenti mají zkušenosti s interakčními a komplexními formami exkluze. Jedním z dalších zjištění bylo, že profesní rozvoj inkluzivní pedagogiky vedl k poněkud omezenému a roztržitému základnímu poznání v důsledku různých neustálených forem konceptu inkluzivního vzdělávání a výuky učitelů. Proces odstraňování exkluze nastává v dynamicky, politicky aktivním a historicky podmíněném kontextu. Míra úspěchu inkluzivního vzdělávání závisí na práci všech zúčastněných a na jejich tvorbě procesu, který je historicky situován v aktivním systému.
Databáze	JSTOR.
Zdroj	Review of Educational Research, Vol. 83, No. 3 (September 2013), pp. 319–356.

Název článku (ČJ + originál)	Sociální pozice žáků s postižením v edukačním prostředí + Sociálna pozícia žiakov s postihnutím v edukačnom prostredí.
Rok	2015.
Autor a instituce	Bizová, N.
Cíl	Zaměřit se na sociální vztahy a postavení žáků s postižením mezi zdravými vrstevníky v podmínkách inkluzivního vzdělávání; přípravu dětí, učitelů i vychovatelů na inkluzi; roli terénního speciálního pedagoga, spolupráci s poradnami a speciálněpedagogickými centry; faktory ovlivňující sociální postavení lidí s postižením, postoje žáků, rodičů, učitelů; otázku sociální izolace, fyzické integrace; význam společných mimoškolních aktivit.
Metoda	Dotazník.
Výsledek	Výsledky výzkumů z USA, Kanady, Austrálie aj.
Databáze	NPMK.
Zdroj	Vychovávateľ, roč. 63, č. 5–6 (január–február 2015) (2014/2015), s. 15–20 0139-6919.

Název článku (ČJ + originál)	Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice.
Rok	2013.
Autor a instituce	Hájková, V. (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze); Strnadová, I. (University of New South Wales, University of Sydney).
Cíl	Pojednání o aktuálním tématu v oblasti českého školství – problematice inkluzivního vzdělávání. Vysvětlit rozdíl mezi inkluzivním vzděláváním a tzv. totální inkluzí a představit inkluzivní vzdělávání jako jeden z vědecky doložených přístupů ve vzdělávací praxi (v angl. evidence-based practice). Poukázat na měnící se roli oboru pedagogika v současné společnosti.
Metoda	Analýza denotace a konotace spojené s pojmem inkluzivního vzdělávání.
Výsledek	Neinformovanost o výzkumných studiích, které ukazují na pozitivní přínos inkluzivního vzdělávání. Zavádějící interpretace inkluze s využitím negativních konotací a významů. Interdisciplinární spolupráce běžných a speciálních pedagogů v zajištění individualizované a z hlediska cílů, forem a výstupů diferencované výuky žáků ve třídách inkluzivních škol je jednou ze základních podmínek kvalitně prováděné inkluzivní praxe.
Databáze	JIB.
Zdroj	Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Univerzita Karlova, roč. 63, č. 2 (2013), s. 252–258. ISSN 0031-3815.

Název článku (ČJ + originál)	Saturace speciálních edukačních potřeb u žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením v inkluzivních podmínkách + Saturácia špeciálnych edukačných potrieb u žiakov mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach.
Rok	2014.
Autor a instituce	Lopúchová, J., Ostravská univerzita v Ostravě.
Cíl	Prezentovat pohled na problematiku edukace žáka se zrakovým postižením na primárním stupni vzdělávání v integrovaném/inkluzivním prostředí.
Metoda	Teoretická analýza literárních pramenů, dotazník, matematická analýza a vyhodnocování výsledků výzkumu.
Výsledek	Pozitivní postoj k integraci žáků se zrakovým postižením manifestovalo 37 % ředitelů běžných škol, 36 % učitelů / asistentů učitele a negativní postoj projevilo 42 % ředitelů a 41 % učitelů / asistentů učitele. 86 % respondentů si uvědomuje potřebu speciálního pedagoga ve škole.
Databáze	JIB.
Zdroj	Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: předškolní a základní vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, s. 59–67. ISBN 978-80-7464-659-1.

Komentář

V následujícím textu jsou shrnuty, vyhodnoceny, popsány a diskutovány výsledky studií v celkovém kontextu.

V rámci problematiky **postojů k inkluzivnímu vzdělávání** obecně z výzkumů vyplývá, že samotné vnímání dané myšlenky a její aplikace do praxe se významně podílí na realizaci daného konceptu. Možné problémy s realizací inkluzivního vzdělávání tak mohou plynout přímo z negativních postojů veřejnosti a tendencí zůstat u zavedených a tradičních praktik ve vzdělávání, jež se mnohdy od konceptu inkluze mohou odlišovat. S tím souvisí i jeden z významných faktorů, který může ovlivnit postoj odborné i laické veřejnosti, což je *informovanost*. Lze tvrdit, že je to jeden ze základních stavebních kamenů inkluzivního přístupu. K tomu, abychom pochopili, v čem je inkluzivní přístup ke vzdělávání pro společnost významný, potřebujeme zároveň i pochopit, v čem tento přístup spočívá a proč ho realizujeme. Je nutné znát specifika žáků se SVP, tedy vědět něco o jednotlivých kategoriích zdravotního postižení či znevýhodnění. Studie prokázaly, že právě *nedostatek informací a znalostí* má negativní vliv na postoje pedagogických pracovníků k inkluzi. S tím souvisejí i specifické postoje k vnímání kategorií zdravotního postižení. Dalším faktorem ovlivňujícím postoje k inkluzi je tedy *druh postižení žáků*, kteří mají být zahrnuti do vzdělávání. V jedné studii např. vyjadřují pedagogové nejvyšší stupeň souhlasu pro inkluzi žáků s tělesným postižením a naopak nejnižší stupeň souhlasu pro žáky s poruchami chování a emocí. Otázkou je, zda je přijatelné v duchu inkluzivním smýšlet vůbec o tom, kdo má větší právo na inkluzi, či nikoliv. Principem této myšlenky je primárně zajistit společné vzdělávání pro všechny.

Významným faktorem, který se podílí na utváření postojů k inkluzi ve vzdělávání, je i *věk pedagogických pracovníků* a s tím spojená *délka praxe pedagogických pracovníků*. Např. ve Slovinsku zaznamenali vyšší míru podpory inkluze u mladších učitelů ve věku 20–30 let. Ve zmiňovaných výzkumech se ukazuje i významný podíl charakteru *vzdělání pedagoga*. Ukázalo se, že učitelé, kteří studovali vysokoškolský obor dotýkající se inkluze, mají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivnější přístup. To bylo prokázáno i u pedagogických pracovníků, kteří se zúčastnili dalšího vzdělávání či školení na téma inkluze a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Zde se promítá vliv větší míry informovanosti na pozitivnější vnímání inkluzivního konceptu. Postoje dle výzkumů ovlivňují také *předchozí zkušenosti* učitelů se vzděláváním těchto žáků. Např. studie ze Švédska poukázala na to, že švédští učitelé tělesné výchovy, kteří již měli zkušenosti s vyučováním žáků s tělesným postižením, zaujímal k inkluzi kladnější postoj než učitelé bez zkušeností.

Předmětem zkoumání zahraničních výzkumů byly i postoje k inkluzivnímu vzdělávání samotných žáků či rodičů. Opět zde velkou roli hraje nedostatek informací o daném konceptu, z čehož mohou plynout právě negativní postoje vůči společnému vzdělávání. Obecně lze říci, že ačkoli vzrůstající diverzita žáků v důsledku zdravotních, sociálních a dalších specifik dětí i jejich rodin s sebou přináší zvýše-

ní zátěže pedagogů, je nutné reagovat na tyto potřeby a požadavky a vnímat situaci jako výzvu k dalšímu profesnímu rozvoji učitelů. Dále lze konstatovat, že je více než žádoucí s problematikou seznamovat i veřejnost, zejména pak další důležité aktéry inkluzivního vzdělávání, jako jsou samotní žáci a jejich rodiče.

Vliv inkluze ve vzdělávání byl dohledanými výzkumy reflektován skrze **dopad inkluze přímo na žáka**. Výzkumy se zaměřují na implementaci inkluzivních procesů v rámci jednotlivých specifík SVP, jako je duševní onemocnění, SPU, narušená komunikační schopnost či ADHD, a na *vztahy mezi žáky*. Základním poznatkem výsledků studií je zásadní požadavek, aby bylo *ve škole vytvořeno inkluzivní prostředí*, které usnadní pozitivní přátelské zkušenosti dětí s postižením. Toto prostředí je možné vytvořit za spolupráce pedagogických pracovníků se studenty a jejich vrstevníky, případně s další personální podporou, jako je terapeut či asistent pedagoga. Toto se může promítat např. v celkovém klimatu třídy, kdy je důležité, aby vztahy mezi spolužáky byly ošetřeny a podporovány. Dále je pro úspěšnost inkluze zapotřebí *respektovat základní zásady komunikace* se žákem. Problémy s inkluzivním vzděláváním mohou také nastat v rámci nedostatečného či nedůsledného *dodržování formálních postupů*. Diskuze se vlivem jednoho výzkumu zaměřuje na naléhavou potřebu vypracovat strategické pokyny na systémové úrovni s mnohem větším zaměřením na kooperativní školní přístup než na současné nadměrné spoléhání se na rodiče.

V rámci **výzkumů zaměřených na učitele** se jedná zejména o to, jaké *proinkluzivní* výukové strategie pedagogové využívají. V případě, že škola vychází vstříc společnému vzdělávání, je nutné individualizovat výuku a využít k tomuto vhodné strategie. V rámci dohledaných studií lze vysledovat tyto strategie ve výuce žáků cizinců, dále využití diferenciací výuky, využití ICT technologií či strategie, které využívají ředitelé v rámci řízení školy. Např. výzkum z České republiky popisuje 3 typy výukových strategií. Prvním typem je strategie „naučit žáky alespoň minimum“, kdy učitelé upřednostňují frontální výuku a pracují se stropem žáka. Při strategii nazvané „rozvoj pomocí berliček“ je preferována kombinace metod a forem výuky. Tato strategie vyžaduje určité podmínky, tzv. berličky, které realizaci inkluzivního vzdělávání usnadňují. Rozvoj pomoci „spolupráce dětí“ je typický pro učitele upřednostňující skupinovou práci. Učitelé využívající tento typ strategie cíleně pracují s různorodostí žáků.

Dále se výzkumy zaměřují na to, **jak se samotní pedagogové dívají na vztahy mezi žáky**, na *odbornou přípravu učitelů* v rámci celoživotního vzdělávání a posilování profesní identity či na komplexní pohled skrze analýzu výtvarného umění v rámci procesu inkluze nejen školské, ale i sociální, formou rozboru umění. Australská studie dokládá, že na výsledky žáků ve škole může mít vliv i *rozsah a kvalita poskytování inkluzivně zaměřeného programu a odborné znalosti učitelů*. Výzkumy dále uvádějí, že rozmanitost speciálních vzdělávacích potřeb žáků ve třídě vyžaduje od učitele *využití diferencovaného přístupu ve výuce*. Mezi faktory, které mohou mít vliv na uplatně-

ní tohoto přístupu, lze zařadit osobnost učitele, obsah vzdělávání, vzdělávací proces, charakteristiku žáka se zdravotním postižením, prostředí a přístup ředitele školy.

Z **přehledových studií na téma inkluze** vyplývá, že míra úspěchu inkluzivního vzdělávání závisí zejména na *interdisciplinární spolupráci* tzv. běžných a speciálních pedagogů. Ti by v inkluzivním vzdělávání měli zajišťovat individualizovanou a z hlediska cílů, forem a výstupů diferencovanou výuku žáků. Dalším faktorem, který může úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivnit, je *neinformovanost o výzkumných studiích*, které ukazují na pozitivní přínos inkluzivního vzdělávání. Negativní vliv mohou mít také *zavádějící interpretace inkluze* s využitím negativních konotací a významů. Úspěch inkluzivního vzdělávání může být do jisté míry ovlivněn také neustálenou formou konceptu inkluzivního vzdělávání a výuky učitelů.

Z předkládané rešerše zahraničních a českých zdrojů vyplývají stěžejní témata, která jsou spojena s inkluzivními procesy ve vzdělávání. Zavádění inkluze do vzdělávání s sebou nese nutné změny a celý aktuální proces je spojen jak s úspěšnou realizací, tak s komplikacemi. V první řadě je žádoucí adekvátní informovanost o inkluzi jako takové, o jejích principech a výhodách pro společnost, neboť celý koncept inkluzivního vzdělávání by měl být provázán s vizí společenské inkluze a adekvátní participací osob s postižením či znevýhodněním ve společnosti. V případě, že odborná i laická veřejnost nebude sdílet společné inkluzivní ideály, v realizaci společného vzdělávání nebudeme sledovat pozitivní výsledky. Zároveň je vhodné podotknout, že „přenastavit“ společnost je dlouhodobý a náročný proces, který je spojen se systémovými úpravami a potřebou adekvátního vzdělávání (či dalšího vzdělávání) pedagogických pracovníků, zprostředkováním dobré praxe a vhodnou motivací. Pomocí využití vhodných výukových strategií pak lze dosáhnout očekávaných výsledků a předejít nechtěným situacím. Aby se inkluzivní praktiky promítaly do společného vzdělávání s nejvyšší mírou účinnosti, je také důležité vytvořit vhodné prostředí pro vzdělávání, což se týká jak podpory vztahů mezi žáky, tak adekvátně a individuálně zvolených strategií výuky. Velkou posilou pak může být i personální podpora (asistent pedagoga) či spolupráce se speciálním pedagogem na interdisciplinární úrovni, která pro dnešního pedagoga v již tak nesnadné roli může být zcela zásadní.

Celkově potvrzuje excerpce sledovaných šetření vysokou míru různorodých postojů, přístupů a hodnocení, což odpovídá složitosti společenského fenoménu, kterým je společné vzdělávání žáků se SVP a tzv. intaktní populace. Shrnujícím poznatkem zůstává zjištění, že úroveň vztahové, metodické, personální, sociálněpsychologické roviny společného vzdělávání přesahuje svými parametry obsah a metody vědy pedagogické a speciálněpedagogické. Naopak jde o komplexní fenomén mající své příčiny a nakonec i důsledky v celkové organizaci té které společnosti, jejím hodnotovém rámci a převládajícím mínění laické i odborné veřejnosti. Pedagogika a speciální pedagogika se samozřejmě na formulaci těchto hodnot podílejí, lze však pochybovat o tom, že jsou či mohou být určujícími pro nastavení obecného společenského rámce inkluze či integrace.

3 Metodologie výzkumu

Níže jsou uvedeny základní informace o metodickém přístupu, který byl využit ke sběru, zpracování dat a jejich analýze. Jsou tak vymezeny cíle a záměr výzkumu, jeho pojetí autorským kolektivem s cílem aplikování do speciálněpedagogické reality. Metodologie vychází z výzkumu „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“, realizovaného Univerzitou Palackého v roce 2015.

Základní soubor a způsob výběru výběrového souboru

Celkový počet oslovených škol byl 8244 škol. Celkový počet respondentů, tj. pedagogických pracovníků, kteří dotazník vyplnili tak, aby mohl být do výzkumu zařazen, byl 2467 osob. Sběr dat byl realizován v měsících duben až květen 2017. Vlastní výběr respondentů probíhal záměrným vyčerpávajícím výběrem. V procesu sběru a analýzy dat byla garantována anonymita respondentů. Vstupními kritérii byly aktuálně realizovaný výkon práce pedagogického pracovníka a ochota zúčastnit se realizovaného šetření. Vylučovacími kritérii byly výkon jiné funkce (oproti vstupnímu kritériu) a neúplnost vyplnění dat v dotazníku. Po uzavření sběru dat (a zneprístupnění aktivního linku s možností vyplnit dotazník) byla provedena první fáze kontroly dat a příprava pro jejich následné statisticko-komparační zpracování. Byl proveden první stupeň třídění a kontrola úplnosti dat (eliminovány byly duplicity dat, fragmenty dat, stejně jako data necelistvá), na jejichž podkladě byly realizovány výpočty absolutních a relativních četností, včetně středních hodnot a základní míry variability.

Cíle a záměry výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, analyzovat a následně deskribovat stávající stav povědomí pedagogických pracovníků České republiky ve vztahu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Především jejich postoje, informovanost, potřeby, názory a hodnocení směrem k aktuální realitě dané platností novely školského zákona č. 82/2015 Sb. A to od data jeho účinnosti, tj. září 2016, kdy se změnilly podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Záměr výzkumu

Záměr výzkumu byl saturován těmito oblastmi: Identifikace a deskripce sociodemografických charakteristik zkoumaného souboru (pedagogičtí pracovníci České republiky – tj. pozice asistent pedagoga, učitel, ředitel, školní psycholog, školní speciální pedagog). Mezi tyto charakteristiky patřily ukazatele stávající (resp. hlavní) pracovní pozice, věku, pohlaví, dosaženého vysokoškolského vzdělání s akcentem na speciálněpedagogickou oblast, délky pedagogické praxe, délky osobní praxe u žáka/žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, příp. znevýhodněním sociálním, typu školy, na které pedagogický pracovník působí (včetně kraje České republiky a velikosti školy dle počtu v ní vzdělávaných žáků).

Oblast názorově-postojová – identifikace postoje (preference názoru) k administrativní, výkonové a personální části výkonu pedagogické práce směrem k podpoře žáka; hodnocení stávajících podmínek ve škole apod.

Oblast (pedagogickými pracovníky) vyjádřené připravenosti a vhodnosti vzdělávání žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení; vyjádřené preference pro úspěšné vzdělávání žáků, kteří vyžadují podpůrná opatření.

Oblast pro/inkluzivního vzdělávání dle typu instituce poskytující edukační aktivity (běžná škola a třída – speciální třída na „běžné škole“ – speciální škola apod.).

Z výše uvedených oblastí pak byly vytvořeny tematické dimenze, a to dle významovosti a obsahového zaměření zjišťovaných odpovědí (pro následnou přípravu roztríděných a úplných výzkumných dat). Ty byly následující:

Sociodemografické a další charakteristiky zkoumaného souboru, názory pedagogických pracovníků na vybrané oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení zkušeností pedagogických pracovníků z osobní praxe.

Komparace názorů a zkušeností pedagogických pracovníků ve vybraných oblastech dle kritéria běžné a speciální školy, na kterých pedagogičtí pracovníci aktuálně (v době sběru dat) působili na stávající hlavní pracovní pozici.

Soubor a metodika

Pro získání základních zpracovatelných dat bylo využito kvantitativního přístupu. Dotazník vlastní konstrukce byl vytvořen pro potřeby získat data od velkého počtu respondentů (tj. výše uvedených skupin pedagogických pracovníků) v jednoduché a intuitivní podobě – z tohoto důvodu byl administrován v on-line prostředí. Dotazníkové rozhraní bylo umožněno prostřednictvím odkazu, jenž byl zřízen pouze pro tento účel (garance přípravy, správnosti a administrace rozhraní byly v kompetenci odborníka z oblasti IT technologií). Finální podoba dotazníku určeného k administraci byla vymezena na základě metodických diskuzí s odborníky (odborníci a metodici z praxe speciálněpedagogické, pedagogické i poradenské, dále s metodologem, akademickými pracovníky Univerzity Palackého v Olomouci, přičemž byla realizována také fáze předvýzkumu – zajištění jednoznačné významovosti položek dotazníku

a také obsažení co nejširšího spektra možných voleb odpovědí pro pedagogické pracovníky. Výstupy předvýzkumu a pilotního testování (jak metodického, tak on-line rozhraní a jeho ladění) byly zapracovány do struktury a pojetí finálně administrovaného dotazníku. Dotazník obsahoval několik oblastí, jejichž účelem byla přehlednost a významově-obsahová kongruence položek, které sledovaly stejnou nebo podobnou oblast. Ty následně vytvořily tematické dimenze pro následné zpracování dat a aplikaci korelačních koeficientů v třídění vyšších řádů.

Východisko pro vymezení tematických dimenzí (v podobě seskupených položek dotazníku) tvořil především obsah novely školského zákona, která od září 2016 měnila podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako obsah analytické činnosti dostupných publikačních, metodických a didaktických podkladů a výstupů. Jednotlivé oblasti dotazníku vzešly z analýzy legislativy, názorů a zkušeností výzkumného týmu, kolegů a profesionálů (speciální pedagog, metodolog, pracovníci školských poradenských zařízení apod.) tak, aby byly položky skutečně vymezeny věcně, správně, jednoduše, a zjišťovaly tak pouze to, co bylo záměrem výzkumu.

Dotazník obsahoval položky uzavřené a volné (např. zadání PŠČ školy, na které pedagogický pracovník působí). Pro jednoznačnost získávaných odpovědí byly respondentům k dispozici instrukce směřující ke správnému a jednoznačnému vymezení obsahu položek dotazníku. Oblast sociodemografických charakteristik byla naplněna úvodními deseti položkami dotazníku. Pro zjištění souhlasu/nesouhlasu s tvrzeními, informacemi či předloženými tezemi bylo využito možných odpovědí v podobě výběru „ano – spíše ano – spíše ne – ne“, příp. doplněno (u vybraných položek) možnostmi „nevím“ (anticipace stavu budoucího – prvek výzkumného designu prospektivního). K zachycení současného postoje / názorové preference pedagogických pracovníků bylo využito škály Likertova typu (7bodové), kde „1 = nejméně významné; 7 = nejvíce významné“ apod.). V závěrečné sekci dotazníku měli respondenti možnost uvést vlastní zkušenosti, návrhy či náměty k obsahovému zaměření výzkumu, příp. doporučení pro praxi.

Dotazník čítal 8 klíčových položek, kde každá z nich měla 5–15 položek dílčích. Dotazník byl distribuován elektronicky prostřednictvím školských odborů krajských úřadů. Takto šířený dotazník umožnil rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu účastníků (N = 2467). Samotný sběr dat proběhl v období od června 2017. Data získaná dotazníkem byla statisticky zpracována v programu pro analýzu statistických dat SPSS a v Excelu.

V procesu sběru a analýzy dat byla garantována anonymita respondentů. Vstupními kritérii byly aktuálně realizovaný výkon práce pedagogického pracovníka a ochota zúčastnit se realizovaného šetření. Vylučovacími kritérii byly výkon jiné funkce (oproti vstupnímu kritériu) a neúplnost vyplnění dat v dotazníku. Po uzavření sběru dat (a znepřístupnění aktivního linku s možností vyplnit dotazník) byla provedena první fáze kontroly dat a příprava pro jejich následné četnostně-komparační zpracování. Byl proveden první stupeň třídění a kontrola úplnosti dat (eliminovány byly duplicita dat, fragmenty dat, stejně jako data necelistvá), na jejichž podkladě byly re-

alizovány výpočty absolutních a relativních četností, včetně středních hodnot a základní míry variability. Druhý stupeň třídění – směrem k činnostem komparačním – byl realizován statistikem v programech SPSS a Statistica a zahrnoval komparační přístupy. Při analýze položek / realizaci kontroly dat bylo využito vždy pouze reálného počtu odpovědí respondentů, které tak vždy tvořily samostatný vyčerpávající soubor četnostních odpovědí.

Následující text popisuje dílčí metodologický rámec jednotlivých segmentů výzkumu; postoje a potřeby pedagogické veřejnosti, rozdíly mezi běžnými školami a speciálními školami, charakteristiky vybraných krajů.

Tematické roviny výzkumu

V předložené publikaci se zabýváme třemi segmenty sledovaného tématu:

I. Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.)

Cílem je předložit analýzu dat patřících celému souboru. Tyto výsledky budou následně opatřeny podrobným komentářem.

II. Rozdíly v postojích pedagogické veřejnosti v běžných a speciálních školách ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.)

Cílem je porovnat odpovědi respondentů z běžných škol a škol speciálních a statisticky vyhodnotit rozdíly v odpovědích respondentů u obou sledovaných souborů. V této souvislosti je pojem „speciální školy“ v rámci výzkumu i této publikaci používán jako obecně známý, označující školy určené „samostatně pro žáky se zdravotním postižením“. Nově pak hovoříme o školách „zřízených podle § 16 odst. 9) novely školského zákona“. Do účinnosti novely (1. 9. 2016) byl pojem „speciální školy“ technickým termínem zavedeným tehdy platnou vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb. Mezi pedagogickými pracovníky se jedná o termín známý a dostatečně určitý.

III. Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vybraných krajích ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona č. 561/2004 Sb. (novela č. 82/2015 Sb.)

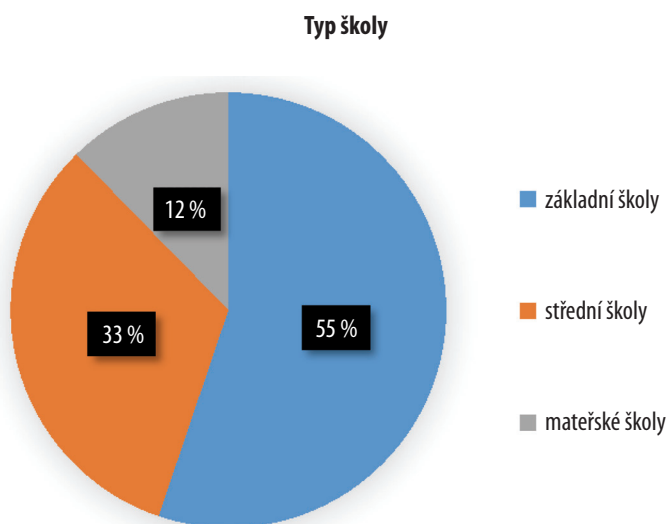
Cílem je předložit data z výzkumného souboru vybraných krajů. Tyto výsledky budou následně opatřeny podrobným komentářem.

3.1 Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k platnosti novely školského zákona

Cílem této části monografie je předložit analýzu dat z celého výzkumného souboru. Tyto výsledky budou následně opatřeny podrobným komentářem.

Charakteristika respondentů

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 2467 respondentů s následným věkovým, pracovním a vzdělanostním rozložením ze všech krajů ČR. Jednalo se o zástupce základních škol (55,2 %), středních škol (32,5 %) a mateřských škol (12,3 %)



Graf 3.1.1 Typ školy

Do výzkumu bylo zapojeno 57 asistentů pedagoga (2,3 %), 1851 učitelů (75,0 %), 522 ředitelů (21,2 %), 7 školních psychologů (0,3 %) a 30 školních speciálních pedagogů (1,2 %). Muži byli zapojeni v 479 případech (19,4 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 1988 (80,6 %).

Tab. 3.1.1 Pedagogičtí pracovníci – jednotlivé pracovní pozice

Pedagogický pracovník	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitel	1851	2,3
Asistent pedagoga	57	75,0
Ředitel	522	21,2
Školní psycholog	7	0,3
Školní speciální pedagog	30	1,2
Celkem	2467	100

3.2 Rozdíly v postojích pedagogické veřejnosti v běžných a speciálních školách ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona

Cílem práce je rovněž sledovat rozdíly v odpovědích na níže uvedené položky mezi respondenty z běžných škol a škol speciálních. Z celkového souboru 2467 respondentů bylo 2218 (90 %) ze škol běžných a 249 ze škol speciálních (10 %).

Pro větší přehlednost byly sloučeny odpovědi „ano“ a „spíše ano“ a dále také „ne“ a „spíše ne“ do finální podoby „ano“ a „ne“. Ve zpracování jsme vynechali odpověď „nevím“. V rámci námi použité metody nemá tato metodologická změna vliv na výsledek.

Tab. 3.2.1 Typ školy

Typ školy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Mateřská škola běžná	290	11,8
Mateřská škola speciální	15	0,6
Střední škola běžná	729	29,6
Střední škola speciální	72	2,9
Základní škola běžná	1199	48,6
Základní škola speciální	162	6,6
Celkem	2467	100

Charakteristika respondentů z běžných škol

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 2218 respondentů s následným věkovým, pracovním a vzdělanostním rozložením ze všech krajů ČR.

Do výzkumu bylo zapojeno 52 asistentů pedagoga (2,3 %), 1653 učitelů (89,3 %), 479 ředitelů (21,6 %), 6 školních psychologů (0,3 %) a 28 školních speciálních pedagogů (1,3 %). Muži byli zapojeni v 443 případech (20,0 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 1775 (80,0 %).

Charakteristika respondentů ze speciálních škol

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 2218 respondentů s následným věkovým, pracovním a vzdělanostním rozložením ze všech krajů ČR.

Do výzkumu bylo zapojeno 5 asistentů pedagoga (2,0 %), 198 učitelů (79,5 %), 43 ředitelů (17,3 %), 1 školní psycholog (0,4 %) a 2 školní speciální pedagogové (0,8 %). Muži byli zapojeni v 36 případech (14,5 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 213 (85,5 %).

Tab. 3.2.2 Pedagogičtí pracovníci – běžná škola / speciální škola

Pedagogický pracovník	Běžná škola	Speciální škola
Asistent pedagoga	52	5
Učitel	1653	198
Ředitel	479	43
Školní psycholog	6	1
Školní speciální pedagog	28	2
Celkem	2218	249

Hypotézy

V souladu s celkovým záměrem výzkumného šetření a s jeho cíli formulujeme následující hypotézy:

H1: *Existuje statisticky významný rozdíl v názorech na vzdělávání žáků s jednotlivými typy postižení či znevýhodnění k inkluzi u respondentů z běžných škol a škol speciálních.*

H2: *Existuje statisticky významný rozdíl v míře vyjádřené připravenosti na vzdělávání žáka se znevýhodněním u respondentů z běžných škol a škol speciálních.*

H3: *Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení míry potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření u respondentů z běžných škol a škol speciálních.*

Metoda měření

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku.

3.3 Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vybraných krajích ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.)

Posledním cílem monografie je předložit výsledky z vybraných krajů, respektive z těch, ve kterých počet respondentů zaručuje validitu a reliabilitu výsledků. Byly vybrány kraje reprezentované více než 200 respondenty (zvýrazněny v tabulce).

Tyto výsledky budou následně opatřeny podrobným komentářem.

Tab. 3.3.1 Četnostní zastoupení respondentů dle krajů ČR

Kraj	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jihočeský kraj	81	3,3
Jihomoravský kraj	452	18,3
Královéhradecký kraj	257	10,4
Karlovarský kraj	214	8,7
Kraj Vysočina	50	2,0
Liberecký kraj	11	0,4
Moravskoslezský kraj	211	8,6
Olomoucký kraj	366	14,8
Pardubický kraj	287	11,6
Plzeňský kraj	173	7,0
Středočeský kraj	30	1,2
Ústecký kraj	167	6,8
Zlínský kraj	168	6,8
Celkem	2467	100,0

Sociodemografická charakteristika respondentů z vybraných krajů ČR

Vzhledem ke spolupráci výzkumného týmu s odbornými školství krajských úřadů ČR bylo rozhodnuto, že pro vybrané kraje s počtem respondentů 200 a vyšším bude zpracována samostatná dílčí část výzkumné zprávy (k tomu více v kapitole 6).

Jihomoravský kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 452 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 9 asistentů pedagoga (2,0 %), 351 učitelů (77,7 %), 86 ředitelů (19 %), 1 školní psycholog (0,2 %) a 5 školních speciálních pedagogů (1,1 %). Muži byli zapojeni ve 103 případech (22,8 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 349 (77,2 %).

Královéhradecký kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 257 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 8 asistentů pedagoga (3,1 %), 191 učitelů (74,3 %), 49 ředitelů (19,1 %), 2 školní psychologové (0,8 %) a 7 školních speciálních pedagogů (2,7 %). Muži byli zapojeni v 79 případech (30,7 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 178 (79,3 %).

Karlovarský kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 214 respondentů.

Do výzkumu byly zapojeny 4 asistenti pedagoga (1,9 %), 175 učitelů (81,8 %), 28 ředitelů (13,1 %), 1 školní psycholog (0,5 %) a 6 školních speciálních pedagogů (2,8 %). Muži byli zapojeni ve 43 případech (20,1 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 171 (79,9 %).

Moravskoslezský kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 211 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 8 asistentů pedagoga (3,8 %), 130 učitelů (61,6 %), 73 ředitelů (34,6 %). Muži byli zapojeni ve 42 případech (19,9 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 169 (81,1 %).

Olomoucký kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 366 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 12 asistentů pedagoga (3,3 %), 275 učitelů (75,1 %), 78 ředitelů (21,3 %) a 1 školní speciální pedagog (0,3 %). Muži byli zapojeni v 68 případech (18,6 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 298 (82,4 %).

Pardubický kraj

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia s více než 10 lety pedagogické praxe. Jednalo se o soubor 287 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 7 asistentů pedagoga (2,4 %), 215 učitelů (74,9 %), 60 ředitelů (20,9 %), 4 školní speciální pedagogové (1,4 %) a 1 psycholog. Muži byli zapojeni ve 40 případech (13,9 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 247 (86,1 %).

4 Výsledky: Prezentace dat kompletního výzkumného souboru

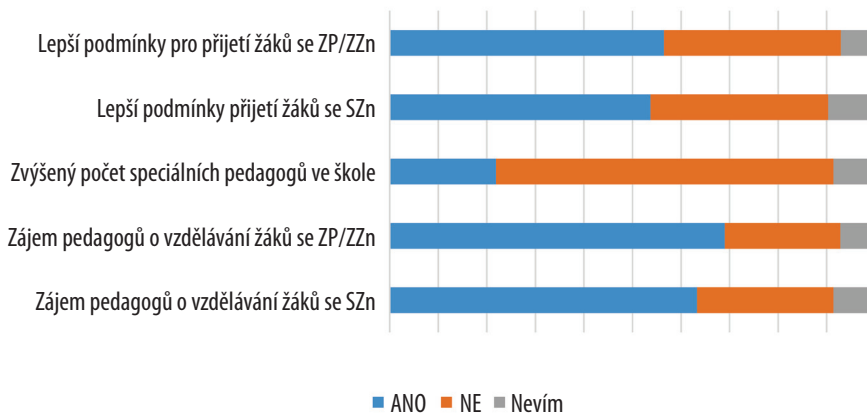
Cílem kapitoly je zjistit, analyzovat a následně deskribovat stávající stav povědomí pedagogických pracovníků České republiky (především jejich postoje, informovanost, potřeby) směrem k aktuální realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.), týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. od září 2016, kdy se změnil podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy i s cílem identifikovat připravenost pro pedagogickou práci. Výsledky jsou uspořádány v přehledných tabulkách a grafech a následně komentovány.

Změna legislativních norem souvisejících s právním nárokem na podpůrná opatření s sebou nesla řadu očekávání, z nichž jedno souviselo s naprostou změnou vzdělávacích podmínek v českých školách. Následující tabulka ukazuje, v kterých segmentech a do jaké míry se daná očekávání naplnila.

Tab. 4.1.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole v současnosti		ANO	SPIŠE ANO	SPIŠE NE	NE	NEVÍM
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP a potřebou PO z důvodu ZP/ZZn.	ač	426	967	511	387	176
	rč	17,3	39,2	20,7	15,7	7,1
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP a potřebou PO z důvodu SZn.	ač	383	943	517	384	240
	rč	15,5	38,2	21	15,6	9,7
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním.	ač	310	230	327	1387	213
	rč	12,6	9,3	13,3	56,2	8,6
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se ZP/ZZn.	ač	630	1073	440	147	177
	rč	25,5	43,5	17,8	6	7,2
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SZn.	ač	539	1025	515	177	211
	rč	21,8	41,5	20,9	7,2	8,6

Hodnocení podmínek na naší škole v současnosti



Graf 4.1.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami

V první položce uvedené tabulky pedagogové hodnotili změnu některých podmínek ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti se změnou legislativních norem, které se uskutečnily k 1. 9. 2016. Novela školského zákona a s ní související provádějící vyhlášky měly přinést do českého školství nová pravidla s cílem zpřesnit podmínky vzdělávání (a poskytování podpory) jednotlivých skupin žáků se SVP. Záměrem těchto změn bylo zkvalitnit vzdělávání žáků se SVP.

Většinově (56,5 %) pedagogové uvádějí, že podmínky pro vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením se ve školním roce 2016/2017 zlepšily (odpovědi ano, spíše ano). Více než jedna třetina pedagogů (36,4 %) naproti tomu uvádí, že se tyto podmínky zhoršily (odpovědi ne, spíše ne). Necelá desetina respondentů (7,1 %) nedokáže tuto situaci posoudit.

Obdobně je hodnocena problematika vzdělávání žáků s tzv. sociálním znevýhodněním: 53,7 % respondentů uvádí zlepšení podmínek ke vzdělávání (odpovědi ano, spíše ano), 36,6 % respondentů uvádí zhoršení podmínek ke vzdělávání (odpovědi ne, spíše ne), 9,7 % neví, zda došlo ke zlepšení či ke zhoršení podmínek ke vzdělávání žáků s tzv. sociálním znevýhodněním.

Další dotaz směřoval do oblasti personálního zabezpečení společného vzdělávání. MŠMT vyvinulo snahu umožnit školám začlenit do pedagogických sborů škol speciální pedagogy či psychology. A to zejména prostřednictvím projektové výzvy Operačního programu věda, výzkum, vzdělávání. Tyto tzv. šablony byly a jsou zaměřeny na podporu škol formou projektů zjednodušeného vykazování umožňující mimo jiné získat finanční prostředky na mzdové prostředky pro tyto odborníky právě od školního roku 2016/2017. Je poměrně překvapující, že pouze 21,9 % respondentů uvádí (odpovědi ano, spíše ano), že se na jejich škole počet uváděných specialistů zvýšil. Naproti tomu celých 56,2 % respondentů jednoznačně uvádí (odpověď ne), že se počet specialistů ve škole nezvýšil. Tento stav může být zapříčiněn následujícími faktory:

- míra ochoty přijmout do pedagogického sboru odborníky bez tradičně jednoznačně vyjasněné pracovní pozice učitele;
- limitace zaměstnání tohoto odborníka délkou trvání projektu (max. 2 školní roky);
- nedostatek těchto odborníků;
- nedostatek finančních prostředků, kdy projektové řešení zdroji ESF není systémove a neumožňuje instalaci této pracovní pozice na všech školách, kde by byla potřebná.

Prokázalo se, že provedené legislativní změny „donutily“ české pedagogy zajímat se daleko více o problematiku společného vzdělávání. Celkem 69 % pedagogů (odpovědi ano, spíše ano) v tomto školním roce zvýšilo svou angažovanost v otázce vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením. U skupiny žáků s tzv. sociálním znevýhodněním je tomu stejně u 63,3 % žáků (odpovědi ano, spíše ano). Tento rozdíl může být způsoben tím, že algoritmus identifikace a podpory sociálního znevýhodnění se bohužel i v nové právní úpravě de facto nezměnil. Znamená to, že i nadále je stanovení SVP z důvodu tzv. sociálního znevýhodnění stále velmi obtížné, legislativně nedořešené a samotné vzdělávání této skupiny žáků je finančně nepodporované.

Data uvedená v následující tabulce zobrazují názory respondentů týkající se připravenosti škol, ve kterých působí, na příchod a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s nadáním. Jsou uvedeny základní kategorie definující znevýhodnění žáků z důvodu zdravotního a kategorie definující nejčastější sociální příčiny školního selhávání.

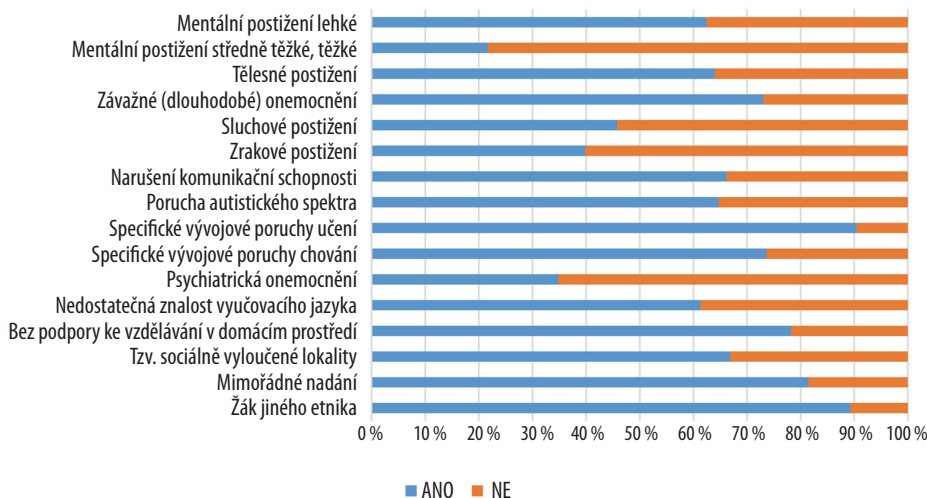
Tab. 4.2.1a Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s/se:		URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	URČITĚ NE	NEVÍM
Mentální postižení lehké	ač	673	806	539	353	96
	rč	27,3	32,7	21,8	14,3	3,9
Mentální postižení středně těžké, těžké	ač	278	233	633	1214	109
	rč	11,3	9,4	25,7	49,2	4,4
Tělesné postižení	ač	599	925	604	255	84
	rč	24,3	37,5	24,5	10,3	3,4
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	ač	568	1113	445	176	165
	rč	23	45,1	18	7,1	6,7
Sluchové postižení	ač	354	700	690	554	169
	rč	14,3	28,4	28	22,5	6,9
Zrakové postižení	ač	284	631	767	614	171
	rč	11,5	25,6	31,1	24,9	6,9
Narušená komunikační schopnost	ač	498	1035	609	174	151
	rč	20,2	42	24,7	7,1	6,1
Poruchy autistického spektra	ač	606	901	553	269	138
	rč	24,6	36,5	22,4	10,9	5,6

Tab. 4.2.1b Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s/se:		URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	URČITĚ NE	NEVÍM
Specifické vývojové poruchy učení	ač	1293	878	183	48	65
	rč	52,4	35,6	7,4	1,9	2,6
Specifické vývojové poruchy chování	ač	730	1007	459	163	108
	rč	29,6	40,8	18,6	6,6	4,4
Psychiatrická onemocnění	ač	195	562	808	609	293
	rč	7,9	22,8	32,8	24,7	11,9
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	ač	415	985	643	238	186
	rč	16,8	39,9	26,1	9,6	7,5
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	ač	648	1108	338	151	222
	rč	26,3	44,9	13,7	6,1	9
Tzv. sociálně vyloučené lokality	ač	449	986	488	222	322
	rč	18,2	40	19,8	9	13,1
Mimořádné nadání	ač	940	988	273	166	100
	rč	38,1	40	11,1	6,7	4,1
Žák jiného etnika	ač	1069	1007	197	53	141
	rč	43,3	40,8	8	2,1	5,7

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s/se



Graf 4.2.1 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP (vybraná data z tabulek 4.2.1a, 4.2.1b)

Získaná data ukazují poměrně vysokou důvěru českých učitelů v připravenost své školy na společné vzdělávání. Ve většině případů více než polovina učitelů soudí, že jejich škola je připravena na přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejvíce učitelů důvěřuje připravenosti své školy na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (pozitivní hodnocení uvádí 80 % učitelů). To není překvapující, protože tato skupina žáků se SVP byla a je tradičně vzdělávána většinou v segmentu tzv. běžných škol. Pro učitele tato problematika není neznámá.

Stejně vysoce hodnotí učitelé připravenost své školy na vzdělávání žáků jiného etnika (pozitivní hodnocení uvádí 84,1 % učitelů). Odlišná národnost žáka však nesmí přinášet nízkou znalost či neznalost vyučovacího jazyka, protože připravenost školy na tyto žáky hodnotí jako podstatně nižší (pozitivní hodnocení uvádí 56,7 % učitelů).

Celkem 78,1 % učitelů deklaruje připravenost své školy na vzdělávání žáků s mimořádným nadáním. To je třetí nejvyšší hodnocení v připravenosti školy na vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření.

Připravenost školy na vzdělávání těch skupin žáků, jejichž diagnóza má dopady na sociální klima třídy, je překvapivě vysoká: žáci se specifickými poruchami chování (70,4 %) a žáci s poruchou autistického spektra (61,1 %), žáci s LMP (60 %). Přitom zkušenosti z praxe ukazují, že právě práce ve třídách s těmito žáky je učiteli vnímána jako nejvíce problematická. V tomto světle je více realisticky pojímána připravenost škol na vzdělávání žáků s psychiatrickým onemocněním (jejichž přítomnost je často také příčinou narušení koheze sociálních vztahů ve třídním kolektivu). Pouze 30,7 % učitelů uvádí, že jejich škola je připravena na vzdělávání této skupiny žáků, což je druhé nejnižší hodnocení.

Stejně překvapivá je nízká důvěra učitelů týkající se připravenosti škol na vzdělávání žáků se smyslovým postižením (zrakové postižení – ano, spíše ano – 37,1 % učitelů; sluchové postižení – ano, spíše ano – 42,7 % učitelů). Individuální začlenění těchto žáků do třídních kolektivů je přitom dlouhodobě to neúspěšnější.

Tyto výsledky pravděpodobně souvisejí s chápáním této otázky: odpovědi spíše ukazují na připravenost materiální než personální.

Tradičně vysoký stupeň připravenosti škol na vzdělávání je deklarován u skupin žáků s tělesným postižením (ano, spíše ano – 61,8 % pedagogů), u žáků se závažným (dlouhodobým) onemocněním (ano, spíše ano – 68,1 % pedagogů) a u žáků s narušenou komunikační schopností (ano, spíše ano – 62,2 % pedagogů).

Velké rozdíly se vyskytly u názoru na připravenost škol na vzdělávání žáků s mentálním postižením. Pozitivní zprávou je, že připravenost na vzdělávání žáků s LMP deklaruje 60 % pedagogů. Názor pouhých 20,7 % pedagogů, že škola je připravena na vzdělávání žáků s těžším stupněm mentálního postižení (nejnižší míra vyjádřené připravenosti škol), koresponduje s názorem, že pro tuto skupinu žáků je vhodnější vzdělávání ve speciální škole (zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona).

Největší nerozhodnost (odpověď nevím – 13,1 % odpovědí) vyjádřili pedagogové u názoru na vzdělávání žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit. Přitom jde o skupinu žáků, která nemá alternativu vzdělávání v tzv. speciálních školách, takže školám nezbyvá nic jiného než se na vzdělávání této skupiny žáků připravit.

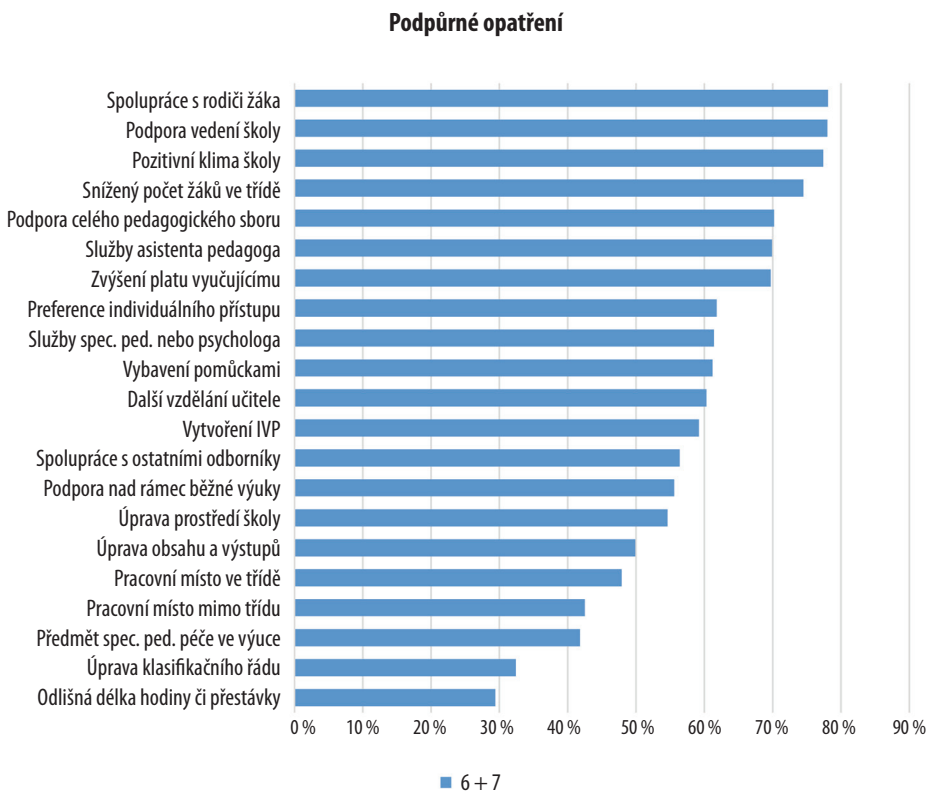
Školský zákon uvádí oblasti podpůrných opatření, které vyrovnávají znevýhodnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a přispívají tak k nastavení rovnoprávných podmínek ke vzdělávání. Autoři výzkumu vybrali konkrétní podpůrná opatření, která jsou využitelná u vzdělávání žáků zejména na základních školách. Úkolem respondentů bylo určit míru jejich využitelnosti v podmínkách vlastní školy. Ne všechna podpůrná opatření lze totiž realizovat plošně bez zohlednění vzdělávacích i materiálních podmínek konkrétních škol.

Tab. 4.3.1 Určení prospěšnosti využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se SVP v naší škole, hodnotím jako nejvíc prospěšné	četn.	1	2	3	4	5	6	7
Snížený počet žáků ve třídě	ač	182	67	54	164	163	276	1561
	rč	7,4	2,7	2,2	6,6	6,6	11,2	63,3
Relaxační či samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	ač	197	130	179	370	410	481	700
	rč	8	5,3	7,3	15	16,6	19,5	28,4
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	ač	248	168	190	412	400	418	631
	rč	10,1	6,8	7,7	16,7	16,2	16,9	25,6
Odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky	ač	428	236	252	484	341	318	408
	rč	17,3	9,6	10,2	19,6	13,8	12,9	16,5
Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup	ač	106	79	112	298	346	566	960
	rč	4,3	3,2	4,5	12,1	14	22,9	38,9
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	ač	225	165	199	447	399	454	578
	rč	9,1	6,7	8,1	18,1	16,2	18,4	23,4
Podpora žáka nad rámec běžné výuky	ač	157	121	124	314	372	566	807
	rč	6,4	5,1	5	12,7	15,1	22,9	32,7
Úprava obsahu vzdělávání, včetně očekávaných výstupů	ač	235	153	138	342	367	459	773
	rč	9,5	6,2	5,6	13,9	14,9	18,6	31,3
Úprava klasifikačního řádu	ač	431	227	229	440	340	363	437
	rč	17,7	9,2	9,3	17,8	13,8	14,7	17,7
Vybavení pomůckami	ač	117	91	112	282	353	492	1020
	rč	4,7	3,7	4,5	11,4	14,3	19,9	41,3

Tab. 4.3.1a Určení prospěšnosti využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se SVP na naší škole, hodnotím jako nejvíc prospěšné	četn.	1	2	3	4	5	6	7
Služby asistenta pedagoga	ač	211	85	77	187	181	326	1400
	rč	8,6	3,4	3,1	7,6	7,3	13,2	56,7
Služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa	ač	204	102	101	227	318	405	1110
	rč	8,3	4,1	4,1	9,2	12,9	16,4	45
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	ač	112	72	80	176	295	464	1268
	rč	4,5	2,9	3,2	7,1	12	18,8	51,4
Podpora ze strany vedení školy	ač	131	57	58	117	182	396	1526
	rč	5,3	2,3	2,4	4,7	7,4	16,1	61,9
Spolupráce s rodiči žáka	ač	130	59	55	128	167	346	1582
	rč	5,3	2,4	2,2	5,2	6,8	14	64,1
Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství (např. OSPOD)	ač	136	118	127	321	374	467	924
	rč	5,5	4,8	5,1	13	15,2	18,9	37,5
Pozitivní klima třídy a školy	ač	131	51	39	133	204	512	1397
	rč	5,3	2,1	1,6	5,4	8,3	20,8	56,6
Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu	ač	147	116	99	277	367	519	942
	rč	6	4,7	4	11,2	14,9	21	38,2
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	ač	213	114	109	331	353	433	914
	rč	8,6	4,6	4,4	13,4	14,3	17,6	37
Další vzdělání učitele v oblasti vzdělávání žáka se SVP	ač	139	80	104	301	354	551	938
	rč	5,6	3,2	4,2	12,2	14,3	22,3	38
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu/učitelu/učitelce	ač	190	71	59	202	226	399	1320
	rč	7,7	2,9	2,4	8,2	9,2	16,2	53,5



**Graf 4.3.1 Určení prospěšnosti využívání podpůrných opatření
(součet dat uvedených ve sloupcích 6 a 7 hodnotící škály)**

Z nabídnutých podpůrných opatření (PO) hodnotí pedagogové jako nejvíce přínosné podpůrné opatření realizované v jejich škole „spolupráci s rodiči žáka“ (1582 respondentů přikládá tomuto PO nejvyšší váhu). Odráží to fakt často zmiňovaný pedagogy při různých diskuzích, že bez jednotného přístupu a spolupráce školy a rodiny nelze dosáhnout kvalitních výsledků ve výchově ani ve vzdělávání.

Obdobně je tomu u realizace podpůrného opatření „snížení počtu žáků ve třídě“ (1561 respondentů přikládá tomuto PO nejvyšší váhu). Uvedený výsledek je poněkud překvapivý vzhledem k tomu, že realizace tohoto podpůrného opatření je často limitována omezenými možnostmi školy přesouvat žáky mezi paralelními třídami. Přesto je zřejmé, že tam, kde bylo realizováno, je hodnoceno jako velmi efektivní. Je třeba zvážit možnost, zda by společnému vzdělávání neprospělo legislativně nařízené snížení počtu žáků ve třídě. Právním předpisem určený maximální počet žáků ve třídě by sice zvýšil počet tříd, a tím i finanční nároky na platy učitelů, na druhé straně by mohl snížit a pravděpodobně i zefektivnit náklady na podpůrná opatření. Zkoumání optimálního počtu žáků ve třídě (při skladbě žáků odpovídající dnešní realitě) by si zasloužilo samostatnou studii.

Vysoké hodnocení získalo podpůrné opatření „podpora ze strany vedení školy“ (1526 respondentů přikládá tomuto PO nejvyšší váhu). Ukazuje se tak, že pro vytvoření podmínek, v nichž lze žáka se SVP vzdělávat efektivně, je podpora vedení školy nezbytná. Potvrzuje zásadní roli vedení školy v tvorbě kultury školy.

Druhou skupinou pozitivně hodnocených podpůrných opatření tvoří „služby asistenta pedagoga“ (1400 nejvyšších hodnocení), „pozitivní klima třídy a školy“ (1397 pozitivních hodnocení) a „zvýšení platu vyučujícímu pedagogovi“. Uvedené potvrzuje, že tam, kde je nižší počet žáků ve třídě, není takový tlak na působení dalšího pedagogického pracovníka ve třídě (asistenta pedagoga). Počet žáků ve třídě významně ovlivňuje klima třídy a školy. Finanční ohodnocení sice není podpůrným opatřením státem garantovaným, jeho absence však logicky přinesla rozčarování mezi české učitele, kterým s nástupem nové koncepce společného vzdělávání přibyly zejména nové administrativní povinnosti.

Na druhé straně jako jednoznačně nejméně potřebné určili respondenti podpůrné opatření „odlišná délka vyučovací hodiny nebo přestávky“ (428 respondentů hodnotí jako nejméně potřebné). Toto hodnocení odráží předpokládané komplikace, které realizace tohoto podpůrného opatření v běžném životě školy přináší. Ty převýší přínos tohoto podpůrného opatření jen výjimečně.

Nepřímo tak odpovědi respondentů na tyto položky ukazují relativně zásadní proměnu, k níž v české pedagogické veřejnosti v souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentů se SVP dochází.

Jestliže ve všech výzkumech dříve (namátkou uvedme Michalík, 2001, 2005) je pedagogy pravidelně za nejzávažnější problém vzdělávání dětí (žáků a studentů) se zdravotním postižením považován nedostatek finančních prostředků a nedostatky v legislativě, potom poprvé se v rozsáhlém šetření pedagogové vyslovili k „požadavku“ či spíše jednomu z předpokladů efektivního vzdělávání dětí cílové skupiny – a tím je právě existence vztahových – nemateriálních – aspektů vzdělávání. Položky jako „spolupráce s rodiči“ či „pozitivní klima třídy a školy“ nebo „podpora od vedení školy“ předstihly dokonce i požadavek „lepší platové podmínky učitele“.

Na rozdíl od dat uvedených v předcházejících tabulkách a grafu jsou v následujícím přehledu uvedena ta podpůrná opatření, která z různých důvodů nelze ve školách realizovat nebo je jejich realizace omezena. Přesto je pedagogové považují ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za důležité.

Tab. 4.4.1 Chybějící nebo nedostatečně poskytnutá podpůrná opatření

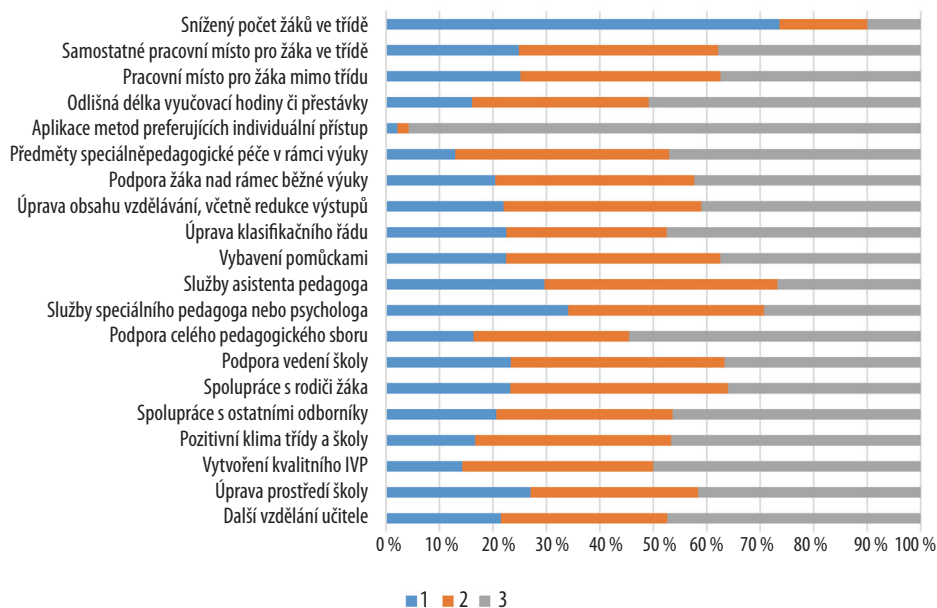
Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním školním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):		1	2	3
Snížený počet žáků ve třídě	ač	1038	233	141
	rč	42,1	9,4	5,7
Vytvoření relaxačního či samostatného pracovního místa pro žáka ve třídě pro možnost individualizované práce se žákem	ač	109	164	121
	rč	4,4	6,6	6,7
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu pro individuální či skupinovou výuku žáka v některých vyučovacích hodinách	ač	110	165	165
	rč	4,5	6,7	6,7
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	ač	46	96	147
	rč	1,9	3,9	6
Aplikaci metod a forem výuky preferujících individuální přístup	ač	30	73	94
	rč	1,2	1,2	5,4
Zařazení předmětů či aktivit speciálněpedagogické péče v rámci výuky	ač	28	84	98
	rč	1,1	3,4	4
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky (např. doučování, reedukace či terapie vedené odborníkem)	ač	69	127	144
	rč	2,8	5,1	5,8
Úprava obsahu vzdělávání, včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání	ač	55	92	100
	rč	2,2	3,7	4,1
Úprava klasifikačního řádu	ač	22	30	46
	rč	0,9	1,2	1,9
Dostatečné vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními)	ač	103	184	173
	rč	4,2	7,5	7

Tab. 4.4.1a Chybějící nebo nedostatečně poskytnutá podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním školním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):		1	2	3
Služby asistenta pedagoga	ač	154	225	137
	rč	6,2	9,1	5,6
Služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa, případně dalších pedagogických pracovníků	ač	226	245	194
	rč	9,2	9,9	7,9
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	ač	23	40	74
	rč	0,9	1,6	3
Podpora ze strany vedení školy	ač	18	29	28
	rč	0,7	1,2	1,1

Spolupráce s rodiči žáka	ač	159	276	159
	rč	6,4	11,2	9,9
Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství (např. OSPD)	ač	9	80	111
	rč	2	3,2	4,5
Pozitivní klima třídy a školy	ač	24	54	70
	rč	1	2,2	2,8
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	ač	9	25	35
	rč	0,4	1	1,4
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	ač	123	142	189
	rč	5	5,8	7,7
Další vzdělání učitele v oblasti vzdělávání žáka s příslušným typem speciálních vzdělávacích potřeb	ač	72	103	157
	rč	2,9	4,2	6,4

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám ve Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí



Graf 4.4.1 Chybějící nebo nedostatečně poskytnutá podpůrná opatření (vybraná data z tabulek 4.4.1 a 4.4.1a)

Komentář 4

Z uvedených odpovědí jasně vyplývá, že nejvíce by ve školách respondenti přivítali podpůrné opatření „snížení počtu žáků ve třídě“. Pro toto opatření, které však z organizačních důvodů ve velkém počtu škol nelze realizovat (například ve školách, kde nemají v jednotlivých ročnících paralelní třídy), se vyslovila téměř polovina respondentů (1038 respondentů uvedlo, že je nejvíce potřebné, tj. přiřadili mu hodnotu nejvyšší – 1). Další „potřebná“ opatření nezaznamenala zdaleka takovou četnost: 226 pedagogů by nejvíce přivítalo služby školního speciálního pedagoga či psychologa, 159 z nich klade největší důraz na spolupráci s rodiči žáků a 154 by přivítalo nejvíce služby asistenta pedagoga.

Nejméně pedagogům chybí kvalitní individuální vzdělávací plán (IVP). Otázkou je, zda je tomu tak proto, že jej mají, nebo proto, že jej nepotřebují (IVP je mnohdy chápán jako „nutné zlo“ důležité jen pro případnou kontrolu ze strany České školní inspekce). Zde však rovněž připomeňme, že IVP je od účinnosti novely školského zákona samostatným podpůrným opatřením (viz § 16 odst. 2 novely), a nikoliv – jako tomu bylo dosud – „závazným dokumentem k naplnění speciálních potřeb dítěte, žáka nebo studenta se SVP“. V praxi je tak IVP zpracován vždy, stanoví-li jej jako samostatné podpůrné opatření školské poradenské zařízení (typicky dojde-li k úpravě hodnocení či výstupů vzdělávání daného žáka), nebo si IVP – ovšem již nikoliv jako „právní“ podpůrné opatření – mohou sestavit pedagogové školy vzdělávající daného žáka.

Podobně zanedbatelnému procentu pedagogů chybí při vzdělávání podpora ze strany pedagogického sboru (23 pedagogů pociťuje vysokou míru potřebnosti) a úprava klasifikačního řádu (22 pedagogů pociťuje vysokou míru potřebnosti). Přitom právě hodnocení klasifikace žáka se SVP se ukazuje aktuálně jako nejvíce palčivý problém každodenní realizace společného vzdělávání.

V tabulkách 4.5.1 a 4.5.1a a grafu 4.5.1 jsou tak prezentována velmi zajímavá hodnocení pedagogů ve vztahu k obecným podmínkám vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Jde konkrétně (bez ohledu na školu a třídu, v níž respondent působí) o názory na vhodnost té či oné vzdělávací cesty pro žáky s potřebou podpůrných opatření. Z nabízených alternativ (běžná škola, speciální třída při běžné škole, speciální škola) zvažovali pedagogové vhodnost vzdělávací cesty v závislosti na příčině vedoucí k potřebě podpůrných opatření, tj. existenci příslušného „druhu či typu“ znevýhodnění. Jedná se tedy o otázku, na kterou respondenti hledali nejen v souvislosti s vlastními zkušenostmi se vzděláváním té či oné skupiny žáků, ale která souvisí i s jejich osobním přesvědčením o vhodnosti příslušné formy vzdělávání.

Praxe ukazuje, že tato problematika dokáže vyvolat různorodé závěry nejen u odborné, ale i laické veřejnosti.

Tabulka 4.5.1 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině SVP

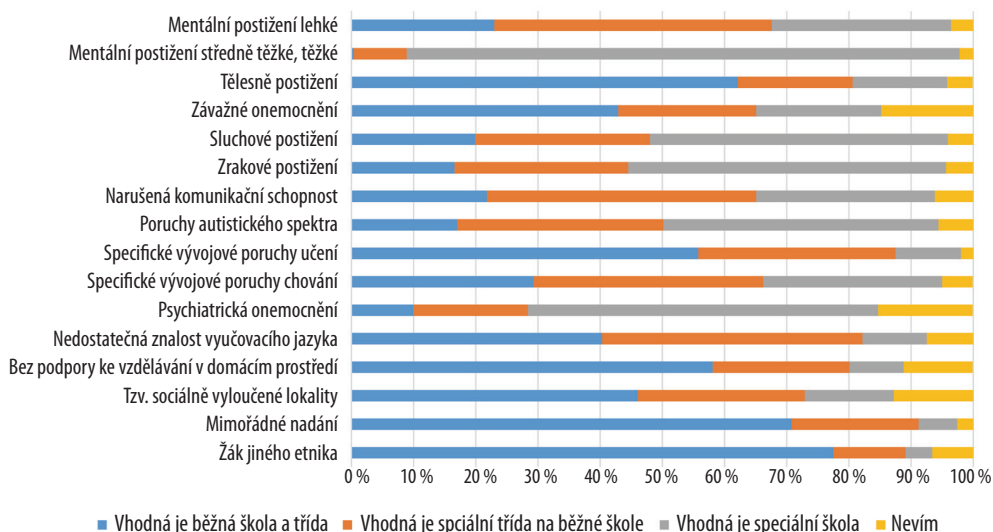
Důvod vedoucí k SVP žáka / forma vzdělávání		Vhodná je běžná škola a třída	Vhodná je speciální třída v běžné škole	Vhodná je speciální škola	Nevím
Mentální postižení lehké	ač	568	1100	711	89
	rč	23	44,6	28,8	3,6
Mentální postižení středně těžké, těžké	ač	10	210	2193	54
	rč	0,4	8,5	88,9	2,2
Tělesné postižení	ač	1533	456	376	102
	rč	62,1	18,5	15,2	4,1
Závažné onemocnění	ač	1059	547	495	366
	rč	42,9	22,2	20,1	14,8
Sluchové postižení	ač	491	694	1182	100
	rč	19,9	28,1	47,9	4,1
Zrakové postižení	ač	409	689	1261	108
	rč	16,6	27,9	51,1	4,4
Narušená komunikační schopnost	ač	538	1067	709	153
	rč	21,8	43,3	28,7	6,2
Poruchy autistického spektra	ač	420	818	1091	138
	rč	17	33,2	44,2	5,6

Tab. 4.5.1a Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině SVP

Důvod vedoucí k SVP žáka / forma vzdělávání		Vhodná je běžná škola a třída	Vhodná je speciální třída v běžné škole	Vhodná je speciální škola	Nevím
Specifické vývojové poruchy učení	ač	1376	782	259	50
	rč	55,8	31,7	10,5	2
Specifické vývojové poruchy chování	ač	724	911	710	122
	rč	29,3	36,9	28,8	4,9
Psychiatrická onemocnění	ač	247	455	1390	375
	rč	10	18,4	56,3	15,2
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	ač	993	1034	254	186
	rč	40,3	41,9	10,3	7,5
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	ač	1434	543	215	275
	rč	58,1	22	8,7	11,1

Tzv. sociálně vyloučené lokality	ač	1138	660	353	316
	rč	46,1	26,8	14,3	12,8
Mimořádné nadání	ač	1747	503	154	63
	rč	70,8	20,4	6,2	2,6
Žák jiného etnika	ač	1912	286	107	162
	rč	77,5	11,6	4,3	6,6

Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině SVP/mimořádného nadání



Graf 4.5.1 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině SVP

Jednoznačně nejvyšší podporu vzdělávání v tzv. běžných školách získala skupina žáků odlišného etnika (1912 respondentů – 77,5 %) následovaná skupinou žáků s mimořádným nadáním (1747 respondentů – 70,8 %). Pokud učitelé zvažují vhodnost běžné školy pro žáky se zdravotním postižením, přiznávají ji většinově jako lepší alternativu pouze pro skupinu žáků s tělesným postižením (1553 respondentů – 62,1 %) a se specifickými poruchami učení (1376 respondentů – 55,8 %). Ochota vzdělávat žáky s tělesným postižením v běžných školách s nejvyšší pravděpodobností souvisí s historicky zakotveným pozitivním přístupem české společnosti k lidem s tělesným postižením a žáci se specifickými poruchami učení jsou de facto již tradičně žáky běžných škol, proto respondenti pro jejich vzdělávání upřednostňují prostředí těchto škol.

Další skupinou žáků se zdravotním znevýhodněním, u níž čeští učitelé upřednostňují vzdělávání v běžné škole, je skupina žáků se závažným onemocněním (1059 respondentů – 42,9 %). Za překvapivý považujeme výsledek, podle něž se mezi skupinami, pro které učitelé posuzují vzdělávání v běžných školách za lepší, umís-

tila skupina žáků ze sociálně vyloučených lokalit a žáků s nedostatečnou podporou ke vzdělávání ze strany rodiny.

Fakt, že pro vzdělávání obou skupin žáků preferuje běžnou školu cca 50 % pedagogů, znamená, že zbylých cca 50 % respondentů navrhuje jako vhodnou formu vzdělávání těchto skupin žáků školu speciální. Přitom speciální školy (třídy) pro tyto žáky neexistují a oficiálně ani nikdy neexistovaly.

Poněkud překvapivým výsledkem výzkumu je fakt, že učitelé již jednoznačně nepreferují pro vzdělávání žáků s LMP prostředí samostatně zřízené školy. Ukázalo se, že největší počet preferencí získalo pro tuto skupinu žáků vzdělávání ve speciální třídě běžné školy (1100 respondentů – 44,6 %). Toto prostředí umožňuje sociální kohezi v přirozené vrstevnické skupině žáků (jejíž prosazování v posledních deseti letech přineslo významné změny do vzdělávání této skupiny žáků) a přitom zajišťuje vytvoření podmínek k naplnění jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Přibližně stejnou podporu má ve speciální třídě vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností (1067 respondentů). Určitou nerozhodnost projevili respondenti ve volbě nejvhodnější vzdělávací cesty pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka: převažuje sice návrh na vzdělávání ve speciálních třídách (1034 respondentů), ke vzdělávání této skupiny žáků v běžných třídách běžné školy se přiklání 993 respondentů.

Největší podporu vzdělávání ve speciálních školách získala skupina žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením (2193 respondentů – 88,9 %). V odpovědi na tuto položku se shodlo největší procento respondentů odpovídajících na položky týkající se vhodnosti formy vzdělávání.

Pravděpodobně malá zkušenost se vzděláváním málo početné skupiny žáků se zrakovým postižením vedla české pedagogy k názoru, že lepší vzdělávací cestou pro tuto skupinu je speciální školství (1182 respondentů). Přitom zkušenosti z praxe ukazují, že žáci se zrakovým postižením prosperují v běžném školství s menšími problémy než žáci s jiným typem zdravotního postižení. Podobnou podporu ve prospěch speciálních škol získaly skupiny žáků se sluchovým postižením (1182 respondentů), žáků s poruchou autistického spektra (1091 respondentů) a žáků s psychiatrickým onemocněním (1390 respondentů). S volbou vzdělávací cesty pro žáky s psychiatrickým onemocněním vyjádřili pedagogové největší rozpaky – s jejich zařazením si nevěděl rady nejvyšší počet respondentů (375 odpovědí nevím).

Poslední sada otázek byla koncipována jako tvrzení, se kterými respondenti vyjadřovali souhlas či nesouhlas. Nabídnuť byla také odpověď nevím.

Jejich dilem bylo umožnit pedagogům vyslovit se i k obecným otázkám (společenským, ideovým až filozofickým...), které se vážou na vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP ve školách.

Výzkumný tým reagoval na existující kritické hlasy odpůrců tzv. inkluze (společného vzdělávání) a některá tvrzení obecně se vyskytující v odborném i laickém diskurzu zařadil do výzkumů.

Zjednodušeně řečeno lze konstatovat, že odpovědi respondentů potvrzují významné rozpaky z hlediska „přijetí tzv. inkluzivní koncepce vzdělávání“ pedagogy účastníky se výzkumu.

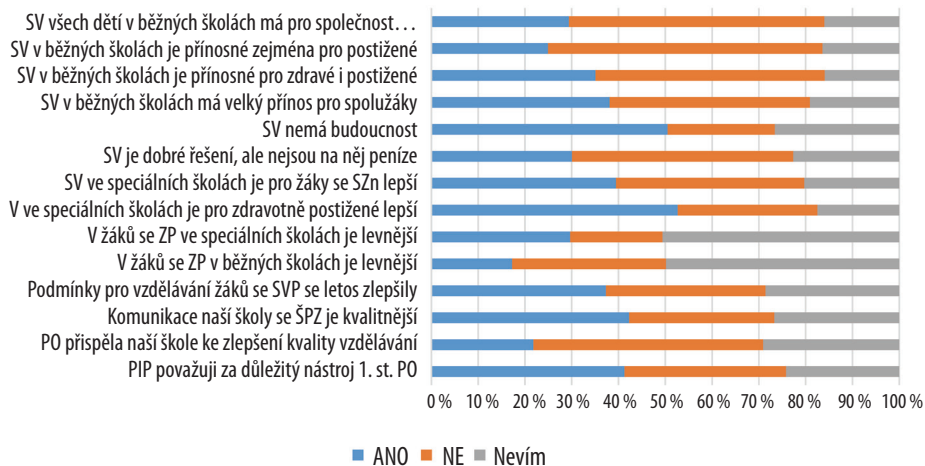
Tab. 4.6.1 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Vyjádření souhlasu/nesouhlasu s následujícími výroky		ANO	NE	NEVÍM
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	ač	725	1348	394
	rč	29,4	54,6	16
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	ač	614	1448	405
	rč	24,9	58,7	16,4
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	ač	867	1208	392
	rč	35,1	49	15,9
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	ač	939	1056	472
	rč	38,1	42,8	19,1
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	ač	1245	565	657
	rč	50,5	22,9	26,6
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	ač	742	1166	559
	rč	30,1	47,3	22,7
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	ač	975	992	500
	rč	39,5	40,2	20,3

Tab. 4.6.1a Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Vyjádření souhlasu/nesouhlasu s následujícími výroky		ANO	NE	NEVÍM
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	ač	1299	737	431
	rč	52,7	29,9	17,5
Vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	ač	733	485	1249
	rč	29,7	19,7	50,6
Vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	ač	426	811	1230
	rč	17,3	32,9	49,9
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	ač	921	841	705
	rč	37,3	34,1	28,6
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	ač	1043	765	659
	rč	42,3	31	26,7
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání poskytovaného v naší škole.	ač	539	1211	717
	rč	21,8	49,1	29,1
Plán pedagogické podpory považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	ač	1018	851	598
	rč	41,3	34,5	24,2

Vyjádření souhlasu/nesouhlasu s následujícími výroky



Graf 4.6.1 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Odpovědi nesvědčí o tom, že by koncepce společného vzdělávání získala širokou podporu pedagogické veřejnosti.

Více než polovina respondentů uvádí, že:

- nesouhlasí s tvrzením, že společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené (1448 respondentů – 58,7 %);
- nesouhlasí s tvrzením, že společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam (1348 respondentů – 54 %);
- vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší (1299 respondentů – 52,7 %);
- nesouhlasí s tvrzením, že společné vzdělávání má budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá) (1245 respondentů – 50,5 %).

Respondenti vyjádřili nesouhlas s tvrzeními (podíl odpovědí ano či nevím byl nižší než odpovědi ne):

- společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené (1208 respondentů – 49 %);
- společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených (1056 respondentů – 42,8 %);
- společné vzdělávání je dobré řešení, i když nejsou na něj peníze (1166 respondentů – 47,3 %).

Pedagogové nedokázali posoudit (odpovědi nevím) finanční náročnost jednotlivých forem vzdělávání:

- vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější (1249 respondentů – 50,6 %);
- vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější (1230 respondentů – 49,9 %).

Vyšší míru souhlasu získala tvrzení týkající se konkrétních situací spojených se společným vzděláváním:

- 1043 pedagogů (42,3 %) uvádí, že komunikace (pedagogů) jejich školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější;
- 921 pedagogů (37,3 %) uvádí, že podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.

Na druhou stranu 1211 respondentů výzkumu (49,1 %) nesouhlasí s tvrzením, že nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání poskytovaného v jejich škole.

Přestože se v roce 2016 stalo terčem kritiky pedagogů zavedení plánu pedagogické podpory jako obligatorního podpůrného opatření vází se bezpodmínečně k poskytování podpůrných opatření 1. stupně (což v roce 2017 vedlo ke změně vyhlášky č. 27/2016Sb), je velmi překvapivý většinový názor respondentů, že plán pedagogické podpory považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.

U všech zde uvedených otázek a odpovědí respondentů je nutno uvést zásadní: výše jsou uvedeny odpovědi všech skupin respondentů, tedy pedagogů běžných škol i škol speciálních.

Lze důvodně předpokládat významné rozdíly v postojích (soudech, názorech, hodnoceních) pedagogů, kteří působí v tzv. běžném školství, a pedagogů působících ve školách tzv. speciálních.

Právě porovnání odpovědí respondentů obou těchto skupin je předmětem následující části publikace. A nepochybně přináší řadu poznatků doplňujících výsledky prezentované výše.

5 Srovnání postojů k aspektům inkluzivního vzdělávání respondentů škol běžných a speciálních

Cílem kapitoly je zjistit a porovnat stávající stav povědomí pedagogických pracovníků České republiky (především jejich postoje, informovanost, potřeby) směrem k aktuální realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.) týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami mezi respondenty z řad tzv. běžných škol a speciálních škol. Výsledky jsou uspořádány v přehledných tabulkách a grafech a následně komentovány. Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Kapitola je rozdělena do jednotlivých tematických celků, kdy každý obsahuje přehledovou srovnávací tabulku, komentář a tabulku s naměřenými výsledky Pearson Chi-Square. Pro větší přehlednost jsou tabulky s výsledky značeny římskými číslicemi.

Postoje k inkluzi pedagogů běžných škol a škol speciálních

V níže uvedených tabulkách jsou uvedeny odpovědi respondentů, kteří se vyjadřovali k uvedeným problémům. Vždy jsou tak porovnávány odpovědi pedagogů tzv. běžných škol (škol vzdělávajících většinou intaktní žáky) a škol speciálních (škol zřízených podle odst. 9 § 16 školského zákona). Zásadní rozdíl mezi oběma skupinami pedagogů je nejen v aspektech jejich edukační činnosti, ale také ve způsobu pregraduální přípravy. Ve skupině pedagogů běžných škol převažují pedagogové bez speciálněpedagogického vzdělání, učitelé speciálních škol jsou téměř výhradně speciálními pedagogy.

Pozn.: Z hlediska rozsahu naměřených odpovědí nalezne čtenář podrobné výsledky odpovědi obou skupin v tabulkách. Grafy umístěné pod tabulkami již nepostihují celé spektrum zjištěných skutečností, ale porovnávají pouze kladná hodnocení (tedy odpovědi ano pro danou položku) u jedné nebo druhé skupiny respondentů na danou otázku.

První soubor výsledků porovnává názory obou skupin respondentů na vhodnost edukace žáků s potřebou podpůrných opatření v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb a míře nadání. Nabídnuty jim byly tři varianty forem vzdělávání, které jsou v českém školství nejběžnější: individuální integrace žáka do běžné třídy běžné školy, vytvoření skupiny žáků s obdobným znevýhodněním do speciální třídy v běžné škole, zařazení žáka do školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (speciální škola). Získané odpovědi respondentů byly uspořádány do tabulky 5.1.1. Níže uvedený graf 5.1.1 porovnává pouze názory respondentů – pedagogů běžných škol a speciálních pedagogů – preferující umístění žáka s potřebou podpůrných opatření do běžné třídy běžné školy.

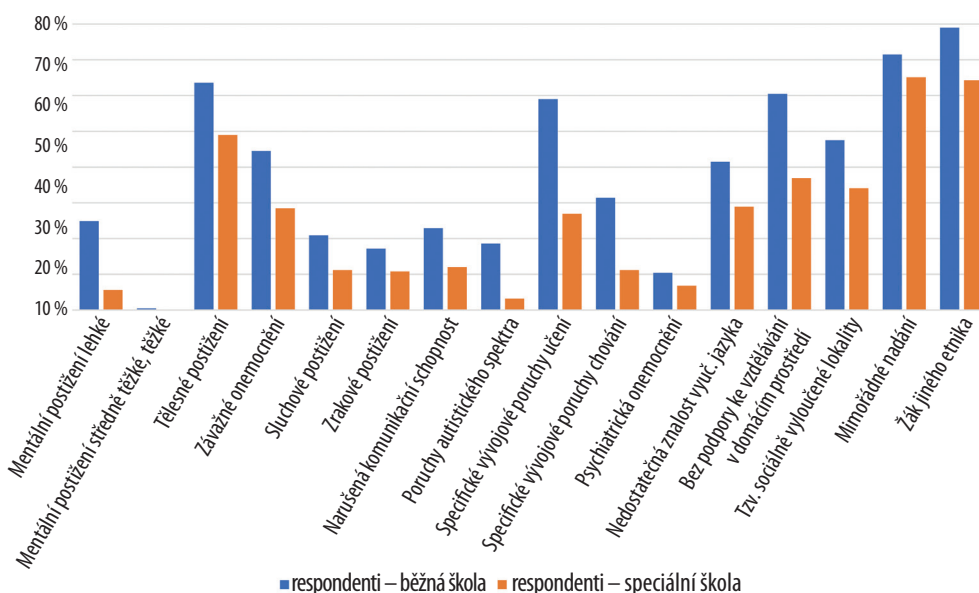
5.1 Vzdělávací cesta pro žáka se SVP v závislosti na druhu znevýhodnění

Tabulka 5.1.1 Vhodnost zvolené vzdělávací cesty v závislosti na druhu znevýhodnění

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Respondenti – běžná škola								Respondenti – speciální škola							
	běžná škola a třída		speciální třída v běžné škole		speciální škola		nevím		běžná škola a třída		speciální třída v běžné škole		speciální škola		nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	553	24,9	1027	46,3	552	24,9	86	3,9	14	5,6	73	29,3	159	63,9	3	1,2
Mentální postižení středně těžké, těžké	10	0,5	204	9,2	1950	87,9	54	2,4	0	0	6	2,4	243	97,6	0	0
Tělesné postižení	1411	63,6	392	17,7	317	14,3	98	4,4	122	49	64	25,7	59	23,7	4	1,6
Závažné onemocnění	988	44,5	490	22,1	406	18,3	334	15,1	71	28,5	57	22,9	89	35,7	32	12,9
Sluchové postižení	463	20,9	640	28,9	1022	46,1	93	4,2	28	11,2	54	21,7	160	64,3	7	2,8
Zrakové postižení	382	17,2	637	28,7	1096	49,4	103	4,6	27	10,8	52	20,9	165	66,3	5	2
Narušená komunikační schopnost	508	22,9	989	44,6	574	25,9	147	6,6	30	12	78	31,3	135	54,2	6	2,4
Poruchy autistického spektra	412	18,6	776	35	898	40,5	132	6	8	3,2	42	16,9	193	77,5	6	2,4
Specifické vývojové poruchy učení	1309	59	673	30,3	188	8,5	48	2,2	67	26,9	109	43,8	71	28,5	2	0,8
Specifické vývojové poruchy chování	696	31,4	834	37,6	577	26	111	5	28	11,2	77	30,9	133	53,4	11	4,4
Psychiatrická onemocnění	230	10,4	428	19,3	1235	55,7	325	14,7	17	6,8	27	10,8	155	62,2	50	20,1
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	921	41,5	925	41,7	210	9,5	162	7,3	72	28,9	109	43,8	44	17,7	24	9,6

Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	1342	60,5	474	21,4	165	7,4	237	10,7	92	36,9	69	27,7	50	20,1	38	15,3
Tzv. sociálně vyloučené lokality	1053	47,5	582	26,2	295	13,3	288	13	85	34,1	78	31,3	58	23,3	28	11,2
Mimořádné nadání	1585	71,5	447	20,2	132	6	54	2,4	162	65,1	56	22,5	22	8,8	9	3,6
Žák jiného etnika	1752	79	249	11,2	78	3,5	139	6,3	160	64,3	37	14,9	29	11,6	23	9,2

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější zařazení do běžné třídy běžné školy



Graf 5.1.1 Vhodnost zvolené vzdělávací cesty v závislosti na druhu znevýhodnění (vybraná data tabulky 5.1.1)

Komentář

Pedagogové běžných škol podporují nejvíce vzdělávání v těchto školách u skupiny žáků jiného etnika (79 %). Lze tento postoj hodnotit jako do jisté míry překvapující v souvislosti s antipatiemi, které vzdělávání této skupiny nikoli ojedinele ve veřejném prostoru (laický diskurz) provázejí. Uvedené číslo však ukazuje, že předpojatost ke vzdělávání (alespoň některých) menšin není problémem učitelů, ale laické veřejnosti.

Zajímavé je srovnání tohoto čísla s podporou týkající se „vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“. Ta je pouze 41,5 % a ukazuje na to, že čeští

učitelé nemají skupinu žáků jiného etnika spojenou pouze s cizinci. Stejně vysokou podporu (71,5 %) získalo u učitelů běžných škol vzdělávání žáků s mimořádným nadáním. Bylo by zajímavé (v dalším výzkumu) zjistit, jaký názor mají tyto pedagogové na vzdělávání této skupiny žáků na víceletých gymnáziích.

Ze skupiny žáků se zdravotním postižením si respondenti výzkumu dokážou v běžných třídách nejlépe představit žáky s tělesným postižením. Je otázkou, jakou úlohu v tomto zjištění hraje historická zkušenost české společnosti s touto skupinou zdravotně postižených („Dům milosrdenství Vincentinum“ v Praze jako první ústav pro osoby tělesně postižené s prvky výchovy a vzdělání byl založen již v roce 1889).

Tato skupina žáků je následována v podpoře vzdělávání na běžných školách skupinou žáků definovanou jako „bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí“ (60,5 %) a „se specifickými poruchami učení“. To jsou ale skupiny, které do segmentu speciálních škol samostatně zřízených de facto nepatří či v případě SPU patří jen velmi okrajově.

U ostatních skupin žáků se znevýhodněním z důvodu zdravotního hendikepu preferuje pouze třetina pedagogů běžných škol vzdělávání těchto žáků v běžných třídách běžných škol. Nejnižší podporu vzdělávání žáků v běžných školách získala skupina žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (0,5 %). To koresponduje s názory pedagogů speciálních škol, kteří téměř absolutně preferují vzdělávání této skupiny žáků ve speciálních školách (97,6 %). Učitelé běžných škol v odpovědích uvádějí poměrně nízkou úroveň přesvědčení, že vzdělávání v běžných školách může být efektivní u skupiny žáků s poruchou autistického spektra (18,6 %) a s psychiatrickým onemocněním (10,4 %).

Zajímavý je názor pedagogů běžných škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních třídách jejich škol. Nejvíce podporovanou skupinou je zde skupina žáků s lehkým mentálním postižením (46,3 %), skupina žáků s narušenou komunikační schopností (44,6 %) a skupina žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (41,7 %). Zejména u vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením by bylo zajímavé zjistit, zda za tímto číslem stojí snaha „vytáhnout“ tyto žáky ze segmentu speciálních škol do škol běžných, či spíše přání vyčlenit jednotlivce s LMP z běžných tříd do tříd speciální.

Shoda mezi oběma skupinami respondentů panuje v názoru na zařazení do běžných škol pro skupiny žáků jiného etnika (64,3 %), s mimořádným nadáním (65,1 %) a s tělesným postižením (49 %).

Obecně však platí, že podpora vzdělávání žáků se SVP v běžných školách je u pedagogů škol speciálních výrazně nižší než u učitelů běžných škol (to je zřejmé i z grafu k této tabulce). Pedagogové speciálních škol výrazně preferují „své“ školy, tedy vzdělávací cestu speciálních škol, pro žáky s poruchou autistického spektra (77,5 %); zrakovým postižením (66,3 %); sluchovým postižením (64,3 %).

Velmi zajímavé výsledky (ve světle probíhající diskuze o podobě škol dříve označovaných jako základní školy praktické, ještě dříve zvláštní školy) přináší odpovědi respondentů na „optimální“ místo vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jestliže pedagogové z běžných škol nejvíce volili odpověď „speciální třída na běžné škole“ (46,3 %) a dále shodně 24,9 % z nich se vyslovilo jak pro individuální integraci v běžné škole, tak naopak pro speciální školu. Potom pedagogové škol speciálních většinou (63,9 %) preferují speciální školu, následuje 29,3 % respondentů s preferencí speciální třídy na běžné škole a individuální integrace žáků s LMP – tuto variantu preferuje jen 5,6 % pedagogů speciálních škol.

Z pohledu výzkumného týmu hovoříme o jisté „střízlivosti“ pedagogů běžných škol, když většinou vyslovují jisté „obavy“ z přítomnosti jednotlivých žáků s LMP v běžné třídě a volí speciální třídu běžné školy. Pedagogové speciálních škol rovněž „tradičně“ preferují svůj typ školy. Lze shrnout, že pedagogové běžných škol zastávali ve výzkumu významně „prointegračnější“ stanoviska než jejich kolegové ze škol speciálních.

Jedna z otázek může znít: Je tomu tak proto, že (ne)prošli speciálněpedagogickou pregraduální přípravou?

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Nebylo možné změřit hodnoty pouze pro ano, ne a ano, ne, nevím, jak jsme pro přehlednost již výše uvedli. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl v mezi oběma soubory v položkách do hodnoty 0,001 (označeny červeně). Ve sledované oblasti konstatujeme statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů obou skupin na dané hladině významnosti ve všech uvedených položkách, s výjimkou jedné.

Tab. I. Statistické hodnocení vhodnosti zvolené vzdělávací cesty v závislosti na druhu znevýhodnění

hladina významnosti 1 % (p < 0,01)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
položka	ano, ne	ano, ne, nevím	vše
Mentální postižení lehké	–	–	0,000
Mentální postižení středně těžké, těžké	–	–	0,000
Tělesné postižení	–	–	0,000
Závažné onemocnění	–	–	0,000
Sluchové postižení	–	–	0,000
Zrakové postižení	–	–	0,000

Narušená komunikační schopnost	–	–	0,000
Poruchy autistického spektra	–	–	0,000
Specifické vývojové poruchy učení	–	–	0,000
Specifické vývojové poruchy chování	–	–	0,000
Psychiatrická onemocnění	–	–	0,001
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	–	–	0,000
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	–	–	0,000
Tzv. sociálně vyloučené lokality	–	–	0,000
Mimořádné nadání	–	–	0,107
Žák jiného etnika	–	–	0,000

5.2 Připravenost školy respondenta na vzdělávání žáka se znevýhodněním

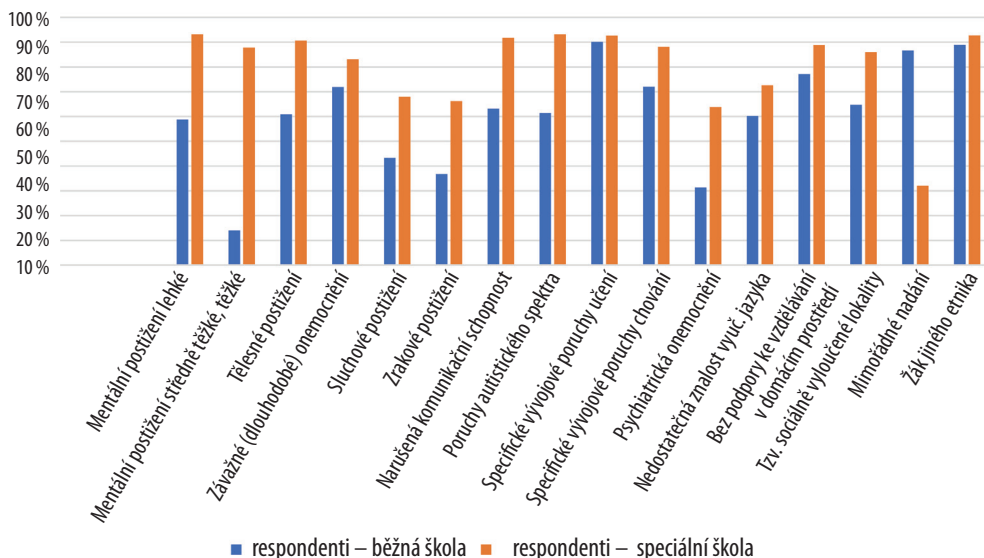
Jestliže u předchozí položky byla sledována názorová/postojová hladina pedagogů na vhodnost vzdělávací cesty „obecně“ pro daný druh zdravotního či jiného znevýhodnění, potom u této položky byl sledován názor pedagogů na připravenost jejich vlastní školy v daném roce (tedy po účinnosti novely školského zákona) pro vzdělávání žáků s níže uvedenými druhy znevýhodnění.

Tab. 5.2.1 Připravenost školy respondenta na vzdělávání žáka se znevýhodněním

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat:	Běžná škola				Speciální škola			
	ANO		NE		ANO		NE	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	1251	58,8	875	41,2	228	93,1	17	6,9
Mentální postižení středně těžké, těžké	296	14	1817	86	215	87,8	30	12,2
Tělesné postižení	1303	60,9	836	39,1	221	90,6	23	9,4
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	1485	71,9	581	28,1	196	83,1	40	16,9
Sluchové postižení	890	43,3	1167	56,7	164	68	77	32
Zrakové postižení	756	36,8	1300	63,2	159	66,2	81	33,8
Narušená komunikační schopnost	1310	63,2	763	36,8	223	91,8	20	8,2
Poruchy autistického spektra	1279	61,4	805	38,6	228	93,1	17	6,9
Specifické vývojové poruchy učení	1946	90,1	213	9,9	225	92,6	18	7,4
Specifické vývojové poruchy chování	1522	72	593	28	215	88,1	29	11,9
Psychiatrická onemocnění	607	31,3	1332	68,7	150	63,8	85	36,2
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	1241	60,2	821	39,8	159	72,6	60	27,4

Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	1558	77,1	464	22,9	198	88,8	25	11,2
Tzv. sociálně vyloučené lokality	1244	64,7	679	35,3	191	86	31	14
Mimořádné nadání	1856	86,6	287	13,4	72	32,1	152	67,9
Žák jiného etnika	1859	88,9	233	11,1	217	92,7	17	7,3

Hodnotíme-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat



Graf 5.2.1 Přípravenost školy respondenta na vzdělávání žáka se znevýhodněním (vybraná data tabulky 5.2.1)

Komentář

Porovnáme-li názory pedagogů běžných škol na připravenost českého školství na přijetí žáka se znevýhodněním (tabulka 5.1.1) s hodnocením podmínek připravenosti vlastní školy na přijetí této skupiny žáků, vidíme určité rozdíly. Celkově však respondenti projevovali konstatní názory v obou těchto oblastech. Pochopitelně se v této oblasti potvrdila vyšší připravenost škol tzv. speciálních na přijetí celého spektra žáků s potřebou podpurných opatření (s výjimkou připravenosti na přijetí žáků s mimořádným nadáním), což vyjádřili pedagogové těchto škol.

Z výsledků lze dovodit, že pedagogové – respondenti z běžných škol – deklarují připravenost vlastní školy ve vyšší míře než její nepřipravenost. Konkrétně více než polovina odpovědí (naše škola je připravena) se týká skupin žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (90,1 %), žáků odlišného etnika (88,9 %), žáků s mimořádným nadáním (86,6 %), žáků bez podpory vzdělávání v domácím prostředí (77,1 %),

žáků s poruchami učení (72 %), žáků se závažným onemocněním (71,9 %), žáků ze sociálně vyloučených lokalit (64,7 %), žáků s narušenou komunikační schopností (63,2 %), žáků s poruchou autistického spektra (61,4 %), žáků s tělesným postižením (60,9 %), žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (60,2 %) a žáků s lehkým mentálním postižením (58,8 %).

Pedagogové běžných škol vlastní školu hodnotí jako spíše nepřipravenou (více než polovina odpovědí ne) pro vzdělávání těchto skupin žáků se SVP: žáci se sluchovým postižením (56,7 %), žáci se zrakovým postižením (63,2 %) a žáci s psychiatrickým onemocněním (68,7 %). Nejnižší míru připravenosti deklarují u skupiny žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (86 % hodnotí svou školu jako nepřipravenou), což je např. v souladu s jejich postoji k obecné „vhodnosti“ tohoto druhu vzdělávací cesty u této skupiny žáků se SVP. V tab. 5.1.1 vidíme, že běžnou školu považují za vhodnou pro vzdělávání této skupiny žáků jen 0,5 % respondentů – a právě 87 % považuje za optimální školu speciální.

Pedagogové škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (podle odst. 9 § 16 školského zákona) jsou připraveni na všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Relativně nejnižší míru připravenosti vlastní školy deklarují u žáků se smyslovým postižením (sluchové postižení 68 %, zrakové postižení 66,2 %). Což souvisí s tím, že většina těchto škol je obsahem i formou určena primárně pro žáky s lehkým mentálním postižením, jichž je v populačních ročnících odpovídajících povinné školní docházce nejvíce.

Zajímavé je nízké sebehodnocení (připravenosti vlastní školy) na vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Praxe ukazuje, že právě tato skupina žáků je ve společném vzdělávání nejen dobře přijímána, ale vzdělávání většiny těchto žáků je skutečně efektivní. Za nízkým hodnocením tak může stát malá osobní zkušenost vyplývající z relativně nízké početnosti této skupiny žáků.

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma soubory v položkách do 0,001 (označeny červeně) ve všech sledovaných kritériích. Opět ve všech hodnocených položkách, nyní s výjimkou dvou (žáci jiného etnika a SVPU), byly zjištěny statisticky významné rozdíly pro danou hladinu významnosti v odpovědích respondentů běžných a speciálních škol.

Tab. II. Statistické hodnocení připravenosti vlastní školy na vzdělávání žáka se znevýhodněním

hladina významnosti 1 % (p < 0,01)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
položka	ano ne	ano ne nevím	vše
Mentální postižení lehké	0,000	0,000	0,000
Mentální postižení středně těžké, těžké	0,000	0,000	0,000
Tělesné postižení	0,000	0,000	0,000
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	0,000	0,000	0,000
Sluchové postižení	0,000	0,001	0,000
Zrakové postižení	0,000	0,000	0,000
Narušená komunikační schopnost	0,000	0,000	0,000
Poruchy autistického spektra	0,000	0,000	0,000
Specifické vývojové poruchy učení	0,218	0,455	0,000
Specifické vývojové poruchy chování	0,000	0,000	0,000
Psychiatrická onemocnění	0,000	0,000	0,000
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	0,000	0,000	0,000
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	0,000	0,000	0,000
Tzv. sociálně vyloučené lokality	0,000	0,000	0,000
Mimořádné nadání	0,000	0,000	0,000
Žák jiného etnika	0,070	0,189	0,000

5.3 Hodnocení potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření

Následující data uvádějí, která podpůrná opatření respondenti výzkumu aplikují nejčastěji ve svých školách. Data uvedená v tabulkách 5.3.1a (názory pedagogů běžných škol), 5.3.1b (názory pedagogů speciálních škol) znázorňují škálu hodnocení jejich potřebnosti ve vzdělávání žáků se SVP (1 – nejméně potřebné, 7 – nejvíce potřebné). Graf 5.3.1 pak uvádí porovnání hodnot 6 a 7 hodnotící škály, tedy těch, kde pedagogové vyjádřili nejvyšší míru potřebnosti konkrétního podpůrného opatření.

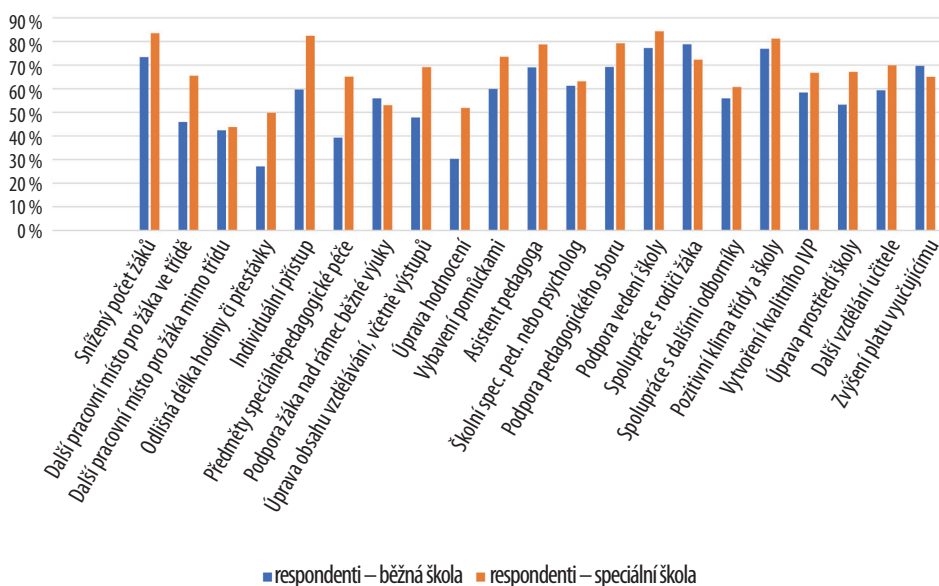
Tab. 5.3.1a Hodnocení přínosu a potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	Běžná škola													
	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	r/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snižovaný počet žáků ve třídě	165	7,4	65	2,9	50	2,3	154	6,9	155	7	256	11,5	1373	61,9
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	184	8,3	123	5,5	169	7,6	343	15,5	381	17,2	437	19,7	581	26,2
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	224	10,1	157	7,1	175	7,9	369	16,6	353	15,9	382	17,2	558	25,2
Odlíšná délka vyučovací hodiny či přestávky	394	17,8	232	10,5	233	10,5	447	20,2	310	14	285	12,8	317	14,3
Metody a formy výuky preferující individ. přístup	93	4,2	74	3,3	108	4,9	289	13	333	15	521	23,5	800	36,1
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	209	9,4	160	7,2	190	8,6	420	18,9	369	16,6	420	18,9	450	20,3
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	142	6,4	114	5,1	110	5	278	12,5	333	15	511	23	730	32,9
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	220	9,9	147	6,6	123	5,7	322	14,5	343	15,5	419	18,9	641	28,9
Úprava hodnocení	411	18,5	213	9,6	208	9,4	402	18,1	313	14,1	319	14,4	352	15,9
Dostatečné vybavení pomůckami	105	4,7	86	3,9	107	4,8	263	11,9	328	14,8	459	20,7	870	39,2
Služby asistenta pedagoga	192	8,7	78	3,5	75	3,4	174	7,8	169	7,6	301	13,6	1229	55,4
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	186	8,4	92	4,1	90	4,1	200	9	292	13,2	360	16,2	998	45
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	98	4,4	69	3,1	74	3,3	167	7,5	275	12,4	432	19,5	1103	49,7
Podpora ze strany vedení školy	118	5,3	53	2,4	52	2,3	112	5	171	7,7	371	16,7	1341	60,5
Spolupráce s rodiči žáka	118	5,3	46	2,1	47	2,1	110	5	149	6,7	304	13,7	1444	65,1
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	127	5,7	101	4,6	121	5,5	280	12,6	349	15,7	417	18,8	823	37,1
Pozitivní klima třídy a školy	118	5,3	47	2,1	34	1,5	123	5,5	189	8,5	473	21,3	1234	55,6
Vytvoření kvalitního IVP	130	5,9	107	4,8	94	4,2	254	11,5	338	15,2	482	21,7	813	36,7
Úprava prostředí školy	201	9,1	104	4,7	102	4,6	310	14	321	14,5	396	17,9	784	35,3
Další vzdělání učitele	126	5,7	73	3,3	98	4,4	283	12,8	323	14,6	502	22,6	813	36,7
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	173	7,8	64	2,9	54	2,4	179	8,1	204	9,2	364	16,4	1180	53,2

Tab. 5.3.1b Hodnocení míry potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	Speciální škola													
	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	r/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	17	6,8	2	0,8	4	1,6	10	4	8	3,2	20	8	188	75,5
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	13	5,2	7	2,8	10	4	27	10,8	29	11,6	44	17,7	119	47,8
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	24	9,6	11	4,4	15	6	43	17,3	47	18,9	36	14,5	73	29,3
Odlisná délka vyučovací hodiny či přestávky	34	13,7	4	1,6	19	7,6	37	14,9	31	12,4	33	13,3	91	36,5
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	13	5,2	5	2	4	1,6	9	3,6	13	5,2	45	18,1	160	64,3
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	16	6,4	5	2	9	3,6	27	10,8	30	12	34	13,7	128	51,4
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	15	6	13	5,2	14	5,6	36	14,5	39	15,7	55	22,1	77	30,9
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	15	6	6	2,4	12	4,8	20	8	24	9,6	40	16,1	132	53
Úprava hodnocení	20	8	14	5,6	21	8,4	38	15,3	27	10,8	44	17,7	85	34,1
Dostatečné vybavení pomůckami	12	4,8	5	2	5	2	19	7,6	25	10	33	13,3	150	60,2
Služby asistenta pedagoga	19	7,6	7	2,8	2	0,8	13	5,2	12	4,8	25	10	171	68,7
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	18	7,2	10	4	11	4,4	27	10,8	26	10,4	45	18,1	112	45
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	14	5,6	3	1,2	6	2,4	9	3,6	20	8	32	12,9	165	66,3
Podpora ze strany vedení školy	13	5,2	4	1,6	6	2,4	5	2	11	4,4	25	10	185	74,3
Spolupráce s rodiči žáka	12	4,8	13	5,2	8	3,2	18	7,2	18	7,2	42	16,9	138	55,4
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	9	3,6	17	6,8	6	2,4	41	16,5	25	10	50	20,1	101	40,6
Pozitivní klima třídy a školy	13	5,2	4	1,6	5	2	10	4	15	6	39	15,7	163	65,5
Vytvoření kvalitního IVP	17	6,8	9	3,6	5	2	23	9,2	29	11,6	37	14,9	129	51,8
Úprava prostředí školy	12	4,8	10	4	7	2,8	21	8,4	32	12,9	37	14,9	130	52,2
Další vzdělání učitele	13	5,2	7	2,8	6	2,4	18	7,2	31	12,4	49	19,7	125	50,2
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	17	6,8	7	2,8	5	2	23	9,2	22	8,8	35	8,8	140	56,2

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato



Graf 5.3.1 Hodnocení míry potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření (vybraná data z tabulek 5.3.1a, 5.3.1b)

Komentář

Výše uvedená data ukazují, že není zásadní rozdíl mezi aplikací jednotlivých podpůrných opatření v tzv. běžné a speciální škole.

Významnější rozdíly jsou u vnímání potřebnosti následujících podpůrných opatření:

- úprava hodnocení (běžné školy 30,3 %; speciální školy 51,8 %);
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče do učebního plánu (běžné školy 39,2 %; speciální školy 65,1 %);
- odlišná délka vyučovací hodiny nebo přestávky (běžná škola 27,1 %; speciální škola 49,8 %);
- další pracovní místo žáka ve třídě (běžná škola 45,9 %; speciální škola 65,5 %).

Obecně se jedná o podpůrná opatření (s výjimkou předmětů speciálněpedagogické péče), jejichž podstatou je diferenciací vzdělávacích potřeb a zohlednění individuálních potřeb jednotlivce. Z praktického hlediska se tato podpůrná opatření lépe daří realizovat v prostředí s menším počtem žáků ve třídě, jak je tomu ve školách

speciálních. Předměty speciálně pedagogické péče zde také tvoří přirozenou součást učebního plánu, protože jsou realizovány pro celé skupiny žáků.

Mezi zásadní podpůrná opatření, která prokazují vysokou míru jsou potřebnosti ve školách (bez ohledu, zda jde o běžné nebo speciální) jsou:

- podpora pedagogů ze strany školy (běžné školy 69,2 %; speciální školy 84,3 %)
- pozitivní klima (běžné školy 76,9 %; speciální školy 81,2 %)
- snížený počet žáků ve třídě (běžné školy 73,4 %, speciální školy 83,5 %)

Zajímavé je, že první dvě uvedené položky nepatří do výčtu státem garantovaných podpůrných opatření. Přesto jsou pro z pohledu pedagogů škol pro společné vzdělávání tím nejzásadnějšími.

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Nebylo možné změřit hodnoty pouze pro ano, ne a ano, ne, nevím, jak jsme pro přehlednost již výše uvedli. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma soubory v položkách do 0,001 (označeny červeně). V naprosté většině sledovaných položek byly naměřeny statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů obou skupin.

Výsledek

Tab. III. Statistické hodnocení míry potřebnosti aplikovaných podpůrných opatření

hladina významnosti 1 % (p < 0,01)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
položka	ano, ne	ano, ne, nevím	vše
Snížený počet žáků ve třídě	–	–	0,002
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	–	–	0,000
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	–	–	0,305
Odlisná délka vyučovací hodiny či přestávky	–	–	0,000
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	–	–	0,000
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	–	–	0,000
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	–	–	0,970
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	–	–	0,000
Úprava hodnocení	–	–	0,000

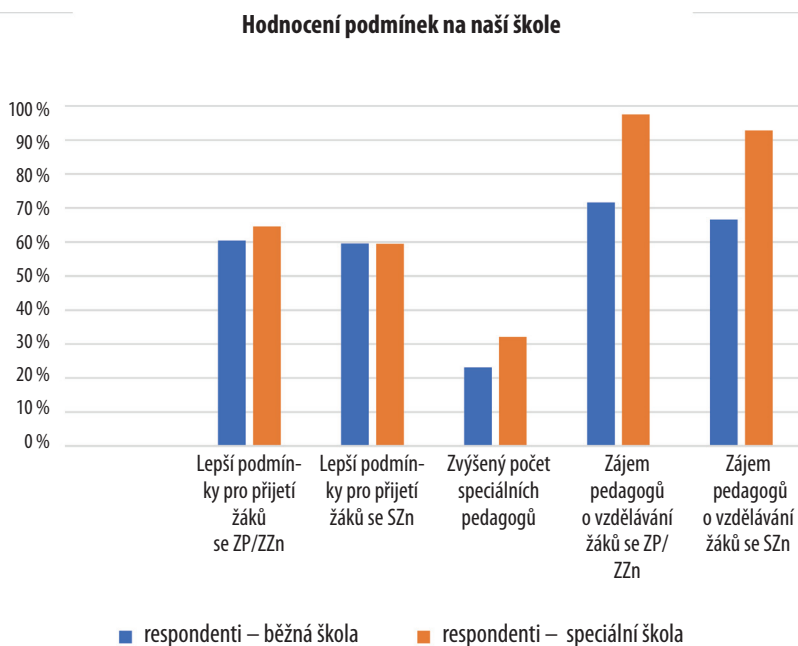
Dostatečné vybavení pomůckami	–	–	0,000
Služby asistenta pedagoga	–	–	0,004
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	–	–	0,808
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	–	–	0,000
Podpora ze strany vedení školy	–	–	0,002
Spolupráce s rodiči žáka	–	–	0,007
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)			0,011
Pozitivní klima třídy a školy			0,104
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu			0,000
Úprava prostředí školy			0,000
Další vzdělání učitele	–	–	0,002
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	–	–	0,919

5.4 Názory pedagogů na změny ve společném vzdělávání a jejich dopady na podmínky vlastní školy

Následující přehledy (tabulka 5.4.1 a graf 5.4.1) uvádějí identifikaci oslovených pedagogů s jednotlivými tvrzeními zaměřenými na změny ve vzdělávání žáků se SVP vyvolané změnami právních norem v září 2016. Zjišťují, zda se podmínky pro vzdělávání skupin žáků se SVP zlepšily, zda se zvýšil počet odborníků (speciálních pedagogů) v učitelských sborech a zda legislativní změny přinesly zvýšení zájmu českých pedagogů o společné vzdělávání.

Tab. 5.4.1 Názory pedagogů na změny ve společném vzdělávání na vlastní škole v souvislosti s novelou školského zákona

Hodnocení podmínek na naší škole	Běžná škola				Speciální škola			
	ANO		NE		ANO		NE	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	1240	60,4	814	39,6	153	64,6	84	35,4
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	1191	59,6	809	40,4	135	59,5	92	40,5
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	470	23,1	1566	76,9	70	32,1	148	67,9
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	1465	71,6	581	28,4	238	97,5	6	2,5
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	1344	66,6	675	33,4	220	92,8	17	7,2



Graf 5.4.1 Názory pedagogů na změny ve společném vzdělávání vlastní školy vyvolané novelou školského zákona (vybraná data tabulky 5.4.1)

Téměř dvě třetiny pedagogů běžných škol (60,4 %) a celé dvě třetiny pedagogů speciálních škol (64,6 %) se shodlo na tom, že jsou lépe připraveni na vzdělávání žáků se speciálním vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění než v uplynulém období před rokem 2016. Shodně pak hodnotí připravenost své školy na vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby z důvodu sociálního znevýhodnění.

Kladné hodnocení také obě skupiny pedagogů připisují zájmu svých kolegů o problematiku vzdělávání obou výše uvedených skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zajímavé je, že počet speciálních pedagogů (podle mínění respondentů) vzrostl spíše na školách speciálních. I když celkově obě skupiny respondentů neuvádějí žádný strmý nárůst, přesto vyšší procento kladných odpovědí uvádějí právě respondenti ze speciálních škol. Otázkou je, zda jde o nárůst učitelů se speciálněpedagogickou aprobací, či zda jde skutečně o nárůst pracovních pozic speciální pedagog v těchto školách.

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma soubory v položkách do 0,001 (označeny červeně) ve všech sledovaných kritériích. I u těchto sledovaných položek byly naměřeny statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů obou skupin.

Tab. IV. Statistické hodnocení názorů na změny ve společném vzdělávání vlastní školy vyvolané novelou § 16 školského zákona

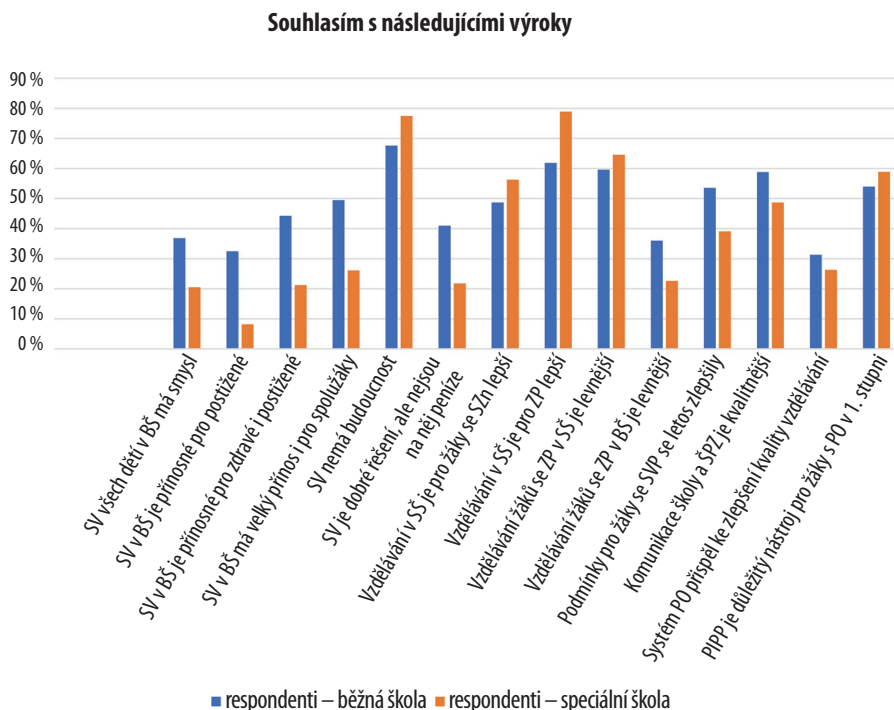
hladina významnosti 1 % ($p < 0,01$)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
otázka	ano, ne	ano, ne, nevím	vše
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	0,211	0,147	0,000
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	0,982	0,882	0,000
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	0,003	0,001	0,000
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	0,000	0,000	0,000
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	0,000	0,000	0,000

5.5 Souhlas/nesouhlas pedagogů s tvrzeními týkajícími se společného vzdělávání

Následující soubor dat uvádí přehled, jakým způsobem se pedagogové identifikují s názory na společné vzdělávání. Uvádějí, zda je koncept společného vzdělávání formulovaný na státní úrovni přijat pedagogickou veřejností. Dále předkládají názory respondentů na změny, které se díky změně konceptu vzdělávání žáků se SVP projeví v českém školství.

Tab. 5.5.1 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se společného vzdělávání

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky	Běžná škola				Speciální škola			
	ANO		NE		ANO		NE	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	678	36,8	1166	63,2	47	20,5	182	79,5
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	595	32,5	1235	67,5	19	8,2	213	91,8
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	819	44,3	1030	55,7	48	21,2	178	78,8
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	885	49,5	903	50,5	54	26,1	153	73,9
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	1083	67,6	518	32,4	162	77,5	47	22,5
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	696	41	1001	59	46	21,8	165	78,2
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	855	48,7	899	51,3	120	56,3	93	43,7
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	1120	61,9	689	38,1	179	78,9	48	21,1
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	638	59,6	433	40,4	95	64,6	52	35,4
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	393	36	698	64	33	22,6	113	77,4
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	858	53,6	743	46,4	63	39,1	98	60,9
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	948	58,8	665	41,2	95	48,7	100	51,3
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	489	31,3	1071	68,7	50	26,3	140	73,7
PIPP považuji za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	915	54	779	46	103	58,9	72	41,1



Graf 5.5.1 Vyjádření míry souhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se společného vzdělávání

Komentář

Pedagogové speciálních škol vyjadřují významně vyšší míru skepticismu v hodnocení prospěšnosti společného vzdělávání.

- S tvrzením „Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.“ souhlasí 36,8 % pedagogů běžných kol, ale jen 20,5 % pedagogů speciálních škol.
- S tvrzením „Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.“ vyjádřilo svůj souhlas 32,5 % respondentů ze škol běžných a pouhých 8,2 % respondentů ze škol speciálních.
- Tvrzení, že „Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.“, podpořilo 44,3 % učitelů ze škol běžných a jen 21,2 učitelů ze škol speciálních.
- S tvrzením, že „Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.“, souhlasí téměř polovina pedagogů ze škol běžných (49,5 %), ale jen čtvrtina pedagogů ze škol speciálních (26,1 %).

Naopak tvrzení plédující za efektivnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách speciálních podpořili více jejich pedagogové.

- Vhodnost speciální školy pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním podpořilo 56,3 % pedagogů ze speciálních škol oproti 48,7 % pedagogů ze škol běžných.
- U vhodnosti speciální školy pro žáky se zdravotním postižením byl rozdíl ještě větší: pro hovoří 78,9 % pedagogů ze speciálních škol a 61,9 % pedagogů z běžných škol.

Obdobně negativně hodnotí pedagogové finanční náročnost společného vzdělávání, výrazné procento obou skupin pedagogů (67,6 % respondentů z běžných škol a 77,5 % respondentů ze škol speciálních) se shodlo na tvrzení, že „Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).“.

Přes procentuální rozdíly obou skupin respondentů je z výsledků zřejmé, že česká pedagogická veřejnost je v otázkách společného vzdělávání velmi skeptická a kritická.

Pozitivně v tomto segmentu byla hodnocena pouze lepší komunikace běžných škol se školskými poradenskými zařízeními (58,8 %), což je pro tento segment školských služeb přes všechny potíže, se kterými se poradenští pracovníci aktuálně potýkají, jistě pozitivní zjištění.

Zajímavý je také názor pedagogické veřejnosti na funkčnost plánu pedagogické podpory. Ten přivítalo nejen 54 % pedagogů z běžných škol, ale také 58,9 % pedagogů ze škol speciálních. Jde o poměrně překvapivé zjištění, neboť plán pedagogické podpory jako podpůrné opatření 1. stupně nemůže mít ze své podstaty ve speciálních školách žádné významné uplatnění (žáci těchto škol jsou příjemci podpory převážně ve stupních 3–5).

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Nebylo možné změřit hodnoty pro ano, ne, nevím. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma soubory v položkách do 0,001 (označeny červeně).

Tab. V. Statistické hodnocení souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se společného vzdělávání

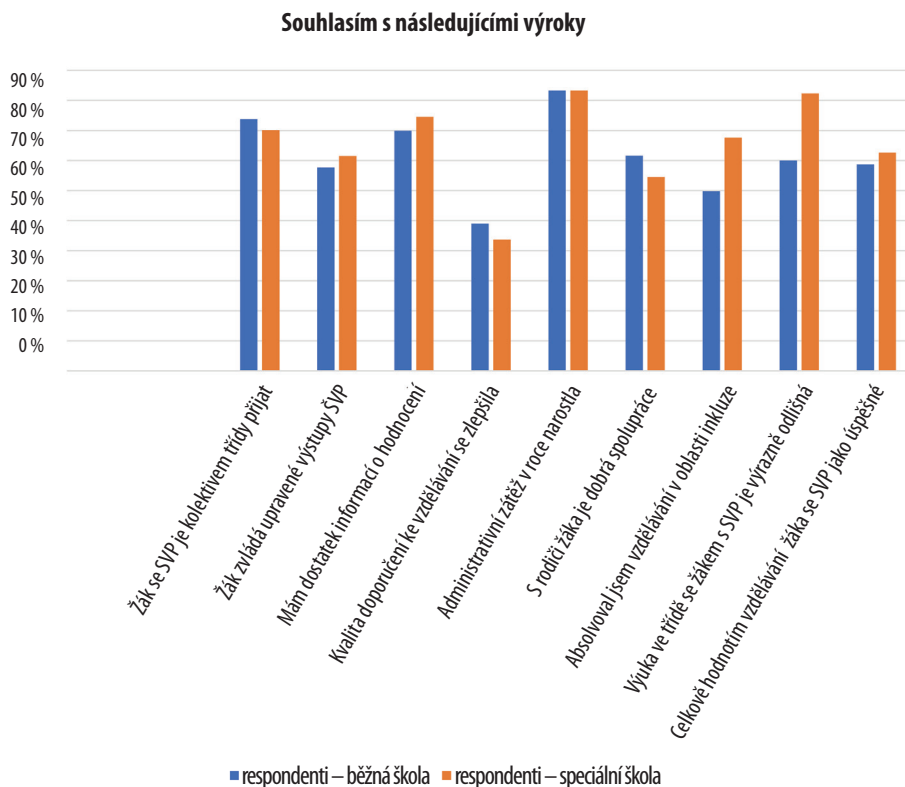
hladina významnosti 1 % ($p < 0,01$)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
položka	ano, ne	ano, ne, nevím	vše
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	0,000	–	0,000
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	0,000	–	0,000
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	0,000	–	0,000
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	0,000	–	0,000
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	0,004	–	0,000
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	0,000	–	0,000
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	0,036	–	0,005
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	0,000	–	0,000
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	0,240	–	0,003
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	0,001	–	0,000
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	0,000	–	0,000
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	0,007	–	0,004
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	0,156	–	0,049
PIPP považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	0,221	–	0,052

5.6 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se aplikace společného vzdělávání ve vlastní škole

Poslední část zde uvedeného dotazníkového šetření je zaměřena na shrnutí názorů respondentů na konkrétní dopady nově nastavených pravidel společného vzdělávání do života škol, ve kterých respondenti působí. Jedná se o odpovědi na tvrzení mapující nejen průběh samotného vzdělávání žáků se SVP, ale i na kohezi třídních kolektivů a v neposlední řadě na administrativní náročnost související s dokumentováním vzdělávání žáka se SVP.

Tab. 5.6.1 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se aplikace společného vzdělávání ve vlastní škole

Uvedte, prosím, své hodnocení následujících oblastí a skutečností	Běžná škola				Speciální škola			
	ANO		NE		ANO		NE	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Žák se SVP je kolektivem třídy přijat.	1405	83,8	272	16,2	125	80,1	31	19,9
Žák zvládá upravené výstupy ŠVP.	1146	67,7	546	32,3	118	71,5	47	28,5
Mám dostatek informací o pravidlech hodnocení.	1362	79,9	342	20,1	147	84,5	27	15,5
Kvalita doporučení ke vzdělávání se zlepšila.	734	49	764	51	69	43,7	89	56,3
V tomto školním roce narostla administrativní zátěž.	1613	93,3	115	6,7	166	93,3	12	6,7
S rodiči žáka je dobrá spolupráce.	1189	71,6	471	28,4	107	64,5	59	35,5
Absolvoval jsem vzdělávání v oblasti inkluze.	1007	59,8	678	40,2	135	77,6	39	22,4
Výuka ve třídě se žákem s SVP je výrazně odlišná.	1222	70	524	30	156	92,3	13	7,7
Celkově hodnotím vzdělávání žáka se SVP jako úspěšné.	1120	68,7	510	31,3	119	72,6	45	27,4



Graf 5.6.1 Vyjádření souhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se aplikace společného vzdělávání ve vlastní škole

Hodnocením aplikace podpůrných opatření a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vlastní škole se inkluze jeví z pohledu respondentů jako pozitivně hodnocená.

Více než čtyři pětiny pedagogů z obou skupin uvádějí, že žák se SVP byl přijat dobře kolektivem třídy, přibližně stejné procento pedagogů uvádí, že má dostatek informací o pravidlech hodnocení těchto žáků. Celkově jako úspěšné vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami své školy hodnotí více než dvě třetiny pedagogů obou skupin. Pozitivně je rovněž hodnocena spolupráce školy s rodinou žáka. Nejvyšší podporu v této skupině otázek si však získalo tvrzení „**V tomto školním roce narostla administrativní zátěž.**“ (shodně 93,3 % pedagogů běžných i speciálních škol). Zatímco komunikaci se školskými poradenskými zařízeními hodnotili pedagogové v obecné rovině kladně, u hodnocení kvality doporučení ke vzdělávání konkrétních žáků převažuje mírně negativní hodnocení (její zlepšení konstatuje 49 % pedagogů běžných škol a 43,7 % pedagogů škol speciálních).

Výsledek

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. V celkovém součtu existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma soubory v položkách do 0,001 (označeny červeně) ve všech sledovaných kritériích. Ze všech dosud sledovaných oblastí byly v této nejvíce zastoupeny položky, u nichž nebyla naměřena statistická významnost odpovědí respondentů obou skupin.

Tab. VI. Statistické hodnocení vyjádření souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se aplikace společného vzdělávání ve vlastní škole

hladina významnosti 1 % ($p < 0,01$)			
POSTOJE PP	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017	BŠ : SpŠ 2017
p pro c2 test			
položka	ano, ne	ano, ne, nevím	vše
Žák s SVP je kolektivem třídy přijat	0,240	0,000	0,000
Žák zvládá upravené výstupy ŠVP	0,320	0,002	0,001
Mám dostatek informací o pravidlech hodnocení	0,150	0,020	0,007
Kvalita doporučení ke vzdělávání se zlepšila	0,202	0,198	0,030
V tomto školním roce narostla administrativní zátěž	0,956	0,072	0,118
S rodiči žáka je dobrá spolupráce	0,052	0,004	0,016
Absolvoval jsem vzdělávání v oblasti inkluze	0,000	0,000	0,000
Výuka ve třídě se žákem se SVP je výrazně odlišná	0,000	0,000	0,000
Celkově hodnotím vzdělávání žáka se SVP jako úspěšné	0,309	0,023	0,000

6 Výsledky prezentace dat z vybraných krajů

Cílem kapitoly je deskribovat a následně analyzovat stávající názorovou hladinu pedagogických pracovníků ve vybraných krajích České republiky (především jejich postoje, informovanost, potřeby) směrem k aktuální realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.) týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. A to, stejně jako v předchozích kapitolách, s důrazem na hodnocení období od září 2016, kdy se změnily podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý z vybraných krajů je nejprve uveden krátkou charakteristikou a následně jsou prezentovány výsledky uspořádány v přehledných tabulkách a grafech s doplňkovým komentářem.

6.1 Jihomoravský kraj

Jihomoravský kraj patří svou rozlohou (7195,1 km²), počtem obyvatel (1 175 025), počtem obcí 673 (z toho 49 se statutem město) i hustotou obyvatel (163 km²) ke čtyřem největším krajům v rámci České republiky.³

Na území kraje bylo ve školním roce 2015/2016 evidováno celkem 775 míst, kde jsou provozovány mateřské školy, 445 základních škol a 125 středních škol.⁴

Z celkem 657 mateřských škol je v 616 případech zřizovatelem obec, 22 škol je soukromých, 14 z nich zřídil přímo Jihomoravský kraj, 3 školy jsou církevní a 2 školy zřídilo MŠMT. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) je v kraji 15 mateřských škol.⁵

V rámci běžných mateřských škol byly zřizovány třídy pro děti se zdravotním postižením s upravenými vzdělávacími programy, a to celkem 47 tříd (z nichž 46 bylo zaměřených na vady řeči). V těchto třídách se vzdělávalo 647 dětí.⁶

Na území Jihomoravského kraje je jedna mateřská škola pro děti se zdravotním postižením a jedna samostatná mateřská škola působící při fakultní nemocnici.

Základních škol je na území Jihomoravského kraje celkem 445. Na základních školách bylo zřízeno 24 přípravných tříd, kde se vzdělávalo 301 žáků. V souladu s ustanovením § 40 písm. a školského zákona lze zvolit individuální vzdělávání jako jiný způsob plnění povinné školní docházky, takto bylo vzděláváno 92 žáků. Ve školním

³ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

⁴ Většina číselných údajů týkajících se počtu žáků a škol je převzat z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=14927&TypeID=2>.

⁵ Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xb/skolstvi-v-jihomoravskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>.

⁶ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

roce 2015/2016 bylo v běžných základních školách zřízeno 67 tříd určených pro žáky se zdravotním postižením. V těchto třídách se vzdělávalo 664 žáků. V základních školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením stálé třídy navštěvovalo 1761 žáků ve 238 třídách.

Přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (zejména ty, jimž byl povolen odklad povinné školní docházky), s předpokladem, že zařazení vyrovná jejich vývoj, provozovaly dvě základní školy. Vytvořily dvě třídy, kde se vzdělávalo 38 dětí. Od 1. 1. 2015 byla zřízena jedna třída přípravného stupně základní školy speciální (ZŠ spec., Blansko, Žižkova), poskytující přípravu na vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem. V ní se vzdělávaly 4 děti. Středoškolské vzdělání zajišťovalo ve školním roce celkem 125 škol, včetně škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Celkem se vzdělávalo 2426 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 12 středních školách, z toho 8 škol vykonává činnost střední školy současně s činností základní školy, případně i mateřské školy (poskytují vzdělávání zejména žákům s mentálním postižením v oborech praktické školy). Školy nabízejí vzdělání ukončené výučním listem nebo maturitní zkouškou. Střední školy mohou v souladu s platnou legislativou zřizovat se souhlasem krajského úřadu třídy pro žáky se zdravotním postižením, tohoto využilo 6 středních škol, které zřídily 29 tříd pro žáky se zdravotním postižením. Individuální integraci ve středních školách v Jihomoravském kraji ke svému vzdělávání využilo 1443 žáků se zdravotním postižením. Celkově počet žáků se zvýšenými náklady individuálně integrovaných do systému vzdělávání oproti loňskému školskému roku narostl. Celkem se integrovalo 295 žáků do MŠ, 3018 žáků do ZŠ, 155 studentů na SŠ a VOŠ. Celkem se tedy jedná o 3468 integrovaných dětí a žáků se zvýšenými náklady.

V Jihomoravském kraji působilo 7 pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) a 8 speciálněpedagogických center (dále jen SPC). Všechna SPC jsou zřízena přímo ve školách. V kraji jsou 2 střediska výchovné péče (SVP), která jsou součástí diagnostických ústavů, a jedno soukromé SVP (Help me Brno). Rovnoměrné rozložení jednotlivých ŠPZ včetně jejich detašovaných pracovišť na území kraje a úplné spektrum poradenských služeb zahrnujících všechna znevýhodnění klientů činí v Jihomoravském kraje ukázkový model dostupnosti školské poradenské péče v ČR.⁷

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmínek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

⁷ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 452 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 9 asistentů pedagoga (2,0 %), 351 učitelů (77,7 %), 86 ředitelů (19 %), 1 školní psycholog (0,2 %) a 5 školních speciálních pedagogů (1,1 %). Muži byli zapojeni v 103 případech (22,8 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 349 (77,2 %).

Tab. 6.1.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy⁸

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	96	21,2	161	35,6	83	18,4	63	13,9	49	10,8
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	82	18,1	186	41,2	67	14,8	58	12,8	59	13,1
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	65	14,4	44	9,7	71	15,7	213	47,1	59	13,1
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	129	28,5	182	40,3	72	15,9	26	5,8	43	9,5
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	102	22,6	181	40	88	19,5	31	6,9	50	11,1

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání (vytvoření lepších podmínek pro přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) reagovaly školy v Jihomoravském kraji na současný vývoj tak, že 56,8 % odpovídá „ano“ a „spíše ano“ u žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a 59,2 % u žáků sociálně znevýhodněných. Vzhledem k potřebě a s ohledem na inkluzi se zvyšuje potřebný počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na školách. Na zvýšení počtu speciálních pedagogů uvádí kladnou odpověď „ano“ a „spíše ano“ pouze 14,1 % dotázaných. Negativně se v tomto ohledu vyjadřuje 15,7 % až 47,1 % dotázaných škol, které odpovídají „spíše ne“ a „ne“, tedy počet pracovníků se speciálněpedagogickým vzděláním se nezvýšil v poměrně velkém počtu škol. Posledním sledovaným bodem

⁸ Většina číselných údajů týkajících se počtu žáků a škol je převzata z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=14927&TypeID=2>.

bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedlo u žáků se zdravotním postižením 68,8 % dotazovaných škol a u žáků sociálně znevýhodněných 62,6 % škol. Odpověď „spíše ne“ (tedy o žáky se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním se spíše nezajímá) uvedlo 15,9 % a 19,5 % pedagogů daných škol a odpověď „ne“ (pedagogové se nezajímají o zmíněné žáky) 5,8 % a 6,9 % dle specifikace.

Tab. 6.1.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Mentální postižení lehké	125	27,7	129	28,5	105	23,2	75	16,6	18	4
Mentální postižení středně těžké, těžké	62	13,7	48	10,6	105	23,2	218	48,2	19	4,2
Tělesné postižení	104	23	166	36,7	106	23,5	57	12,6	19	4,2
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	98	21,7	208	46	75	16,6	42	9,3	29	6,4
Sluchové postižení	73	16,2	117	25,9	128	28,3	99	21,9	35	7,7
Zrakové postižení	60	13,3	112	24,8	133	29,4	114	25,2	33	7,3
Narušená komunikační schopnost	106	23,5	189	41,8	93	20,6	30	6,6	34	7,5
Poruchy autistického spektra	146	32,3	133	29,4	92	20,4	52	11,5	29	6,4
Specifické vývojové poruchy učení	234	51,8	153	33,8	40	8,8	15	3,3	10	2,2
Specifické vývojové poruchy chování	140	31	166	36,7	84	18,6	42	9,3	20	4,4
Psychiatrická onemocnění	37	8,2	104	23	136	30,1	117	25,9	58	12,8
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	80	17,7	168	37,2	117	25,9	50	11,1	37	8,2
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	118	26,1	196	43,4	56	12,4	30	6,6	52	11,5
Tzv. sociálně vyloučené lokality	78	17,3	177	39,2	84	18,6	46	10,2	67	14,8
Mimořádné nadání	200	44,2	158	35	37	8,2	36	8	21	4,6
Žák jiného etnika	225	49,8	161	35,6	18	4	14	3,1	34	7,5

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na děti se specifickými potřebami, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém procentuálním zastoupení, legislativa inkluzi tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Jihomoravském kraji jsou školy připraveny vzdělávat nejčastěji děti se specifickými vývojovými poruchami učení, a to, pokud bereme v úvahu odpovědi „ano“ a „spíše ano“, v 85,6 %, což je velice pozitivní. V současné době jsou na školách děti s těmito diagnózami asi největší skupinou. Připravenost škol je podle uvedených odpovědí vysoká také například u žáků s tělesným postižením (59,7 %), žáků dlouhodobě nemocných (67,7 %), žáků s poruchami autistického spektra (61,7 %), žáků s poruchami chování (67,7 %), žáků s narušenou komunikační schopností (65,3 %), žáků mimořádně nadaných (79,2 %)

a žáků jiného etnika (85,4 %). O něco nižší připravenost vykazují školy u žáků, kteří jsou zrakově a sluchově postižení, žáků s psychiatrickými diagnózami, žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit. Školy nejsou, vzhledem k současným podmínkám, připraveny vzdělávat především žáky se zrakovým postižením (54,6 %), žáky se sluchovým postižením (50,2 %) a žáky s psychiatrickým onemocněním (56 %), žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací (71,4 %). Současný stav není pozitivní ani pro právě preferovanou skupinu ve směru inkluzivního vzdělávání (tj. skupinu dětí s lehkou mentální retardací), kdy 39,8 % škol uvádí, že „nejsou“ nebo „spíše nejsou“ připraveny podmínky pro vzdělávání těchto dětí.

Tab. 6.1.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Snížený počet žáků ve třídě	30	6,6	9	2	8	1,8	30	6,6	40	8,8	50	11,1	285	63,1
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	35	7,7	33	7,3	34	7,5	68	15	70	15,5	92	20,4	120	26,5
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	48	10,6	38	8,4	40	8,8	72	15,9	79	17,5	66	14,6	109	24,1
Odlíšná délka vyučovací hodiny či přestávky	89	19,7	47	10,4	34	7,5	81	17,9	61	13,5	62	13,7	78	17,3
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	23	5,1	15	3,3	20	4,4	62	13,7	65	14,4	90	19,9	177	39,2
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	39	8,6	25	5,5	37	8,2	88	19,5	71	15,7	81	17,9	111	24,6
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	29	6,4	16	3,5	26	5,8	59	13,1	75	16,6	106	23,5	141	31,2
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	46	10,2	34	7,5	22	4,9	76	16,8	82	18,1	71	15,7	121	26,8
Úprava hodnocení	87	19,2	39	8,6	59	13,1	77	17	58	12,8	52	11,5	80	17,7
Dostatečné vybavení pomůckami	23	5,1	16	3,5	30	6,6	59	13,1	65	14,4	85	18,8	174	38,5
Služby asistenta pedagoga	41	9,1	23	5,1	15	3,3	46	10,2	35	7,7	70	15,5	222	49,1
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	32	7,1	22	4,9	21	4,6	50	11,1	54	11,9	77	17	196	43,4

Podpora ze strany celého pedagogického sboru	23	5,1	16	3,5	17	3,8	33	7,3	63	13,9	88	19,5	212	46,9
Podpora ze strany vedení školy	27	6	14	3,1	15	3,3	24	5,3	41	9,1	75	16,6	256	56,6
Spolupráce s rodiči žáka	26	5,8	12	2,7	8	1,8	24	5,3	31	6,9	79	17,5	272	60,2
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	26	5,8	29	6,4	31	6,9	62	13,7	75	16,6	79	17,5	150	33,2
Pozitivní klima třídy a školy	23	5,1	11	2,4	9	2	28	6,2	36	8	104	23	241	53,3
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	22	4,9	19	4,2	18	4	61	13,5	79	17,5	92	20,4	161	35,6
Úprava prostředí školy	40	8,8	17	3,8	22	4,9	67	14,8	69	15,3	80	17,7	157	34,7
Další vzdělání učitele	28	6,2	17	3,8	18	4	67	14,8	78	17,3	89	19,7	155	34,3
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	38	8,4	11	2,4	11	2,4	44	9,7	42	9,3	78	17,3	228	50,4

Dle tabulky byla opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji vyhodnocena následovně. Pro školy je velmi důležité: spolupráce s rodiči žáka (60,2 %), snížený počet žáků ve třídě (63,1 %), podpora ze strany vedení školy (56,6 %), pozitivní klima třídy a školy (53,3 %), služby asistenta pedagoga (49,1 %), zvýšení platu vyučujícímu (50,4 %), vybavení pomůckami (38,5 %), služby školního speciálního pedagoga a psychologa (43,4 %). Jako méně přínosná jsou v Jihomoravském kraji hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (17,7 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (17,3 %), vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu (14,1 %) a předměty speciálněpedagogické péče (24,6 %).

Tab. 6.1.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	190	4,2	47	10,4	30	6,6
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	22	4,9	22	4,9	22	4,9
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	16	3,5	32	7,1	21	4,6
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	14	3,1	20	4,4	30	6,6
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	6	1,3	15	3,3	19	4,2
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	2	0,4	13	2,9	18	4
Podpora žáka nad rámec výuky	10	2,2	29	6,4	30	6,6
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	10	2,2	16	3,5	20	4,4
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	3	0,7	6	1,3	7	1,5
Dostatečné vybavení pomůckami	25	5,5	38	8,4	40	8,8

Služby asistenta pedagoga	26	5,8	38	8,4	22	4,9
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	30	6,6	43	9,5	18	4
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	5	1,1	5	1,1	20	4,4
Podpora ze strany vedení školy	5	1,1	10	2,2	7	1,5
Spolupráce s rodiči žáka	23	5,1	46	10,2	46	10,2
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPD)	14	3,1	14	3,1	19	4,2
Pozitivní klima třídy a školy	10	2,2	16	3,5	14	3,1
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	2	0,4	5	1,1	5	1,1
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	27	6	18	4	36	8
Další vzdělání učitele	12	2,7	19	4,2	28	6,2

Vzhledem k povaze sledovaných dat uvedeme podpůrná opatření, které podle praxe nejvíce na školách chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách postrádají nejvíce: služby školního speciálního pedagoga a psychologa, služby asistenta pedagoga, dostatečné vybavení pomůckami, spolupráce s rodiči žáků nebo například chybějící pracovní místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Na 2. místě se objevuje navíc snížený počet žáků ve třídě, opět spolupráce s rodiči a služby asistenta pedagoga, dále je zde zdůrazněno chybějící dostatečné vybavení pomůckami nebo chybějící pracovní místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu. Jako 3. v pořadí uváděly školy opět chybějící spolupráci s rodinou, dostatečné vybavení pomůckami, snížený počet žáků ve třídách. Dále školy taktéž uváděly chybějící odlišnou délku vyučovací hodiny nebo přestávky a chybějící podporu žáka nad rámec výuky.

Tab. 6.1.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	87	19,2	188	41,6	158	35	19	4,2
Mentální postižení středně těžké, těžké	2	0,4	29	6,4	411	90,9	10	2,2
Tělesné postižení	247	54,6	97	21,5	94	20,8	14	3,1
Závažné onemocnění	166	36,7	91	20,1	127	28,1	68	15
Sluchové postižení	80	17,7	113	25	244	54	15	3,3
Zrakové postižení	65	14,4	107	23,7	263	58,2	17	3,8
Narušená komunikační schopnost	84	18,6	187	41,4	147	32,5	34	7,5

Poruchy autistického spektra	71	15,7	136	30,1	223	49,3	22	4,9
Specifické vývojové poruchy učení	241	53,3	142	31,4	62	13,7	7	1,5
Specifické vývojové poruchy chování	114	25,2	161	35,6	151	33,4	26	5,8
Psychiatrická onemocnění	46	10,2	73	16,2	260	57,5	73	16,2
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	154	34,1	201	44,5	54	11,9	43	9,5
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	231	51,1	115	25,4	41	9,1	65	14,4
Tzv. sociálně vyloučené lokality	177	39,2	127	28,1	67	14,8	81	17,9
Mimořádně nadaní	306	67,7	100	22,1	39	8,6	7	1,5
Žák jiného etnika	346	76,5	49	10,8	25	5,5	32	7,1

Zde tedy školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejvhodnější právě vzdělávání formou integrace, dále v rámci speciální třídy na běžné škole, nebo naopak škola speciální. Jako vhodná, dle názoru oslovených škol, se jeví běžná základní škola u žáků s tělesným postižením, žáků se závažným onemocněním, žáků bez podpory vzdělávání v rodině, žáků mimořádně nadaných, žáků jiného etnika. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, pro žáky s narušenou komunikační schopností, žáky s lehkou mentální retardací, žáky se specifickou poruchou chování a žáky s poruchami autistického spektra. Vzdělávání přímo ve speciální škole je považováno za vhodné pro žáky se střední a těžkou mentální retardací, žáky se zrakovým postižením, žáky s poruchami autistického spektra a žáky s psychiatrickým onemocněním.

Tab. 6.1.6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postižením/znevýhodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	122	27	266	58,8	64	14,2
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	107	23,7	268	59,3	77	17
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	155	34,3	234	51,8	63	13,9
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	162	35,8	204	45,1	86	19
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	236	52,2	97	21,5	119	26,3
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	111	24,6	235	52	106	23,5

Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	191	42,3	160	35,4	101	22,3
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	280	61,9	92	20,4	80	17,7
Vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	145	32,1	72	15,9	235	52
Vzdělávání žáků s tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	76	16,8	152	33,6	224	49,6
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	165	36,5	133	29,4	154	34,1
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	177	39,2	127	28,1	148	32,7
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	95	21	220	48,7	137	30,3
PIPP považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	185	40,9	149	33	118	26,1

6.2 Královéhradecký kraj

Královéhradecký kraj o rozloze 4759 km² obývá 551 421 obyvatel. Celkový počet obcí je 448 (z toho 48 se statutem města).⁹

Předškolní vzdělávání je zajištěno mateřskými školami, případně přípravnými třídami základních škol. Ve školním roce 2015/2016 bylo v Královéhradeckém kraji 314 mateřských škol, celkem se v tomto stupni vzdělání vzdělávalo 19 876 dětí, z toho 666 dětí ve speciálních třídách.¹⁰

Základní stupeň vzdělávání poskytuje 265 základních škol. V kraji je zřízeno 223 speciálních tříd, kde studuje 1747 žáků. Počet těchto tříd i žáků v nich vzdělávaných postupně klesá, což je dlouhodobějším trendem nezávislým na účinnosti novely školského zákona v roce 2016.

Ve školním roce 2015/2016 poskytovalo středoškolské vzdělávání 83 škol, které navštěvovalo celkem 23 777 studentů.

Děti se zdravotním postižením jsou integrovány do tříd mateřských a základních škol. V mateřských školách se nejčastěji jedná o integraci dětí s vadami řeči, meziročně došlo k největšímu nárůstu integrace u dětí se zrakovým postižením. Do běžných základních škol jsou integrováni zejména žáci s vývojovými poruchami učení, ti tvoří 80 % integrovaných žáků. Podobně je tomu i v rámci integrace žáků se zdravotním postižením na středních školách, i zde jsou nejvíce zastoupeni žáci s vývojovými poruchami učení (86 %). V kraji je 6 mateřských škol, které jsou součástí speciálních

⁹ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

¹⁰ Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Královéhradeckém kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/assets/krajsky-urad/skolstvi/vyrocní-zpravy/VZ-1516---final-27-2-2017.pdf>.

základních škol, 2 mateřské školy při zdravotnických zařízeních a 1 mateřská škola při dětském domově. Samostatná speciální mateřská škola je v Trutnově. V Hradci Králové jsou speciální mateřské školy pro děti se zrakovým a sluchovým postižením. V rámci speciálních škol, které nejsou zřízeny krajem a jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je možnost využít i dalších 6 škol, které se zaměřují na všechny stupně vzdělávání.

V rámci skupinové integrace jsou v mateřských školách či speciálních mateřských školách zřizovány speciální třídy pro děti se zdravotním postižením, největší zastoupení v těchto třídách mají děti s vadami řeči a s postižením více vadami. Jsou zřízeny i speciální třídy při základních školách, kde se celkem vzdělávalo 434 dětí. Největší zastoupení mají žáci s vývojovými poruchami učení, mentálním postižením a současným postižením více vadami.

V Královéhradeckém kraji bylo zřízeno ve školním roce 2015/2016 celkem 23 základních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž 2 jsou samostatnými školami při zdravotnických zařízeních. Dále se žáci mohli vzdělávat v 7 školách v oborech středního vzdělání.

Pro žáky se zdravotním postižením jdou zřízeny 2 samostatné střední školy a 1 speciální mateřská škola. Základní školy se nejvíce zaměřují na vzdělávání žáků s mentálním postižením, které má největší zastoupení u vzdělávaných žáků (785). V Hradci Králové je škola pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky s vadami řeči přijímající žáky z celé republiky, stejně tak jako základní škola logopedická v Choustníkově Hradišti.

V každém okrese Královéhradeckého kraje je zajištěno pokračování vzdělávání žáků ze speciálních základních škol v dvouletých a tříletých učebních oborech typu „E“. Zřízena je i střední škola pro žáky s vadami sluchu v Hradci Králové.¹¹

Kraj dále může nabídnout solidní síť praktických škol pro absolventy ZŠ praktických a ZŠ speciálních se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Pedagogicko-psychologické poradny mají územní pracoviště v každém okresním městě, speciálněpedagogických center (dále SPC) je 6. Každé SPC má vymezenou cílovou skupinu, na území kraje je zabezpečena péče o celé spektrum dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Jsou ve městech Hradec Králové, Náchod, Trutnov a Janské Lázně.

Preventivně výchovnou péči zastupují střediska výchovné péče, 2 jsou v Hradci Králové a další nově od ledna 2016 v Hostinném.

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmí-

¹¹ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.
Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Královéhradeckém kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/assets/krajsky-urad/skolstvi/vyrocní-zpravy/VZ-1516---final-27-2-2017.pdf>.

nek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 257 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 8 asistentů pedagoga (3,1 %), 191 učitelů (74,3 %), 49 ředitelů (19,1 %), 2 školní psychologové (0,8 %) a 7 školních speciálních pedagogů (2,7 %). Muži byli zapojeni v 79 případech (30,7 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 178 (79,3 %).

Tab. 6.2.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	45	17,5	101	39,3	43	16,7	33	12,8	35	13,6
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	37	14,4	101	39,3	46	17,9	34	13,2	39	15,2
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	19	7,4	22	8,6	35	13,6	143	55,6	38	14,8
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	56	21,8	104	40,5	55	21,4	17	6,6	25	9,7
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	53	20,6	102	39,7	52	20,2	19	7,4	31	12,1

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání reagovaly školy v Královéhradeckém kraji na současný vývoj tak, že nadpoloviční většina (56,8 %) odpovídala „ano“ a „spíše ano“ na otázku aktuálně vytvořených lepších podmínek pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním a 53,7 % u žáků např. sociálně znevýhodněných. Pohyb směrem k lepšímu nesdílí 29,5 % a 31,1 % dotázaných škol, které odpověděly „spíše ne“ a „ne“. Dalším důležitým bodem je i fakt potřeby zvýšení počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na těchto školách. Aktuální zvýšení počtu speciálních pedagogů uvádí pouze 16 % dotázaných škol, oproti tomu se počet speciálněpedagogických pracovníků (ani po změnách směrem k podpoře inkluzivního vzdělávání) nezměnil vůbec či výrazně, odpověď „spíše ne“ a „ne“ uvedlo 69,2 %. Posledním sledovaným bodem bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď

„ano“ a „spíše ano“ uvedla nadpoloviční většina dotazovaných škol, konkrétně přes 60 %. Objevily se ale i v tomto kraji odpovědi, ze kterých vyznívá, že se pedagogové některých škol o tyto žáky příliš nezajímají, a to ve více než 27 %.

Tab. 6.2.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	75	29,2	66	25,7	49	19,1	52	20,2	15	5,8
Mentální postižení středně těžké, těžké	35	13,6	17	6,6	54	21	129	50,2	22	8,6
Tělesné postižení	62	24,1	115	44,7	46	17,9	23	8,9	11	4,3
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	61	23,7	116	45,1	41	16	22	8,6	17	6,6
Sluchové postižení	24	9,3	64	24,9	90	35	52	20,2	27	10,5
Zrakové postižení	25	9,7	59	23	89	34,6	60	23,3	24	9,3
Narušená komunikační schopnost	47	18,3	104	40,5	66	25,7	15	5,8	25	9,7
Poruchy autistického spektra	60	23,3	80	31,1	62	24,1	30	11,7	25	9,7
Specifické vývojové poruchy učení	118	45,9	95	37	24	9,3	9	3,5	11	4,3
Specifické vývojové poruchy chování	63	24,5	107	41,6	46	17,9	22	8,6	19	7,4
Psychiatrická onemocnění	21	8,2	69	26,8	77	30	52	20,2	38	14,8
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	32	12,5	114	44,4	67	26,1	21	8,2	23	8,9
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	54	21	127	49,4	29	11,3	16	6,2	31	12,1
Tzv. sociálně vyloučené lokality	42	16,3	102	39,7	53	20,6	22	8,6	38	14,8
Mimořádné nadání	98	38,1	88	34,2	37	14,4	18	7	16	6,2
Žák jiného etnika	103	40,1	110	42,8	18	7	7	2,7	19	7,4

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na děti se specifickými potřebami v Královéhradeckém kraji, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém zastoupení, legislativa inkluzi tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Královéhradeckém kraji jsou školy připraveny vzdělávat nejčastěji děti se specifickými vývojovými poruchami učení, a to pokud bereme v úvahu odpovědi „ano“ a „spíše ano“ (82,9 %). Připravenost škol je podle odpovědí vysoká také například u žáků s tělesným postižením (68,8 %), žáků dlouhodobě nemocných (68,8 %) žáků s poruchami autistického spektra (54,4 %), žáků s poruchami chování (66,1 %), žáků s narušenou komunikační schopností (58,8 %), žáků mimořádně nadaných (72,3 %) a žáků jiného etnika (82,9 %). O něco nižší připravenost vykazují školy například u žáků s psychiatrickými diagnózami, žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit a žáků bez podpory vzdělávání v domácím prostředí. Školy nejsou, vzhledem k současným podmínkám, připraveny vzdělávat především žáky se zrakovým postižením v 70,4 %, žáky se sluchovým postižením v 55,2 % a žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací v 71,2 % odpovědí. Současný stav v Krá-

lovéhradeckém kraji relativně dobře vyznívá ve prospěch preferované skupiny žáků s lehkou mentální retardací (54,9 %), což je pro tento kraj pozitivní.

Tab. 6.2.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	18	7	8	3,1	11	4,3	28	10,9	22	8,6	30	11,7	140	54,5
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	36	14	16	6,2	18	7	45	17,5	44	17,1	47	18,3	51	19,8
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	36	14	14	5,4	31	12,1	49	19,1	34	13,2	44	17,1	49	19,1
Odlíšná délka vyučovací hodiny či přestávky	52	20,2	20	7,8	29	11,3	48	18,7	38	14,8	27	10,5	43	16,7
Metody a formy výuky preferujících individuální přístup	10	3,9	8	3,1	15	5,8	32	12,5	44	17,1	59	23	89	34,6
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	28	10,9	18	7	29	11,3	54	21	40	15,6	32	12,5	56	21,8
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	13	5,1	18	7	12	4,7	35	13,6	47	18,3	55	21,4	77	30
Úprava obsahu vzdělávání včetně výstupů	33	12,8	13	5,1	19	7,4	39	15,2	43	16,7	46	17,9	64	24,9
Úprava hodnocení	49	19,1	23	8,9	18	7	50	19,5	36	14	40	15,6	41	16
Dostatečné vybavení pomůckami	14	5,4	11	4,3	15	5,8	30	11,7	40	15,6	53	20,6	94	36,6
Služby asistenta pedagoga	31	12,1	15	5,8	18	7	33	12,8	22	8,6	31	12,1	107	41,6
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	23	8,9	17	6,6	14	5,4	24	9,3	38	14,8	46	17,9	95	37
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	9	3,5	8	3,1	15	5,8	21	8,2	31	12,1	59	23	114	44,4
Podpora ze strany vedení školy	11	4,3	5	1,9	12	4,7	17	6,6	21	8,2	45	17,5	146	56,8
Spolupráce s rodiči žáka	10	3,9	6	2,3	7	2,7	21	8,2	19	7,4	35	13,6	159	61,9
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	14	5,4	13	5,1	23	8,9	42	16,3	35	13,6	38	14,8	92	35,8

Pozitivní klima třídy a školy	13	5,1	6	2,3	4	1,6	21	8,2	20	7,8	54	21	139	54,1
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	10	3,9	12	4,7	16	6,2	34	13,2	40	15,6	49	19,1	96	37,4
Úprava prostředí školy	24	9,3	11	4,3	17	6,6	30	11,7	39	15,2	51	19,8	85	33,1
Další vzdělání učitele	19	7,4	8	3,1	7	2,7	43	16,7	39	15,2	51	19,8	90	35
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	20	7,8	17	6,6	8	3,1	20	7,8	28	10,9	50	19,5	114	44,4

Dle tabulky byla vyhodnocena následující opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Královéhradeckém kraji. Pro školy je velmi důležité následující: spolupráce s rodiči žáka (61,9 %), snížený počet žáků ve třídě (54,5 %), podpora ze strany vedení školy (56,8 %), pozitivní klima třídy a školy (54,1 %), služby asistenta pedagoga (41,6 %), zvýšení platu vyučujícímu (44,4 %), vybavení pomůckami (36,6 %). Jako méně přínosná jsou v Královéhradeckém kraji hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (16 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (16,7 %), vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu (19,1 %) a vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě (19,8 %).

Tab. 6.2.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	93	36,2	22	8,6	10	3,9
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	10	3,9	11	4,3	10	3,9
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	10	3,9	5	1,9	16	6,2
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	4	1,6	16	6,2	14	5,4
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	4	1,6	10	3,9	10	3,9
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	1	0,4	4	1,6	9	3,5
Podpora žáka nad rámec výuky	9	3,5	12	4,7	12	4,7
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	9	3,5	17	6,6	13	5,1
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	5	1,9	7	2,7	9	3,5
Dostatečné vybavení pomůckami	15	5,8	15	5,8	17	6,6
Služby asistenta pedagoga	23	8,9	23	8,9	19	7,4
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	16	6,2	32	12,5	18	7
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	3	1,2	7	2,7	7	2,7
Podpora ze strany vedení školy	1	0,4	4	1,6	7	2,7
Spolupráce s rodiči žáka	25	9,7	26	10,1	23	8,9

Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	3	1,2	12	4,7	7	2,7
Pozitivní klima třídy a školy	4	1,6	6	2,3	11	4,3
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	2	0,8	4	1,6	6	2,3
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	13	5,1	16	6,2	19	7,4
Další vzdělání učitele	7	2,7	8	3,1	20	7,8

Vzhledem k povaze sledovaných dat jsou uvedeny výsledky, která podpůrná opatření podle praxe nejvíce na školách chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách postrádají nejvíce: snížený počet žáků ve třídě (opravdu vysoké procento), služby asistenta pedagoga, kvalitní spolupráce s rodiči žáků a v neposlední řadě chybějí služby školního speciálního pedagoga a psychologa. Na 2. místě se opět opakují chybějící školní speciální pedagog a psycholog, nedostatečná spolupráce se rodiči žáků se SVP, chybějící služby asistenta pedagoga, snížené počty žáků ve třídách a chybějící úpravy obsahu vzdělávání, včetně výstupů. Jako 3. v pořadí uváděly školy opět chybějící spolupráci s rodinou, chybějící další vzdělávání učitelů, chybějící úpravy prostředí školy (architektonické bariéry), služby asistenta pedagoga a chybějící dostatečné vybavení pomůckami.

Tab. 6.2.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	56	21,8	105	40,9	82	31,9	14	5,4
Mentální postižení středně těžké, těžké	0	0	30	11,7	215	83,7	12	4,7
Tělesné postižení	147	57,2	55	21,4	43	16,7	12	4,7
Závažné onemocnění	99	38,5	54	21	59	23	45	17,5
Sluchové postižení	32	12,5	66	25,7	139	54,1	20	7,8
Zrakové postižení	32	12,5	65	25,3	142	55,3	18	7
Narušená komunikační schopnost	53	20,6	92	35,8	92	35,8	20	7,8
Poruchy autistického spektra	34	13,2	73	28,4	127	49,4	23	8,9
Specifické vývojové poruchy učení	117	45,5	79	30,7	48	18,7	13	5,1
Specifické vývojové poruchy chování	55	21,4	86	33,5	92	35,8	24	9,3
Psychiatrická onemocnění	28	10,9	42	16,3	138	53,7	49	19,1
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	96	37,4	108	42	33	12,8	20	7,8
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	132	51,4	58	22,6	33	12,8	34	13,2

Tzv. sociálně vyloučené lokality	102	39,7	76	29,6	39	15,2	40	15,6
Mimořádné nadání	167	65	60	23,3	16	6,2	14	5,4
Žák jiného etnika	187	72,8	31	12,1	21	8,2	18	7

Zde tedy školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejvhodnější právě vzdělávání formou integrace, dále v rámci speciální třídy na běžné škole, nebo naopak škola speciální. Jak vhodná, dle názoru oslovených škol v Královéhradeckém kraji, se jeví běžná základní škola u žáků s tělesným postižením, žáků jiného etnika, žáků bez podpory vzdělávání v rodině, žáků mimořádně nadaných žáků ze sociálně vyloučených lokalit a žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná pro žáky s lehkou mentální retardací, žáky se specifickými vývojovými poruchami chování a učení a žáky s narušenou komunikační schopností. Vzdělávání přímo ve speciální škole je bráno jako vhodné pro žáky s psychiatrickým onemocněním, žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, žáky závažně nemocné, žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky bez podpory vzdělávání v domácím prostředí.

Tab. 6.2.6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postižením a znevýhodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	89	34,6	127	49,4	41	16
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	74	28,8	141	54,9	42	16,3
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	85	33,1	121	47,1	51	19,8
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	98	38,1	104	40,5	55	21,4
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	134	52,1	60	23,3	63	24,5
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	72	28	119	46,3	66	25,7
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	111	43,2	90	35	56	21,8
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	133	51,8	73	28,4	51	19,8
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	72	28	69	26,8	116	45,1
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	58	22,6	78	30,4	121	47,1
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	83	32,3	78	30,4	96	37,4
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	93	36,2	84	32,7	80	31,1

Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	48	18,7	109	42,4	100	38,9
PIPP považuji za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	91	35,4	69	26,8	97	37,7

6.3 Pardubický kraj

Pardubický kraj patří svou rozlohou (4518,9 km²), počtem obyvatel (516 149), počtem sídel (451 obcí, z toho 38 se statutem město) i hustotou obyvatel (114/km²) k těm průměrným.¹²

Na území kraje bylo ve školním roce 2015/2016 zřízeno celkem 321 mateřských škol, 251 základních škol a 59 středních škol.

Celkem 106 mateřských škol je součástí základních škol, což se týká i mateřských škol speciálních. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) je v mateřských školách zřízeno 15 tříd.¹³ Počet dětí se SVP ve speciálních mateřských školách (197 dětí) téměř dvojnásobně převyšuje počet dětí se SVP vzdělávaných v běžných třídách běžných mateřských škol.

V segmentu základních škol, kterých je na území Pardubického kraje zřízeno 251, je 15 z nich zřízeno podle odst. 9 §16 školského zákona – tedy jako školy samostatně určené pro žáky se SVP. Dříve se užíval termín „školy speciální“, který je dále používán i pro označení těchto škol v tomto dokumentu. Součástí pěti základních škol je přípravná třída základní školy.

Historicky byly na území Pardubického kraje zřízeny jako speciální pouze školy pro mentálně postižené, s výjimkou Speciální školy v Moravské Třebové, která původně přijímala žáky slabozraké v kombinaci s lehkým mentálním postižením. Historicky zcela absentovalo speciální školství pro žáky s tělesným postižením, smyslovým postižením i narušením komunikační schopnosti. I to je jeden z důvodů, proč počet žáků se SVP v běžných základních školách (2516) více než dvojnásobně převyšuje počet žáků se SVP ve školách speciálních (1153). Přesný poměr žáků se SVP v běžných a speciálních školách však nejde určit, protože není znám počet žáků, kteří absolvují základní vzdělání ve speciálních školách v sousedních krajích (zejména ve městech Hradec Králové, Brno a Olomouc).

Speciální školy často poskytují vzdělání ve věkovém rozsahu dětí a žáků od mateřských škol po školy střední (praktické školy). Protože v posledních letech (celorepublikově) dochází k úbytku žáků s lehkým mentálním postižením (dále LMP) ve speciálních školách, je jejich kapacita využita k rozšíření nabídky vzdělávacích příležitostí i pro skupiny žáků s jiným druhem postižení. Příkladem může být Základní

¹² Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

¹³ Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <https://www.pardubickykraj.cz/pro-verejnost/60666/vyrocní-zpravy-skolstvi>.

škola v Lanškrouně, která kromě tříd pro žáky s LMP dnes vzdělává žáky ve třídách pro žáky s narušenou komunikační schopností a pro žáky s poruchami chování.

V kraji je zřízeno celkem 59 středních škol, z toho 5 vzdělává žáky s mentálním postižením v učebních oborech kategorie E a součástí 5 speciálních škol je i praktická škola dvouletá nebo jednoletá.

Školský poradenský systém je reprezentován 2 pedagogicko-psychologickými poradnami (Pardubicko + Chrudimsko; Svitavsko + Ústeckoorlicko) a 5 speciálně-pedagogickými centry (Pardubice, Ústí nad Orlicí, Moravská Třebová, Skuteč a Bystré u Poličky). Speciálněpedagogická centra nejsou striktně úzce specializovaná na jednotlivé druhy postižení. Přes základní vymezení (např. Skuteč – podpora žákům se sluchovým postižením, Moravská Třebová – podpora žákům se zrakovým postižením...) poskytují služby klientům ze svého regionu bez ohledu na původní zaměření SPC, ale s respektováním profesních kompetencí pracovníků jednotlivých zařízení. Dlouhodobě je personálně podhodnocen segment péče o žáky s narušenou komunikační schopností.

V kraji působí 4 střediska výchovné péče (SVP Pyramida Pardubice, SVP Mimóza Ústí nad Orlicí, SVP Archa Chrudim a SVP Svitavská ALFA).

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmínek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 287 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 7 asistentů pedagoga (2,4 %), 215 učitelů (74,9 %), 60 ředitelů (20,9 %), 4 školní speciální pedagogové (1,4 %) a 1 psycholog. Muži byli zapojeni v 40 případech (13,9 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 247 (86,1 %).

Tab. 6.3.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	38	13,2	116	40,4	75	26,1	39	13,6	19	6,6
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	35	12,2	116	40,4	70	24,4	39	13,6	27	9,4
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	29	10,1	28	9,8	38	13,2	172	59,9	20	7
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	70	24,4	130	45,3	51	17,8	15	5,2	21	7,3
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	63	22	121	42,2	60	20,9	18	6,3	25	8,7

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání (vytvoření lepších podmínek pro přijetí žáků s SVP) reagovaly školy v Pardubickém kraji na současný vývoj tak, že 53,6 % odpovědělo „ano“ a „spíše ano“ u žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a 42,6 % u žáků sociálně znevýhodněných. Vzhledem k potřebě a s ohledem na inkluzi se zvyšuje potřeba počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na školách. U zvýšení počtu speciálních pedagogů uvádí kladnou odpověď „ano“ a „spíše ano“ pouze 19,9 % dotázaných. Negativně se v tomto ohledu vyjadřuje 13,2 % až 59,9 % dotázaných škol, které odpovídají „spíše ne“ a „ne“. Posledním sledovaným bodem bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedla nadpoloviční většina dotazovaných škol, tedy více než 64 %. Objevily se ale i odpovědi, ze kterých vyznívá, že se pedagogové ve 22 %, potažmo v 27 % (odpověď „spíše ne“ a „ne“) některých škol o tyto žáky příliš nezajímají, ještě více v neprospěch žáků se zdravotním postižením.

Tab. 6.3.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	73	25,4	111	38,7	56	19,5	32	11,1	15	5,2
Mentální postižení středně těžké, těžké	24	8,4	27	9,4	82	28,6	137	47,7	17	5,9
Tělesné postižení	57	19,9	111	38,7	72	25,1	37	12,9	10	3,5
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	65	22,6	127	44,3	53	18,5	17	5,9	25	8,7
Sluchové postižení	34	11,8	77	26,8	79	27,5	73	25,4	24	8,4
Zrakové postižení	20	7	53	18,5	100	34,8	88	30,7	26	9,1
Narušená komunikační schopnost	58	20,2	120	41,8	76	26,5	19	6,6	14	4,9
Poruchy autistického spektra	49	17,1	112	39	67	23,3	40	13,9	19	6,6
Specifické vývojové poruchy učení	144	50,2	104	36,2	25	8,7	3	1	11	3,8
Specifické vývojové poruchy chování	81	28,2	126	43,9	50	17,4	15	5,2	15	5,2
Psychiatrická onemocnění	19	6,6	52	18,1	103	35,9	77	26,8	36	12,5
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	53	18,5	123	42,9	70	24,4	22	7,7	19	6,6
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	83	28,9	129	44,9	42	14,6	13	4,5	20	7
Tzv. sociálně vyloučené lokality	51	17,8	99	34,5	69	24	19	6,6	49	17,1
Mimořádně nadání	107	37,3	124	43,2	31	10,8	12	4,2	13	4,5
Žák jiného etnika	111	38,7	133	46,3	25	8,7	3	1	15	5,2

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na děti se specifickými potřebami, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém zastoupení, legislativa inkluzi tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Pardubickém kraji jsou školy připraveny (podobně jako v jiných krajích) vzdělávat nejčastěji děti se specifickými vývojovými poruchami učení, a to pokud bereme v úvahu odpovědi „ano“ a „spíše ano“ (86,4 %). Připravenost škol je zaznamenána také například u žáků s tělesným postižením (58,6 %), žáků dlouhodobě nemocných (66,9 %), žáků s poruchami autistického spektra (56,1 %), žáků s poruchami chování (72,1 %), žáků s narušenou komunikační schopností (62 %), žáků mimořádně nadaných (80,5 %) a žáků jiného etnika (85 %). Mnohem nižší připravenost vykazují školy u žáků, kteří jsou zrakově postižení (25 %) a sluchově postižení (38,6 %), a u žáků s psychiatrickými diagnózami (24,7 %). Pro velmi diskutovanou skupinu žáků s lehkým mentálním postižením je stav spíše pozitivní, školy se cítí být připraveny či spíše připraveny (64,1 %).

Tab. 6.3.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	17	5,9	6	2,1	3	1	20	7	16	5,6	36	12,5	189	65,9
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	21	7,3	12	4,2	20	7	36	12,5	43	15	68	23,7	87	30,3
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	23	8	23	8	17	5,9	58	20,2	50	17,4	42	14,6	74	25,8
Odlíšná délka vyučovací hodiny či přestávky	44	15,3	30	10,5	31	10,8	62	21,6	32	11,1	46	16	42	14,6
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	7	2,4	8	2,8	12	4,2	38	13,2	29	10,1	62	21,6	131	45,6
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	25	8,7	13	4,5	23	8	56	19,5	50	17,4	61	21,3	59	20,6
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	16	5,6	11	3,8	15	5,2	34	11,8	37	12,9	67	23,3	107	37,3
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	20	7	15	5,2	10	3,5	38	13,2	45	15,7	51	17,8	108	37,6
Úprava hodnocení	43	15	31	10,8	19	6,6	57	19,9	41	14,3	45	15,7	51	17,8
Dostatečné vybavení pomůckami	6	2,1	13	4,5	11	3,8	36	12,5	48	16,7	51	17,8	122	42,5
Služby asistenta pedagoga	21	7,3	5	1,7	10	3,5	14	4,9	21	7,3	31	10,8	185	64,5
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	21	7,3	9	3,1	12	4,2	24	8,4	42	14,6	48	16,7	131	45,6
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	7	2,4	8	2,8	4	1,4	18	6,3	27	9,4	57	19,9	166	57,8
Podpora ze strany vedení školy	9	3,1	3	1	6	2,1	13	4,5	24	8,4	52	18,1	180	62,7
Spolupráce s rodiči žáka	9	3,1	3	1	6	2,1	12	4,2	24	8,4	33	11,5	200	69,7
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	13	4,5	9	3,1	13	4,5	32	11,1	32	11,1	63	22	125	43,6

Pozitivní klima třídy a školy	8	2,8	4	1,4	5	1,7	15	5,2	26	9,1	64	22,3	165	57,5
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	13	4,5	10	3,5	11	3,8	29	10,1	31	10,8	70	24,4	123	42,9
Úprava prostředí školy	24	8,4	12	4,2	10	3,5	40	13,9	49	17,1	50	17,4	102	35,5
Další vzdělání učitele	13	4,5	8	2,8	13	4,5	23	8	42	14,6	76	26,5	112	39
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	13	4,5	7	2,4	7	2,4	30	10,5	29	10,1	56	19,5	145	50,5

Dle tabulky byla vyhodnocena následující opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro školy jsou velmi důležitá následující opatření: snížený počet žáků ve třídě (65,9 %), spolupráce s rodiči žáka (69,7 %), podpora ze strany vedení školy (62,7 %), služby asistenta pedagoga (64,5 %), metody a formy výuky preferující individuální přístup (45,6 %), vybavení pomůckami (42,5 %), služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa (45,6 %). Naopak jako nejméně přínosná jsou hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (17,8 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (14,6 %) nebo předměty speciálněpedagogické péče (20,6 %), což je velmi překvapující.

Tab. 6.3.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	121	42,2	31	10,8	23	8
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	7	2,4	20	7	10	3,5
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	15	5,2	23	8	19	6,6
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	3	1	10	3,5	12	4,2
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	4	1,4	6	2,1	14	4,9
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	2	0,7	11	3,8	2	0,7
Podpora žáka nad rámec výuky	11	3,8	17	5,9	10	3,5
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	3	1	10	3,5	9	3,1
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	3	1	3	1	5	1,7
Dostatečné vybavení pomůckami	12	4,2	18	6,3	20	7
Služby asistenta pedagoga	25	8,7	40	13,9	28	9,8
Služby školního spec. ped. nebo psychologa	24	8,4	33	11,5	25	8,7
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	2	0,7	4	1,4	5	1,7
Podpora ze strany vedení školy	4	1,4	4	1,4	1	0,3
Spolupráce s rodiči žáka	20	7	22	7,7	22	7,7

Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	9	3,1	7	2,4	15	5,2
Pozitivní klima třídy a školy	0	0	3	1	7	2,4
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	3	1	2	0,7	4	1,4
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	11	3,8	10	3,5	35	12,2
Další vzdělání učitele	8	2,8	13	4,5	21	7,3

Vzhledem k povaze sledovaných dat jsou uvedeny výsledky, které podle praxe nejvíce na školách v Pardubickém kraji chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách v Pardubickém kraji postrádají nejvíce: snížený počet žáků ve třídě, chybí služby asistenta pedagoga, chybí služby školního speciálního pedagoga a psychologa, chybí pracovní místa pro žáky s SVP mimo kmenovou třídu a dostatečné vybavení pomůckami. Na 2. místě se zde objevuje chybějící asistenti pedagoga, školní speciální pedagogové a psychologové, snížení počtu žáků ve třídách, dále opět chybějící pracovní místa pro žáky s SVP mimo kmenovou třídu nebo nedostatečná spolupráce s rodinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako 3. v pořadí uváděly školy chybějící úpravu prostředí školy (architektonické bariéry), služby asistenta pedagoga, chybějící služby školního speciálního pedagoga a školního psychologa, chybějící a nedostatečnou spolupráci s rodiči žáků a v neposlední řadě i chybějící další vzdělávání pedagogů k problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tab. 6.3.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	80	27,9	133	46,3	66	23	8	2,8
Mentální postižení středně těžké, těžké	3	1	25	8,7	253	88,2	6	2,1
Tělesné postižení	189	65,9	54	18,8	31	10,8	13	4,5
Závažné onemocnění	132	46	61	21,3	52	18,1	42	14,6
Sluchové postižení	57	19,9	88	30,7	126	43,9	16	5,6
Zrakové postižení	39	13,6	92	32,1	139	48,4	17	5,9
Narušená komunikační schopnost	75	26,1	127	44,3	70	24,4	15	5,2
Poruchy autistického spektra	47	16,4	104	36,2	126	43,9	10	3,5
Specifické vývojové poruchy učení	160	55,7	86	30	34	11,8	7	2,4
Specifické vývojové poruchy chování	85	29,5	102	35,5	84	29,3	16	5,6
Psychiatrická onemocnění	32	11,1	60	20,9	150	52,3	45	15,7

Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	128	44,6	119	41,5	18	6,3	22	7,7
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	180	62,7	59	20,6	17	5,9	31	10,8
Tzv. sociálně vyloučené lokality	128	44,6	76	26,5	44	15,3	39	13,6
Mimořádné nadání	198	69	63	22	14	4,9	12	4,2
Žák jiného etnika	224	78	32	11,1	9	3,1	22	7,7

Školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci Pardubického kraje nejvhodnější právě škola speciální. Jako vhodná, podle názoru oslovených škol v Pardubickém kraji, se jeví běžná základní škola u žáků jiného etnika, žáků bez podpory vzdělávání v rodině, žáků mimořádně nadaných, žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, žáků s tělesným postižením a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná pro žáky s lehkou mentální retardací, žáky s narušenou komunikační schopností, žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, specifickými poruchami chování a žáky s poruchami autistického spektra. Vzdělávání přímo ve speciální škole se považuje za nejvhodnější pro žáky se zrakovým postižením, žáky s poruchami autistického spektra, žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, žáky s psychiatrickými onemocněními a žáky s vývojovými poruchami chování.

Tab. 6.3.6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postižením a znevýhodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	84	29,3	142	49,5	61	21,3
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	58	20,2	176	61,3	53	18,5
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	109	38	121	42,2	57	19,9
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	109	38	112	39	66	23
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	144	50,2	59	20,6	84	29,3
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	98	34,1	122	42,5	67	23,3
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	106	36,9	114	39,7	67	23,3
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	143	49,8	87	30,3	57	19,9
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	75	26,1	61	21,3	151	52,6
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	49	17,1	81	28,2	157	54,7

Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	117	40,8	85	29,6	85	29,6
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	117	40,8	77	26,8	93	32,4
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	67	23,3	124	43,2	96	33,4
PIPP považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	140	48,8	76	26,5	71	24,7

6.4 Moravskoslezský kraj

Moravskoslezský kraj patří svou rozlohou (5427,6 km²), počtem obyvatel (1 213 311), počtem sídel (300, z toho 42 se statutem město) i hustotou obyvatel (224 km²) k těm větším.¹⁴

Na území tohoto kraje bylo ve školním roce 2015/2016 zřízeno celkem 476 mateřských škol, 442 základních škol a 137 středních škol.¹⁵

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) je zajištěno prostřednictvím individuální nebo skupinové integrace v běžných mateřských školách (dále MŠ), případně docházkou do MŠ zřízené pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

Ve školním roce 2015/2016 bylo zaznamenáno celkem 461 běžných MŠ se 1711 třídami pro 39 768 dětí a 15 MŠ pro děti se SVP s 51 třídami, ve kterých bylo 499 dětí. Individuálně integrovaných bylo 353 dětí a ve 130 speciálních třídách bylo celkem 1492 dětí.

V tomto kraji je zřízeno 442 základních škol, z tohoto celkového počtu je 40 určeno pro žáky se SVP, které jsou zřízeny na základě odst. 9 §16 školského zákona – tedy jako školy samostatně určené pro žáky se SVP, dříve známé pod pojmem „školy speciální“. Počet žáků vzdělávaných formou individuálního vzdělávání zaznamenal oproti minulému školnímu roku nárůst. Individuálně integrovaných žáků bylo celkem 7635, žáků vzdělávaných ve speciálních třídách (393 tříd) bylo celkem v uvedeném školním roce 3291. Největší skupinu individuálně vzdělávaných žáků tvoří žáci s vývojovými poruchami učení, vadami řeči a vývojovými poruchami chování, vzrostl počet žáků s autismem a s mentálním postižením. Oproti tomu ve speciálních třídách byl největší počet žáků s mentálním postižením.

Přípravný stupeň zřizuje 7 základních škol speciálních (celkem 7 tříd s 34 žáky). Největší zastoupení zde mají žáci s autismem (17), nejméně žáků je s těžkým mentálním postižením (3).

¹⁴ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

¹⁵ Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Moravskoslezském kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: https://www.msk.cz/assets/skolstvi/vz_msk_zs_skolni_rok_2015_2016.pdf.

Pro žáky, kteří nejsou dostatečně připraveni na úspěšné zvládnání nároků základního vzdělávání, jsou zřizovány přípravné třídy u 7 škol v kraji. Celkem se jedná o 35 tříd pro 492 žáků, zřízených při 29 základních školách.

Osobám s těžkým mentálním postižením, s více vadami a autismem, které nezískaly základy vzdělání, a absolventům základní školy speciální, kteří dokončili povinnou školní docházku v některém z nižších ročníků základní školy speciální, je umožněno získat základy vzdělání poskytované základní školou speciální. Ve školním roce 2015/2016 probíhaly 2 kurzy pro získání základů vzdělání, jichž se účastnilo 8 žáků.

V rámci středního stupně vzdělávání bylo vzděláváno celkem 1230 studentů v oborech typu E. Do těchto oborů bylo nově přijato 471 studentů. Celkový počet žáků v oborech Praktická škola jednoletá, Praktická škola dvouletá a Obchodní škola vzrostl o 9,4 %.

Počet studentů individuálně integrovaných na středních školách a konzervatořích se zvýšil o 5,7 %. Taktéž se zaznamenal nárůst počtu studentů ve speciálních třídách o 1,6 %.

8 studentů se zdravotním postižením bylo individuálně integrováno v běžných skupinách studia ve vyšším odborném vzdělávání v denní formě.

Moravskoslezský kraj disponuje 6 pedagogicko-psychologickými poradnami (dále PPP), které mají 12 odloučených pracovišť, a 10 speciálněpedagogickými centry (dále SPC) s jedním odloučeným pracovištěm. Odborné zaměření jednotlivých SPC pokrývá plně spektrum služeb pro klienty se zdravotním postižením. V okrajových částech kraje (např. jihovýchodní hranice okresu Bruntál) dochází v péči o klienty ke spolupráci se SPC z krajů jiných, avšak dopravně dostupnějších (zde kraj Olomoucký).

V kraji jsou střediska výchovné péče, která poskytla své služby 1107 studentům.

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmínek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 211 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 8 asistentů pedagoga (3,8 %), 130 učitelů (61,6 %), 73 ředitelů (34,6 %). Muži byli zapojeni v 42 případech (19,9 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 169 (81,1 %).

Tab. 6.4.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	42	19,9	85	40,3	37	17,5	40	19	7	3,3
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	28	13,3	84	39,8	42	19,9	42	19,9	15	7,1
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	31	14,7	16	7,6	23	10,9	132	62,6	9	4,3
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	53	25,1	99	46,9	35	16,6	11	5,2	13	6,2
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	37	17,5	93	44,1	47	22,3	21	10	13	6,2

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání (vytvoření lepších podmínek pro přijetí žáků se SVP) reagovaly školy v Moravskoslezském kraji na současný vývoj tak, že 60,2 % odpovědělo „ano“ a „spíše ano“ u žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a 53,1 % u žáků sociálně znevýhodněných. Vzhledem k potřebě a s ohledem na inkluzi se zvyšuje potřeba počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na školách. U zvýšení počtu speciálních pedagogů uvedlo kladnou odpověď „ano“ a „spíše ano“ 22,3 % dotázaných. Negativně se v tomto ohledu vyjadřuje 13,2 % až 64,5 % dotázaných škol, které odpověděly „spíše ne“ a „ne“, tedy počet pracovníků se speciálněpedagogickým vzděláním se podle nich nezvýšil. Posledním sledovaným bodem bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedlo u žáků se zdravotním postižením 70 % dotazovaných škol a u žáků sociálně znevýhodněných 61,6 % škol. Odpověď „spíše ne“, tedy o žáky se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním se spíše nezajímá, uvedlo 16,6 % a 22,3 % pedagogů daných škol a odpověď „ne“ (pedagogové se nezajímají o zmíněné žáky) uvedlo 5,2 % a 10 % dle specifikace.

Tab. 6.4.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	66	31,3	57	27	46	21,8	37	17,5	5	2,4
Mentální postižení středně těžké, těžké	24	11,4	21	10	49	23,2	111	52,6	6	2,8
Tělesné postižení	56	26,5	62	29,4	60	28,4	28	13,3	5	2,4
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	50	23,7	91	43,1	42	19,9	14	6,6	14	6,6
Sluchové postižení	45	21,3	45	21,3	60	28,4	46	21,8	15	7,1
Zrakové postižení	36	17,1	44	20,9	62	29,4	54	25,6	15	7,1
Narušená komunikační schopnost	51	24,2	78	37	58	27,5	17	8,1	7	3,3
Poruchy autistického spektra	55	26,1	81	38,4	46	21,8	20	9,5	9	4,3
Specifické vývojové poruchy učení	117	55,5	74	35,1	12	5,7	3	1,4	5	2,4
Specifické vývojové poruchy chování	78	37	79	37,4	35	16,6	12	5,7	7	3,3
Psychiatrická onemocnění	17	8,1	66	31,3	64	30,3	46	21,8	18	8,5
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	28	13,3	70	33,2	71	33,6	23	10,9	19	9
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	50	23,7	97	46	29	13,7	18	8,5	17	8,1
Tzv. sociálně vyloučené lokality	42	19,9	102	48,3	35	16,6	17	8,1	15	7,1
Mimořádné nadání	81	38,4	88	41,7	20	9,5	18	8,5	4	1,9
Žák jiného etnika	90	42,7	92	43,6	21	10	2	0,9	6	2,8

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na děti se specifickými potřebami v Moravskoslezském kraji, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém zastoupení, legislativa inkluze tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Moravskoslezském kraji jsou školy připraveny vzdělávat nejčastěji děti se specifickými vývojovými poruchami učení, a to pokud bereme v úvahu odpovědi „ano“ a „spíše ano“, tak v 90,6 %, což je velmi pozitivní výsledek. Připravenost školy vykazují také například u žáků dlouhodobě nemocných (66,8 %), žáků s poruchami autistického spektra (64,5 %), žáků s poruchami chování (74,4 %), žáků s narušenou komunikační schopností (61,2 %), žáků mimořádně nadaných (80,1 %), žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit (68,2 %) a žáků jiného etnika (86,3 %). O něco nižší připravenost vykazují školy například u žáků s psychiatrickými diagnózami (39,4 %), žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (46,5 %). Školy nejsou podle svých odpovědí připraveny vzdělávat žáky se zrakovým postižením (55 %), žáky se sluchovým postižením (50,2 %) a žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací (75,8 %) a žáky s psychiatrickým onemocněním v (52,1 %).

Tab. 6.4.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	r/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	17	8,1	5	2,4	4	1,9	15	7,1	15	7,1	20	9,5	135	64
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	14	6,6	15	7,1	16	7,6	30	14,2	44	20,9	34	16,1	58	27,5
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	25	11,8	22	10,4	15	7,1	31	14,7	35	16,6	36	17,1	47	22,3
Odlíšná délka vyučovací hodiny či přestávky	44	20,9	22	10,4	32	15,2	38	18	25	11,8	23	10,9	27	12,8
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	10	4,7	4	1,9	10	4,7	25	11,8	35	16,6	47	22,3	80	37,9
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	25	11,8	14	6,6	11	5,2	45	21,3	25	11,8	36	17,1	55	26,1
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	12	5,7	11	5,2	7	3,3	26	12,3	32	15,2	54	25,6	69	32,7
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	31	14,7	12	5,7	7	3,3	32	15,2	22	10,4	44	20,9	63	29,9
Úprava hodnocení	40	19	23	10,9	26	12,3	35	16,6	25	11,8	29	13,7	33	15,6
Dostatečné vybavení pomůckami	17	8,1	6	2,8	8	3,8	28	13,3	25	11,8	41	19,4	86	40,8
Služby asistenta pedagoga	25	11,8	4	1,9	2	0,9	15	7,1	17	8,1	26	12,3	122	57,8
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	22	10,4	9	4,3	2	0,9	18	8,5	24	11,4	36	17,1	100	47,4

Podpora ze strany celého pedagogického sboru	15	7,1	5	2,4	7	3,3	17	8,1	16	7,6	32	15,2	119	56,4
Podpora ze strany vedení školy	15	7,1	2	0,9	4	1,9	11	5,2	13	6,2	28	13,3	138	65,4
Spolupráce s rodiči žáka	13	6,2	3	1,4	5	2,4	10	4,7	18	8,5	31	14,7	131	62,1
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	18	8,5	7	3,3	9	4,3	30	14,2	43	20,4	39	18,5	65	30,8
Pozitivní klima třídy a školy	12	5,7	7	3,3	2	0,9	14	6,6	14	6,6	43	20,4	119	56,4
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	23	10,9	5	2,4	7	3,3	23	10,9	28	13,3	47	22,3	78	37
Úprava prostředí školy	24	11,4	12	5,7	6	2,8	35	16,6	22	10,4	36	17,1	76	36
Další vzdělání učitele	15	7,1	8	3,8	10	4,7	25	11,8	20	9,5	49	23,2	84	39,8
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	23	10,9	2	0,9	5	2,4	16	7,6	21	10	27	12,8	117	55,5

Dle tabulky byla vyhodnocena následující opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v MSK. Pro školy jsou velmi důležitá následující opatření: snížený počet žáků ve třídě (64 %), podobně jako v ostatních sledovaných krajích, spolupráce s rodiči žáka (62,1 %), podpora ze strany vedení školy (65,4 %), pozitivní klima třídy a školy (56,4 %), služby asistenta pedagoga (57,8 %), zvýšení platu vyučujícímu (55,5 %), vybavení pomůckami (40,8 %), služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa (47,7 %). Jako nejméně přínosná jsou v MSK kraji hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (15,6 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (12,8 %) nebo vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu (22,3 %).

Tab. 6.4.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	88	41,7	23	10,9	15	7,1
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	10	4,7	17	8,1	8	3,8
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	7	3,3	11	5,2	12	5,7
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	3	1,4	8	3,8	15	7,1
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	1	0,5	8	3,8	12	5,7
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	3	1,4	6	2,8	8	3,8
Podpora žáka nad rámec výuky	7	3,3	7	3,3	14	6,6
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	6	2,8	6	2,8	11	5,2
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	3	1,4	1	0,5	4	1,9
Dostatečné vybavení pomůckami	11	5,2	19	9	11	5,2
Služby asistenta pedagoga	16	7,6	20	9,5	5	2,4
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	19	9	19	9	23	10,9
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	2	0,9	4	1,9	5	2,4
Podpora ze strany vedení školy	1	0,5	26	12,3	7	3,3
Spolupráce s rodiči žáka	13	6,2	6	2,8	16	7,6
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	3	1,4	3	1,4	10	4,7
Pozitivní klima třídy a školy	2	0,9	3	1,4	5	2,4
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	0	0	0	0	7	3,3
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	14	6,6	14	6,6	10	4,7
Další vzdělání učitele	2	0,9	10	4,7	13	6,2

Vzhledem k povaze sledovaných dat jsou uvedena opatření, které podle praxe nejvíce na školách chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách v Moravskoslezském kraji postrádají nejvíce: snížený počet žáků ve třídě, chybí služby školního speciálního pedagoga a psychologa, služby asistenta pedagoga a jako palčivou a nedostatečnou shledávají školy nedostatečnou spolupráci s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Na 2. místě se zde nově objevuje chybějící podpora ze strany vedení školy, snížení počtu žáků ve třídách, služby asistenta pedagoga, dostatečné vybavení pomůckami nebo chybějící samostatné pracovní místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kmenové třídě. Jako 3. v pořadí uváděly školy chybějící služby školního speciálního pedagoga a psychologa, chybějící či nedostatečnou spolupráci s rodinou žáka, taktéž chybí umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky, snížení počtu žáků ve třídě a podpora žáka nad rámec výuky.

Tab. 6.4.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	50	23,7	103	48,8	53	25,1	5	2,4
Mentální postižení středně těžké, těžké	2	0,9	17	8,1	192	91	0	0
Tělesné postižení	131	62,1	38	18	33	15,6	9	4,3
Závažné onemocnění	107	50,7	41	19,4	38	18	25	11,8
Sluchové postižení	48	22,7	75	35,5	84	39,8	4	1,9
Zrakové postižení	43	20,4	72	34,1	92	43,6	4	1,9
Narušená komunikační schopnost	63	29,9	89	42,2	52	24,6	7	3,3
Poruchy autistického spektra	38	18	76	36	88	41,7	9	4,3
Specifické vývojové poruchy učení	141	66,8	59	28	9	4,3	2	0,9
Specifické vývojové poruchy chování	88	41,7	81	38,4	40	19	2	0,9
Psychiatrická onemocnění	26	12,3	47	22,3	116	55	22	10,4
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	95	45	80	37,9	15	7,1	21	10
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	127	60,2	41	19,4	18	8,5	25	11,8
Tzv. sociálně vyloučené lokality	112	53,1	48	22,7	30	14,2	21	10
Mimořádné nadání	152	72	44	20,9	12	5,7	3	1,4
Žák jiného etnika	176	83,4	15	7,1	8	3,8	12	5,7

Školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejvhodnější právě vzdělávání formou integrace, dále zda v rámci speciální třídy na běžné škole, nebo naopak ve škole speciální. Jako vhodná, podle názoru oslovených škol, se jeví běžná základní škola u žáků s tělesným postižením, žáků bez podpory vzdělávání v rodině, žáků mimořádně nadaných, žáků jiného etnika a žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, pro žáky s narušenou komunikační schopností, žáky s lehkou mentální retardací, žáky se specifickou poruchou chování a případně žáky se sluchovým a zrakovým postižením. Vzdělávání přímo ve speciální škole je bráno jako nejvhodnější pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením, pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, pro žáky s poruchami autistického spektra, pro žáky s psychiatrickými onemocněními.

Tab. 6.4.6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postižením/znevýhodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	65	30,8	109	51,7	37	17,5
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	52	24,6	133	63	26	12,3
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	77	36,5	104	49,3	30	14,2
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	82	38,9	87	41,2	42	19,9
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	100	47,4	60	28,4	51	24,2
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	61	28,9	102	48,3	48	22,7
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	76	36	98	46,4	37	17,5
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	114	54	61	28,9	36	17,1
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	65	30,8	49	23,2	97	46
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	35	16,6	74	35,1	102	48,3
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	81	38,4	84	39,8	46	21,8
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	96	45,5	61	28,9	54	25,6
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	49	23,2	105	49,8	57	27
PIPP považuji za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	89	42,2	82	38,9	40	19

6.5 Olomoucký kraj

Olomoucký kraj má rozlohu 5266,9 km² a žije zde 634 718 obyvatel. Celkový počet sídel je 399 (z toho 30 se statutem město).¹⁶

Na tomto území bylo ve školním roce 2015/2016 zřízeno celkem 366 mateřských škol, 271 základních škol, 20 gymnázií a 57 středních odborných škol a středních odborných učilišť. V rámci speciálního vzdělávání se jedná o 46 speciálních škol, konkrétně 10 mateřských škol, 22 základních a 14 středních škol.¹⁷

Děti se zdravotním postižením (dále ZP) se mohou vzdělávat formou skupinové integrace ve speciálních třídách při běžných mateřských školách (dále MŠ) nebo formou individuální integrace v běžných MŠ. Mateřských škol samostatně zřízených pro děti se ZP je 10, disponují 27 třídami, které navštěvovalo ve školním roce 2015/2016 242 dětí. Běžných MŠ se speciálními třídami pro děti se ZP je 12, disponují 14 třídami, kam dochází 182 dětí. Podle typu postižení dětí ve speciálních třídách převládají děti s vadami řeči (275), následují děti s více vadami (54), nejméně je dětí se sluchovým postižením (1). Celkem bylo ve školním roce 2015/2016 integrováno 127 dětí do běžných MŠ. Podle typu postižení byly nejčastěji integrovány děti s autismem (22,83 %), nejméně děti se sluchovým postižením, jejich zastoupení je 4,72 %.

Ve školním roce 2015/2016 bylo zřízeno u základních škol 10 přípravných tříd, absolvovalo je 128 dětí, z čehož 6 dětí bude navštěvovat základní školu zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona, tj. školu pro žáky s více vadami, 100 dětí začne navštěvovat ZŠ a skupina 22 dětí bude pokračovat v rámci přípravné třídy i v následujícím školním roce.

Základní školy pro žáky se zdravotním postižením vzdělávaly v rámci škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) celkem 1693 dětí ve 22 školách, kde bylo zřízeno 210 tříd k tomuto určených. V běžných školách se speciálními třídami zřízenými pro žáky se ZP se vzdělávalo 271 žáků ve 28 třídách, které jsou v 11 školách Olomouckého kraje. Základní školy při zdravotnickém zařízení vzdělávaly 332 žáků.

Ve školním roce 2015/2016 bylo celkem do základních škol integrováno 2759 žáků. V této skupině žáků mají největší zastoupení žáci s vývojovými poruchami učení (1876 žáků).

Střední školy pro žáky se zdravotním postižením jsou zastoupeny odbornými učilišti a praktickými školami. 14 středních škol je samostatně zřízených pro žáky se ZP, disponují 104 třídami, v nichž se vzdělává 789 studentů. Nejvíce škol má Olomouc a poté Šumperk. Běžných škol se speciálními třídami pro žáky pouze se zdravotním postižením je 5, což znamená, že se 125 žáků vzdělává v 15 třídách.

Individuálně integrovaných studentů středních škol bylo v daném školním roce 536, i zde byli nejvíce zastoupeni studenti s vývojovými poruchami učení (393).

¹⁶ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

¹⁷ Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Olomouckém kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <https://www.kr-olomoucky.cz/strategie-koncepce-vyrocní-zpravy-cl-281.html>.

V učebních oborech označených E, H se celkem vzdělávalo 12 356 studentů v denní formě studia.

V Olomouckém kraji je zřízeno školské společné poradenské zařízení, pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum, které vzniklo v roce 2015 sloučením původní PPP s krajskou působností a několika SPC (SPC Olomouc Hejčín, SPC Prostějov a SPC Mohelnice). Nadále zůstávají součástí speciálních škol SPC pro žáky se zrakovým postižením (Olomouc, Speciální škola prof. Vejdovského) SPC pro žáky se sluchovým postižením (Olomouc, Speciální škola pro sluchově postižené), SPC logopedické (Olomouc, Základní a mateřská škola logopedická), SPC pro klienty s PAS a MP (Olomouc, SŠ a ZŠ D90), SPC při Základní škole Schola Viva v Šumperku a SPC při SOŠ Hranice. Přestože výše uvedené subjekty deklarují připravenost na podporu klientů v celém spektru zdravotního postižení, reálně zůstává (a nově přichází) řada klientů s tělesným postižením v péči SPC pro tělesně postižené Kociánka Brno.

Středisko výchovné péče (SVP) působí v rámci Diagnostického ústavu Olomouc, Svätý Kopeček. SVP v Tršicích organizačně spadá také pod Diagnostický ústav Olomouc.

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmínek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 366 respondentů.

Do výzkumu bylo zapojeno 12 asistentů pedagoga (3,3 %), 275 učitelů (75,1 %), 78 ředitelů (21,3 %) a 1 školní speciální pedagog (0,3 %). Muži byli zapojeni v 68 případech (18,6 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 298 (82,4 %).

Tab. 6.5.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	56	15,5	145	39,6	84	23	61	16,7	20	5,5
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	53	14,5	139	38	89	24,3	56	15,3	29	7,9
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	53	14,5	41	11,2	45	12,3	196	53,6	31	8,5
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	97	26,5	168	45,9	59	16,1	17	4,6	25	6,8
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	89	24,3	168	45,9	62	16,9	19	5,2	28	7,7

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání reagovaly školy v Olomouckém kraji na současný vývoj tak, že 55,1 % odpovídá „ano“ a „spíše ano“ na otázku týkající se aktuálně vytvořených lepších podmínek pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním a 52,5 % u žáků sociálně znevýhodněných. Pohyb směrem k lepšímu v rámci prvních dvou položek nesdílí 39,7 % a 39,6 % dotázaných škol, které odpovídají „spíše ne“ a „ne“. Vzhledem k potřebě a s ohledem na inkluzi se zvyšuje potřeba počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na běžných školách. Zvýšení počtu speciálních pedagogů uvádí 25,7 % dotázaných, ale překvapující je odpověď, že se počet speciálněpedagogických pracovníků (ani po změnách orientovaných směrem k podpoře inkluzivního vzdělávání) nezměnil a uvádějí v 65,9 % odpověď „ne“, tedy počet pracovníků se podle nich nezvyšoval. Posledním sledovaným bodem bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedla nadpoloviční většina dotázaných škol, tedy přes 70 %. Objevily se ale i odpovědi, ze kterých vyznívá, že se pedagogové ve 20 % některých škol o tyto žáky příliš nezajímají.

Tab. 6.5.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	104	28,4	113	30,9	88	24	51	13,9	10	2,7
Mentální postižení středně těžké, těžké	53	14,5	25	6,8	100	27,3	172	47	16	4,4
Tělesné postižení	77	21	149	40,7	91	24,9	37	10,1	12	3,3
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	84	23	164	44,8	69	18,9	28	7,7	21	5,7
Sluchové postižení	45	12,3	96	26,2	96	26,2	108	29,5	21	5,7
Zrakové postižení	26	7,1	95	26	106	29	114	31,1	25	6,8
Narušená komunikační schopnost	71	19,4	135	36,9	102	27,9	33	9	25	6,8
Poruchy autistického spektra	87	23,8	125	34,2	88	24	44	12	22	6
Specifické vývojové poruchy učení	189	51,6	136	37,2	30	8,2	5	1,4	6	1,6
Specifické vývojové poruchy chování	107	29,2	144	39,3	83	22,7	19	5,2	13	3,6
Psychiatrická onemocnění	36	9,8	72	19,7	117	32	99	27	42	11,5
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	53	14,5	155	42,3	80	21,9	45	12,3	33	9
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	96	26,2	154	42,1	62	16,9	23	6,3	31	8,5
Tzv. sociálně vyloučené lokality	69	18,9	139	38	76	20,8	40	10,9	42	11,5
Mimořádné nadání	120	32,8	162	44,3	40	10,9	30	8,2	14	3,8
Žák jiného etnika	147	40,2	149	40,7	43	11,7	10	2,7	17	4,6

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na vzdělávání dětí se specifickými potřebami, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém zastoupení, legislativa inkluzi tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Olomouckém kraji jsou školy připraveny vzdělávat nejčastěji děti dlouhodobě nemocné (67,8 %), se specifickými vývojovými poruchami učení (88,8 %). Připravenost škol je vysoká také například u žáků s poruchami chování (68,5 %) a žáků nadaných (77,1 %). O něco nižší připravenost vykazují školy u žáků, kteří jsou postižení zrakově (60,1 %) a sluchově (55,7 %), žáků s psychiatrickými diagnózami (59 %), žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (56,8 %) a žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit (56,9 %). Školy nejsou, vzhledem k současným podmínkám, připraveny vzdělávat především žáky se se středně těžkou a těžkou mentální retardací (74,3 %).

Tab. 6.5.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	25	6,8	10	2,7	12	3,3	15	4,1	29	7,9	34	9,3	241	65,8
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	24	6,6	14	3,8	34	9,3	49	13,4	69	18,9	69	18,9	107	29,2
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	25	6,8	24	6,6	23	6,3	54	14,8	56	15,3	75	20,5	109	29,8
Odlisná délka vyučovací hodiny či přestávky	57	15,6	33	9	41	11,2	57	15,6	63	17,2	51	13,9	64	17,5
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	19	5,2	13	3,6	18	4,9	38	10,4	49	13,4	95	26	134	36,6
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	36	9,8	26	7,1	27	7,4	54	14,8	60	16,4	77	21	86	23,5
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	26	7,1	21	5,7	16	4,4	39	10,7	57	15,6	89	24,3	118	32,2
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	31	8,5	20	5,5	24	6,6	48	13,1	46	12,6	75	20,5	122	33,3
Úprava hodnocení	59	16,1	26	7,1	33	9	60	16,4	54	14,8	70	19,1	64	17,5
Dostatečné vybavení pomůckami	19	5,2	9	2,5	12	3,3	36	9,8	56	15,3	69	18,9	165	45,1
Služby asistenta pedagoga	24	6,6	8	2,2	7	1,9	25	6,8	27	7,4	43	11,7	232	63,4
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	29	7,9	11	3	16	4,4	33	9	45	12,3	62	16,9	170	46,4

Podpora ze strany celého pedagogického sboru	20	5,5	7	1,9	13	3,6	16	4,4	51	13,9	72	19,7	187	51,1
Podpora ze strany vedení školy	20	5,5	9	2,5	10	2,7	10	2,7	26	7,1	61	16,7	230	62,8
Spolupráce s rodiči žáka	21	5,7	15	4,1	7	1,9	11	3	25	6,8	43	11,7	244	66,7
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	14	3,8	20	5,5	15	4,1	46	12,6	60	16,4	74	20,2	137	37,4
Pozitivní klima třídy a školy	27	7,4	4	1,1	7	1,9	14	3,8	31	8,5	77	21	206	56,3
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	29	7,9	16	4,4	12	3,3	35	9,6	48	13,1	87	23,8	139	38
Úprava prostředí školy	32	8,7	16	4,4	15	4,1	47	12,8	45	12,3	68	18,6	143	39,1
Další vzdělání učitele	22	6	9	2,5	17	4,6	39	10,7	46	12,6	104	28,4	129	35,2
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	34	9,3	14	3,8	8	2,2	24	6,6	37	10,1	47	12,8	202	55,2

Dle tabulky byla vyhodnocena následující opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Olomouckém kraji. Pro školy jsou velmi důležitá následující opatření: snížený počet žáků ve třídě (65,8 %), spolupráce s rodiči žáka (66,7 %), podpora ze strany vedení školy (62,8 %), služby asistenta pedagoga (63,4 %), spolupráce s dalšími odborníky (37,4 %), vybavení pomůckami (45,1 %), služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa (46,4 %). Naopak jako nejméně přínosná jsou v Olomouckém kraji hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (17,5 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (17,5 %) nebo předměty speciálněpedagogické péče ve (23,5 %).

Tab. 6.5.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uveďte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	168	45,9	20	5,5	14	3,8
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	15	4,1	28	7,7	21	5,7
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	23	6,3	29	7,9	31	8,5
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	6	1,6	9	2,5	20	5,5
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	6	1,6	14	3,8	17	4,6
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	6	1,6	16	4,4	10	2,7

Podpora žáka nad rámec výuky	12	3,3	22	6	24	6,6
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	10	2,7	19	5,2	18	4,9
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	1	0,3	5	1,4	7	1,9
Dostatečné vybavení pomůckami	13	3,6	34	9,3	32	8,7
Služby asistenta pedagoga	13	3,6	37	10,1	20	5,5
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	32	8,7	22	6	34	9,3
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	1	0,3	1	0,3	5	1,4
Podpora ze strany vedení školy	1	0,3	4	1,1	0	0
Spolupráce s rodiči žáka	26	7,1	50	13,7	36	9,8
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	3	0,8	9	2,5	23	6,3
Pozitivní klima třídy a školy	4	1,1	5	1,4	10	2,7
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	2	0,5	2	0,5	1	0,3
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	12	3,3	26	7,1	22	6
Další vzdělání učitele	12	3,3	14	3,8	21	5,7

Vzhledem k povaze sledovaných dat jsou uvedena opatření, které podle praxe nejvíce na školách v Olomouckém kraji chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách v Olomouckém kraji byla zaznamenána tato opatření: snížený počet žáků ve třídě, taktéž chybějí služby školního speciálního pedagoga a psychologa, nedostatečnou shledávají školy malou spoluprací s rodinou žáka se SVP, dále chybí pracovní místa pro žáky s SVP mimo kmenovou třídu a samostatné místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přímo ve třídě. Na 2. místě se zde objevuje nedostatečná spolupráce s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, chybějí služby asistenta pedagoga, nedostatečné vybavení školy pomůckami, opět chybějící pracovní místa pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mimo kmenovou třídu a samostatné místo pro žáka přímo ve třídě. Jako 3. v pořadí uváděly školy chybějící či nedostatečnou spoluprací s rodinou žáka, služby školního speciálního pedagoga a psychologa, chybějící dostatečné vybavení pomůckami nebo podpora žáka nad rámec výuky.

Tab. 6.5.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	79	21,6	159	43,4	113	30,9	15	4,1
Mentální postižení středně těžké, těžké	0	0	36	9,8	323	88,3	7	1,9
Tělesné postižení	212	57,9	70	19,1	67	18,3	17	4,6
Závažné onemocnění	150	41	77	21	77	21	62	16,9
Sluchové postižení	59	16,1	82	22,4	206	56,3	19	5,2
Zrakové postižení	45	12,3	85	23,2	214	58,5	22	6
Narušená komunikační schopnost	60	16,4	143	39,1	138	37,7	25	6,8
Poruchy autistického spektra	60	16,4	94	25,7	182	49,7	30	8,2
Specifické vývojové poruchy učení	193	52,7	125	34,2	41	11,2	7	1,9
Specifické vývojové poruchy chování	98	26,8	136	37,2	119	32,5	13	3,6
Psychiatrická onemocnění	32	8,7	46	12,6	229	62,6	59	16,1
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	132	36,1	143	39,1	59	16,1	32	8,7
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	203	55,5	87	23,8	41	11,2	35	9,6
Tzv. sociálně vyloučené lokality	150	41	106	29	67	18,3	43	11,7
Mimořádné nadání	247	67,5	83	22,7	25	6,8	11	3
Žák jiného etnika	263	71,9	55	15	22	6	26	7,1

Školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci Olomouckého kraje nejvhodnější právě vzdělávání formou integrace, dále zda v rámci speciální třídy na běžné škole, nebo naopak ve škole speciální. Jako vhodná, podle názoru oslovených škol v Olomouckém kraji, se jeví běžná základní škola u žáků jiného etnika, žáků bez podpory vzdělávání v rodině, žáků mimořádně nadaných, žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a žáků s tělesným postižením. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná pro žáky s lehkou mentální retardací, s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, pro žáky s narušenou komunikační schopností, žáky se specifickými poruchami učení a chování. Vzdělávání přímo ve speciální škole je považováno za nejvhodnější opět pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením, pro žáky s poruchami autistického spektra, pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací a žáky s psychiatrickými onemocněními.

Tab. 6.5.6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postiženímúzněvýchodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	102	27,9	207	56,6	57	15,6
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	91	24,9	205	56	70	19,1
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	109	29,8	187	51,1	70	19,1
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	124	33,9	167	45,6	75	20,5
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	189	51,6	74	20,2	103	28,1
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	120	32,8	170	46,4	76	20,8
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	155	42,3	136	37,2	75	20,5
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	196	53,6	103	28,1	67	18,3
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	113	30,9	66	18	187	51,1
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	67	18,3	112	30,6	187	51,1
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	138	37,7	117	32	111	30,3
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	173	47,3	106	29	87	23,8
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	91	24,9	172	47	103	28,1
PIPP považují za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	159	43,4	122	33,3	85	23,2

6.6 Karlovarský kraj

Karlovarský kraj patří svou rozlohou (3314,3 km²), počtem obyvatel (297 828), počtem obcí (celkem 132, z toho 38 se statutem město) a hustotou obyvatel (90 km²) spíše k těm menším.¹⁸

Na území kraje bylo ve školním roce 2015/2016 zřízeno celkem 125 mateřských škol, 108 základních škol a 38 středních škol.¹⁹

¹⁸ Základní geografické údaje krajů k 1. 1. 2016 – dostupné z: <http://www.risy.cz/cs/krajske-ris>.

¹⁹ Všechny číselné údaje týkající se počtu žáků a škol jsou převzaty z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Karlovarském kraji za školní rok 2015/2016 – dostupné z: <http://www.kvkskoly.cz/manazer/dokumenty/Stranky/Vyrocní-zpravy.aspx>.

V rámci 125 mateřských škol bylo zřízeno 9 tříd pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Jednalo se o třídy pro děti s mentálním postižením, pro děti se sluchovým postižením, pro děti se zrakovým postižením, děti s vadami řeči, děti s tělesným postižením, děti se souběžným postižením více vadami, děti s vývojovými poruchami a děti s autismem. Celkově se v 9 třídách vzdělávalo 117 dětí se SVP, což je pokles o 20,9 % oproti školnímu roku 2014/2015. Individuálně integrovaných dětí v mateřských školách bylo celkem 82, jedná se o nárůst o 1,2 % oproti předchozímu školnímu roku.

V segmentu základních škol, kterých je na území Karlovarského kraje zřízeno 108, se vytvořily třídy pro žáky se SVP. Mohlo tak studovat 1177 žáků se SVP. Oproti předchozímu školnímu roku, byl v tomto ohledu zaznamenán pokles o 0,84 %. Ve školním roce 2015/2016 ukončilo 9. ročník 100 žáků se SVP a 10. ročník 18 žáků se SVP ve třídách určených pro tyto žáky. V rámci individuální integrace bylo vzděláváno 1587 žáků. Žáků s postižením s výukou dle individuálního vzdělávacího plánu bylo ve školním roce 2015/2016 celkem 1774. Znamená to tedy, že počet žáků vzdělávaných v rámci individuální integrace stoupá, stejně tak i počet žáků s individuální výukou, pouze počet žáků ve třídách pro žáky se SVP se snížil.

V Karlovarském kraji je zřízena jedna třída pro přípravný stupeň základní školy speciální, kterou navštěvovaly 4 děti.

V kraji je zřízeno celkem 37 středních škol (respektive 38, avšak jedna škola je v insolvenčním řízení a v tomto školním roce nevzdělává žáky).

Poradenské služby pedagogicko-psychologické poradny zajišťuje poradna v Karlových Varech, přičemž má 3 detašovaná pracoviště, aby bylo možno zachovat dostupnost služeb. Kraj disponuje dvěma speciálněpedagogickými centry (Karlovy Vary a dalších 6 odloučených pracovišť v jiných městech). Jedno z pedagogických center v Karlových Varech je zaměřeno na poruchy řeči.

SPC se sídlem v Plzni (Plzeňský kraj) smluvně zajišťuje poradenské služby pro zrakově a sluchově postižené děti, žáky a studenty na území Karlovarského kraje.

V kraji působí středisko výchovné péče (součástí příspěvkové organizace Dětský diagnostický ústav, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna Plzeň).

Komentované výsledky kraje

Následující část textu obsahuje přehledové tabulky prezentující položky dotazníku. Tyto jsou následně opatřeny komentářem. Zaměřili jsme se na hodnocení podmínek a připravenosti školy pro společné vzdělávání, postoje k podpůrným opatřením a názory na „vhodnost“ společného vzdělávání u jednotlivých typů postižení.

V souboru respondentů převažovali učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 214 respondentů.

Do výzkumu byli zapojeni 4 asistenti pedagoga (1,9 %), 175 učitelů (81,8 %), 28 ředitelů (13,1 %), 1 školní psycholog (0,5 %) a 6 školních speciální pedagogů (2,8 %).

Muži byli zapojeni v 43 případech (20,1 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 171 (79,9 %).

Tab. 6.6.1 Postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy

Hodnocení podmínek na naší škole	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky pro přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.	35	16,4	98	45,8	35	16,4	31	14,5	15	7
Naše škola má v letošním roce vytvořeny lepší podmínky přijetí žáků se SVP z důvodu sociálního a obdobného znevýhodnění.	41	19,2	78	36,4	45	21	31	14,5	19	8,9
Na naší škole se v letošním roce zvýšil počet pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním (např. i díky tzv. šablonám apod.).	23	10,7	27	12,6	34	15,9	109	50,9	21	9,8
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení.	48	22,4	91	42,5	35	16,4	19	8,9	21	9,8
Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění.	42	19,6	93	43,5	42	19,6	14	6,5	23	10,7

Z hlediska změn v legislativě směrem k inkluzivnímu vzdělávání reagovaly školy v Karlovarském kraji na současný vývoj tak, že nadpoloviční většina (62,2 %) odpověděla „ano“ a „spíše ano“ na otázku aktuálně vytvořených lepších podmínek pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním a dále 55,6 % u žáků např. sociálně znevýhodněných. Pohyb směrem k lepšímu nesdílí 30,9 % a 35,5 % dotázaných škol, které odpovídají „spíše ne“ a „ne“. Dalším důležitým bodem je i fakt potřeby zvýšení počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na těchto školách. Aktuální zvýšení počtu speciálních pedagogů uvádí 23,3 % dotázaných, ale překvapující je odpověď, že se počet speciálněpedagogických pracovníků (ani po změnách směrem k podpoře inkluzivního vzdělávání) nezměnil vůbec či výrazně, tj. je zde v 56,8 % případů zaznamenána odpověď „ne“. Posledním sledovaným bodem bylo, zda se pedagogové na dané škole vůbec zajímají o problematiku žáků se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedla nadpoloviční většina dotázaných škol, tedy přes 60 %. Objevily se ale i odpovědi, ze kterých vyznívá, že se pedagogové některých škol o tyto žáky příliš nezajímají, a to 25,3–26,1 %.

Tab. 6.6.2 Hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků se SVP

Hodnotím-li podmínky na naší škole v letošním roce, jsme připraveni vzdělávat žáky s:	URČITĚ ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		URČITĚ NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	48	22,4	78	36,4	44	20,6	28	13,1	16	7,5
Mentální postižení středně těžké, těžké	18	8,4	27	12,6	57	26,6	98	45,8	14	6,5
Tělesné postižení	48	22,4	84	39,3	48	22,4	22	10,3	12	5,6
Závažné (dlouhodobé) onemocnění	44	20,6	89	41,6	47	22	14	6,5	20	9,3
Sluchové postižení	35	16,4	77	36	50	23,4	37	17,3	15	7
Zrakové postižení	27	12,6	58	27,1	72	33,6	40	18,7	17	7,9
Narušená komunikační schopnost	44	20,6	92	43	45	21	13	6,1	20	9,3
Poruchy autistického spektra	48	22,4	95	44,4	37	17,3	19	8,9	15	7
Specifické vývojové poruchy učení	113	52,8	83	38,8	9	4,2	0	0	9	4,2
Specifické vývojové poruchy chování	67	31,3	93	43,5	35	16,4	8	3,7	11	5,1
Psychiatrická onemocnění	14	6,5	59	27,6	67	31,3	46	21,5	28	13,1
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	40	18,7	95	44,4	46	21,5	11	5,1	22	10,3
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	52	24,3	103	48,1	30	14	10	4,7	19	8,9
Tzv. sociálně vyloučené lokality	40	18,7	94	43,9	42	19,6	12	5,6	26	12,1
Mimořádně nadání	69	32,2	92	43	31	14,5	11	5,1	11	5,1
Žák jiného etnika	92	43	93	43,5	11	5,1	2	0,9	16	7,5

Tabulka ukazuje stav připravenosti škol na vzdělávání dětí se specifickými potřebami v Karlovarském kraji, které se již běžně na školách objevují v poměrně velkém zastoupení a legislativa inkluze tímto směrem podporuje. Z tabulky vyplývá, že v Karlovarském kraji jsou školy připraveny vzdělávat nejčastěji děti se specifickými vývojovými poruchami učení, a to pokud bereme v úvahu odpovědi „ano“ a „spíše ano“ (91,6 %), což je opět velmi pozitivní výsledek. Připravenost škol je podle odpovědí také například u žáků s poruchami chování (74,8 %), žáků s narušenou komunikační schopností (63,6 %), žáků mimořádně nadaných (75,2 %), žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit (62,6 %) a žáků jiného etnika (86,5 %). O něco nižší připravenost vykazují školy například u žáků s psychiatrickými diagnózami (34,1 %), žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (63,1 %). Školy nejsou ve větší míře připraveny vzdělávat například žáky se zrakovým postižením (52,3 %), žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací (72,4 %) a například i žáky s psychiatrickým onemocněním (52,8 %).

Tab. 6.6.3 Efektivita využívaných podpůrných opatření (1 – nejmenší; 7 – největší)

Z podpůrných opatření, která aplikujeme při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší škole, hodnotím jako nejvíce přínosná/potřebná tato:	1		2		3		4		5		6		7	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	19	8,9	7	3,3	4	1,9	16	7,5	7	3,3	18	8,4	143	66,8
Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě	22	10,3	13	6,1	17	7,9	33	15,4	29	13,6	36	16,8	64	29,9
Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo třídu	23	10,7	17	7,9	22	10,3	30	14	32	15	30	14	60	28
Odlisná délka vyučovací hodiny či přestávky	38	17,8	23	10,7	20	9,3	43	20,1	31	14,5	21	9,8	38	17,8
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	7	3,3	3	1,4	11	5,1	31	14,5	33	15,4	47	22	82	38,3
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	21	9,8	15	7	17	7,9	44	20,6	42	19,6	32	15	43	20,1
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky	13	6,1	15	7	13	6,1	29	13,6	25	11,7	52	24,3	67	31,3
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	21	9,8	14	6,5	19	8,9	26	12,1	27	12,6	44	20,6	63	29,4
Úprava hodnocení	36	16,8	24	11,2	20	9,3	45	21	32	15	22	10,3	35	16,4
Dostatečné vybavení pomůckami	8	3,7	9	4,2	10	4,7	20	9,3	29	13,6	43	20,1	95	44,4
Služby asistenta pedagoga	10	4,7	11	5,1	9	4,2	15	7	14	6,5	32	15	123	57,5
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	15	7	7	3,3	12	5,6	23	10,7	28	13,1	25	11,7	104	48,6
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	6	2,8	6	2,8	6	2,8	20	9,3	28	13,1	40	18,7	108	50,5
Podpora ze strany vedení školy	9	4,2	7	3,3	5	2,3	7	3,3	17	7,9	32	15	137	64
Spolupráce s rodiči žáka	12	5,6	6	2,8	5	2,3	14	6,5	8	3,7	30	14	139	65
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	7	3,3	16	7,5	8	3,7	21	9,8	29	13,6	42	19,6	91	42,5
Pozitivní klima třídy a školy	10	4,7	7	3,3	3	1,4	10	4,7	21	9,8	33	15,4	130	60,7
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	13	6,1	12	5,6	11	5,1	23	10,7	40	18,7	34	15,9	81	37,9
Úprava prostředí školy	16	7,5	13	6,1	10	4,7	27	12,6	28	13,1	35	16,4	85	39,7
Další vzdělání učitele	8	3,7	8	3,7	11	5,1	31	14,5	35	16,4	39	18,2	82	38,3
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu	14	6,5	6	2,8	4	1,9	15	7	14	6,5	36	16,8	125	58,4

Dle tabulky byla vyhodnocena následující opatření podporující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji. Pro školy je velmi důležité následující: snížený počet žáků ve třídě (66,8 %), spolupráce s rodiči žáka (65 %), podpora ze strany vedení školy (64 %), pozitivní klima třídy a školy (60,7 %), služby asistenta pedagoga (57,5 %), zvýšení platu vyučujícímu (58,4 %), spolupráce s dalšími odborníky (42,5 %), vybavení pomůckami (44,4 %), služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa (48,6 %). Naopak jako nejméně přínosná jsou v Karlovarském kraji hodnocena následující opatření: úprava hodnocení (16,4 %), odlišná délka vyučovací hodiny či přestávky (17,8 %) nebo předměty speciálněpedagogické péče (20,1 %).

Tab. 6.6.4 Nerealizovaná nebo nedostatečně realizovaná podpůrná opatření

Uvedte tři podpůrná opatření, která Vám na Vaší škole v letošním roce nejvíce chybějí (označte číslovkou 1, 2 nebo 3 pořadí chybějících nebo nedostatečně poskytnutých podpůrných opatření):	1		2		3	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Snížený počet žáků ve třídě	97	45,3	21	9,8	10	4,7
Samostatné pracovní místo pro žáka ve třídě	7	3,3	19	8,9	11	5,1
Pracovní místo pro žáka mimo kmenovou třídu	7	3,3	18	8,4	14	6,5
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	5	2,3	9	4,2	14	6,5
Metody a formy výuky preferující individuální přístup	4	1,9	7	3,3	7	3,3
Předměty speciálněpedagogické péče v rámci výuky	3	1,4	9	4,2	7	3,3
Podpora žáka nad rámec výuky	4	1,9	7	3,3	19	8,9
Úprava obsahu vzdělávání, včetně výstupů	3	1,4	3	1,4	7	3,3
Úprava pravidel hodnocení a klasifikace	1	0,5	3	1,4	4	1,9
Dostatečné vybavení pomůckami	6	2,8	11	5,1	13	6,1
Služby asistenta pedagoga	10	4,7	10	4,7	11	5,1
Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa	19	8,9	19	8,7	15	7
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	2	0,9	7	3,3	8	3,7
Podpora ze strany vedení školy	1	0,5	3	1,4	2	0,9
Spolupráce s rodiči žáka	20	9,3	32	15	24	11,2
Spolupráce s dalšími odborníky (např. OSPOD)	2	0,9	8	3,7	12	5,6
Pozitivní klima třídy a školy	2	0,9	6	2,8	7	3,3
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	0	0	2	0,9	0	0
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	14	6,5	14	6,5	21	9,8
Další vzdělání učitele	7	3,3	6	2,8	8	3,7

Vzhledem k povaze sledovaných dat jsou uvedena opatření, které podle praxe nejvíce na školách chybějí. Na prvním místě (podle pořadí), tedy označené č. 1, na školách v Karlovarském kraji postrádají nejvíce: snížený počet žáků ve třídě, kvalitní

spolupráci s rodiči žáků, dále služby školního speciálního pedagoga a psychologa, úpravy prostředí školy ve smyslu odstranění architektonických bariér a služby asistentů pedagoga. Na 2. místě se i zde opět opakují chybějící snížené počty žáků ve třídách, zřízení samostatného pracovního místa pro žáka s SVP ve třídě, chybí služby školního speciálního pedagoga a psychologa, samostatné pracovní místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mimo kmenovou třídu a úprava prostředí školy. Jako 3. v pořadí uváděly školy opět chybějící spolupráci s rodinou, chybějící úpravy prostředí školy (architektonické bariéry), chybějící podporu žáka nad rámec výuky, chybějící místo pro žáka mimo kmenovou třídu a taktéž umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky.

Tab. 6.6.5 Vhodnost formy vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb (mimořádného nadání)

Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:	Vhodná je běžná škola a třída		Vhodná je speciální třída na běžné škole		Vhodná je speciální škola		Nevím	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Mentální postižení lehké	45	21	91	42,5	68	31,8	10	4,7
Mentální postižení středně těžké, těžké	0	0	20	9,3	186	86,9	8	3,7
Tělesné postižení	126	58,9	45	21	32	15	11	5,1
Závažné onemocnění	91	42,5	65	30,4	35	16,4	23	10,7
Sluchové postižení	57	26,6	62	29	90	42,1	5	2,3
Zrakové postižení	38	17,8	69	32,2	100	46,7	7	3,3
Narušená komunikační schopnost	46	21,5	104	48,6	47	22	17	7,9
Poruchy autistického spektra	36	16,8	86	40,2	78	36,4	14	6,5
Specifické vývojové poruchy učení	115	53,7	78	36,4	15	7	6	2,8
Specifické vývojové poruchy chování	67	31,3	82	38,3	51	23,8	14	6,5
Psychiatrická onemocnění	16	7,5	50	23,4	115	53,7	33	15,4
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	88	41	92	43	22	10,3	12	5,6
Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí	120	56,1	52	24,3	22	10,3	20	9,3
Tzv. sociálně vyloučené lokality	102	47,7	55	25,7	29	13,6	28	13,1
Mimořádné nadání	158	73,8	39	18,2	10	4,7	7	3,3
Žák jiného etnika	162	75,7	29	13,6	7	3,3	16	7,5

Zde tedy školy hodnotily konkrétní možnosti vzdělávání, kde se měly vyjádřit, zda je pro tu kterou kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejvhodnější právě vzdělávání formou integrace, dále zda v rámci speciální třídy na běžné škole, nebo naopak ve škole speciální. Jako vhodná se podle názoru oslovených škol v Kar-

lovarském kraji jeví běžná základní škola u žáků jiného etnika, žáků mimořádně nadaných, žáků s tělesným postižením, žáků bez podpory vzdělávání v rodině a žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Druhá varianta – vzdělávání ve speciální třídě běžné školy – se jeví jako vhodná žáky s narušenou komunikační schopností, lehkou mentální retardací, žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, žáky s poruchami autistického spektra a případně žáky se zrakovým postižením. Vzdělávání přímo ve speciální škole je považováno za vhodné pro žáky s psychiatrickým onemocněním, žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, žáky se zrakovým a sluchovým postižením a žáky s poruchami autistického spektra.

Tab. 6.6. 6 Identifikace respondentů s uvedenými výroky

Souhlasím/nesouhlasím s následujícími výroky (pozn.: běžná škola znamená mateřská, základní, střední škola hlavního proudu, která není samostatně zřízena pro žáky s nějakým postižením/znevýhodněním):	ANO		NE		NEVÍM	
	ač	rč/%	ač	rč/%	ač	rč/%
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.	47	22	141	65,9	26	12,1
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené.	54	25,2	125	58,4	35	16,4
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.	69	32,2	114	53,3	31	14,5
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.	78	36,4	98	45,8	38	17,8
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).	117	54,7	48	22,4	49	22,9
Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.	54	25,2	114	53,3	46	21,5
Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s tzv. sociálním znevýhodněním lepší.	92	43	90	42,1	32	15
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší.	103	48,1	76	35,5	35	16,4
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější.	72	33,6	36	16,8	106	49,5
Vzdělávání žáků se tzv. zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější.	36	16,8	81	37,9	97	45,3
Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP na škole se v tomto školním roce zlepšily.	88	41,1	67	31,3	59	27,6
Komunikace (pedagogů) naší školy se školským poradenským zařízením je kvalitnější.	92	43	64	29,9	58	27,1
Nově zavedený systém podpůrných opatření přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání v naší škole.	48	22,4	108	50,5	58	27,1
PIPP považuji za důležitý nástroj pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v 1. stupni.	84	39,3	73	34,1	57	26,6

Závěr

V úvodu publikace jsme představili její čtyři stěžejní celky: teoreticko-deskriptivní rámec a úvod do sledované problematiky, dále výsledky prvního třídění získané od téměř dvou a půl tisíce pedagogických pracovníků celé ČR. Poté následovaly dvě kapitoly, které ukazovaly (případně) rozdíly v odpovědích respondentů z hlediska místa jejich působení (běžná versus speciální škola) nebo místa působení v jednotlivých krajích ČR.

Lze říci, že obdobné šetření – ve smyslu rozsahu teritoriálního i personálního, jakož i rozsahu co do sledovaných témat (postoje k a hodnocení inkluze jako takové, hodnocení vybraných podmínek společného vzdělávání, včetně podmínek konkrétní školy) – nebylo u nás po účinnosti novely školského zákona provedeno.

Naproti tomu lze porovnat odpovědi respondentů našeho výzkumu s relativně stručnou přehledovou informací MŠMT ukazující první „datové“ výsledky tzv. společného vzdělávání. Minianalýza je dostupná na <http://www.msmt.cz/file/46497/>.

Z našeho šetření bychom rádi poukázali na tři zjištění.

Prvním z nich je, že pedagogové České republiky, kteří se zúčastnili výzkumu, zastávají obecná stanoviska k tzv. inkluzi, která bychom označili za střízlivá, věcná a uvážlivá. Nesetkali jsme se s žádným extremistickým hodnocením. Naměřená škála odpovědí ukazuje odlišnosti v postojích jednotlivých respondentů, jako celek však autorský tým hodnotí postoje pedagogů za „zdravé“ a odpovídající kulturní a vzdělanostní tradici České republiky.

Druhým zjištěním je potvrzení (obecně tušeného a hypoteticky předpokládaného) rozdílu v postojích, soudech a hodnoceních pedagogů ze škol tzv. běžných a škol speciálních. Zjednodušeně řečeno – zastávají v řadě či většině sledovaných položek statisticky významně odlišná hodnocení. V některých položkách jsme pak mohli hovořit o diametrálně odlišných stanoviscích. Existují desítky možných vysvětlení této situace. Některá hodnocení či soudy autorského kolektivu předkládáme již v komentáři k naměřeným výsledkům či jejich hodnocení. Obecně jsme přesvědčeni, že odlišné (rozuměj více negativní) hodnocení tzv. společného vzdělávání ze strany pedagogů tzv. speciálních škol má jeden důvod. A v něm spatřujeme nejméně dvě samostatné oblasti. Důvodem je dřívější výlučný „monopol“ těchto škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A právě zde několikrát citovaná novela školského zákona účinná od září 2016 tento „monopol“ významně nabourává. Autorský kolektiv se však domnívá, že výše uvedený názor je platný jen částečně.

Především od 1. 9. 2016 počet žáků se SVP v tzv. běžných školách narostl opravdu jen minimálně. To, co se změnilo, byl přístup resortu (jeho vedení) k této problematice. Často šlo sice jen o mediální prohlášení či politické deklarace, nicméně většina pedagogické veřejnosti zaznamenala příklon k tematice podmínek společného vzdělávání.

A část pedagogické veřejnosti (např. nezisková organizace speciálních pedagogů s názvem „Asociace speciálních pedagogů“) mohla z těchto prohlášení získat pocit, že tzv. inkluzivní vzdělávání má být nyní jedinou či jedinou podporovanou formou vzdělávání žáků se SVP. Tento pocit či postoj byl navíc umocněn rozhodnutím tehdejší ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D.), která s účinností téhož data jako novela školského zákona zrušila základním školám praktickým tzv. „přílohu LMP“. Tedy samostatnou součást „jejich“ rámcového vzdělávacího programu.

Právě tento krok vedl řadu speciálních pedagogů k přesvědčení, že jsou svědky zániku, či dokonce likvidace systému škol pro žáky s lehkým mentálním postižením. A protože těchto škol je vzhledem k počtu žáků nejvíce (rozuměj z pohledu celkového počtu žáků se zdravotním postižením), je jasné, že respondenti těchto škol měli v našem souboru pedagogů speciálních škol dominantní zastoupení.

Není úkolem této knihy (a ani jejího závěru) vynášet soudy o oprávněnosti obav, postojů či prohlášení reprezentantů té či oné skupiny. Konstatujeme však, že „příkop“ v názorech pedagogů běžných škol a škol speciálních k dané problematice je hluboký. A vyslovujeme názor, že je vytvořen zbytečně a do značné míry uměle.

Nelze označit za nepřítel tzv. inkluze všechny, kdo kritizují některou z jejích současných podob. Nelze se divit speciálním pedagogům speciálních škol, že vyslovují pochybnost o tom, zda skutečné vzdělání žáka s určitým zdravotním postižením může zajistit (byť v žádoucím prostředí běžné školy místa bydliště) nedostudovaný asistent pedagoga.

Stejně tak je však třeba ocenit úsilí tisíců pedagogů běžných škol, kteří hledají cesty ke vzdělávání žáků se SVP, studují nové metodiky, rozvíjejí své dřívější dovednosti.

Konečně třetím zjištěním je, že přes dělení (alespoň co do organizačního pojetí) českého regionálního školství do krajských „modelů“ nebyly v rámci našeho výzkumu zaznamenány statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů z hlediska krajů, v nichž působí.

Odborníci, úřednický establishment, tedy všichni, kteří připravují novou podobu normativních i metodických dokumentů českého školství, musí naměřené výsledky vzít v úvahu. Rozdílné vzdělání, odlišné vzdělávací zkušenosti, působení na různých druzích škol – to vše má za následek i odlišné postoje k probíhající tzv. inkluzivní reformě v ČR.

Shrnutí

Předkládána publikace prezentuje kvantitativní výzkum, který má za cíl zjistit, analyzovat a následně popsat stávající stav v postojích, informovanosti a potřebách pedagogických pracovníků České republiky v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se především o jejich postoje, informovanost a potřeby směrem k aktuální realitě platnosti novely školského zákona týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce je rozdělena na čtyři tematické celky.

První celek, který je prezentován v úvodních dvou kapitolách, je zaměřený na teoreticko-deskriptivní rámec inkluze a výzkum tohoto fenoménu. Předkládá inkluzivního vzdělávání a přináší systematický přehled problematiky výzkumů inkluze žáků a studentů se speciálními potřebami.

Další celek řeší postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Třetí celek mapuje rozdíly v postojích pedagogů v takzvaných běžných a speciálních školách ve vztahu k realitě platnosti novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Poslední celek analyzuje postoje a potřeby pedagogů ve vybraných krajích ve vztahu k výše uvedenému problému.

Výsledky výzkumu byly získány formou rozsáhlého dotazníkového šetření. Dotazník vlastní konstrukce obsahoval několik oblastí, jejichž účelem byla přehlednost a významově-obahová kongruence položek, které sledovaly stejnou nebo podobnou oblast.

Soubor respondentů tvořili učitelé, třídní učitelé a ředitelé škol ve věku nad 30 let s vysokoškolskou kvalifikací na úrovni magisterského studia a s více než 10 lety pedagogické praxe. Demograficky se jednalo o soubor 2467 respondentů s následným věkovým, pracovním a vzdělanostním rozložením ze všech krajů ČR. Jednalo se o zástupce základních škol (55,2 %), středních škol (32,5 %) a mateřských škol (12,3 %).

Do výzkumu bylo zapojeno 57 asistentů pedagoga (2,3 %), 1851 učitelů (75,0 %), 522 ředitelů (21,2 %), 7 školních psychologů (0,3 %) a 30 školních speciálních pedagogů (1,2 %). Muži byli zapojeni v 479 případech (19,4 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 1988 (80,6 %).

Statistická významnost v odpovědích respondentů obou souborů byla měřena metodou Pearson Chi-Square na hladině významnosti 0,01 pro každou sledovanou položku. Jednotlivé tematické celky obsahují přehledovou srovnávací tabulku, komentář a tabulku s naměřenými výsledky Pearson Chi-Square.

Z výzkumu vyplývá, že respondenti, kteří se zúčastnili výzkumu, zastávají obecná stanoviska k tzv. inkluzi, která bychom označili za střízlivá, věcná a uvážlivá. Nesetkali jsme se s žádným extremistickým hodnocením. Naměřená škála odpovědí ukazuje odlišnosti v postojích jednotlivých respondentů, jako celek však autorský tým hodno-

tí postoje pedagogů za „zdravé“ a odpovídající kulturní a vzdělanostní tradici České republiky.

Druhým zjištěním je potvrzení (obecně tušeného a hypoteticky předpokládaného) rozdílu v postojích, soudech a hodnoceních pedagogů ze škol tzv. běžných a škol speciálních. Pedagogové speciálních škol jsou lépe odborně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními potřebami, s myšlenkou inkluze jsou však ztotožnění méně.

Resumé

The publication presents a quantitative research study, the objective of which is to identify, analyse and describe the current attitudes, awareness and needs of teachers in the Czech Republic in the context of educating children with special educational needs. The focus was especially on teachers' attitudes, awareness and needs regarding the applicable amendment to the Education Act governing the education of children, pupils and students with special educational needs.

The paper consists of four thematic parts.

The first part is presented in the first two chapters and focuses on a theoretical-descriptive framework of inclusion and research of this phenomenon. This part describes the system of inclusive education and the issue of conducting research studies aimed at inclusion of children and students with special needs.

The second part deals with the attitudes and needs of teachers in the context of the applicable amendment to the Education Act (No. 82/2015 Coll.) The third part focuses on the differences in the attitudes of teachers between mainstream and special schools in the context of the applicable amendment to the Education Act (No. 82/2015 Coll.) The last part analyses the attitudes and needs of teachers in selected regions in relation to the issue mentioned above.

The results of the research study were obtained by means of an extensive questionnaire survey. The questionnaire of the authors' own design included several areas in order to ensure clarity and content congruence of items that monitored the same or similar area.

The sample of respondents included teachers, class teachers and headteachers older than 30 years with a master university degree with over 10 years of teaching experience. In terms of demographic distribution, the sample included 2,467 respondents with the following age, occupational and educational distribution from all regions in the Czech Republic. The sample included respondents from elementary schools (55.2 %), secondary schools (32.5 %), and kindergartens (12.3 %).

The research involved 57 assistant teachers (2.3 %); 1,851 teachers (75.0 %); 522 headteachers (21.2 %); 7 school psychologists (0.3 %); and 30 school-based special education teachers (1.2 %). The research sample comprised 479 (19.4 %) men and 1,988 (80.6 %) women.

The value of statistical significance of the responses in both samples was measured by means of the Pearson's chi-squared test at a level of statistical significance of 0.01 for each monitored item. Each thematic part of the paper includes a comparative table, commentary and a table with the results of the Pearson's chi-squared test.

The results of the research suggest that the general attitudes of the respondents to inclusion are realistic, factual and judicious. No extremist assessment was identified. The measured scale of responses suggests differences in the attitudes of individual

respondents, but in general, the attitudes of teachers are considered 'healthy' and correspond with the cultural and educational tradition of the Czech Republic.

The research study confirmed a (generally suspected and hypothetically anticipated) difference in the attitudes, judgements and assessments between teachers from mainstream and special schools. Teachers in special schools are more qualified to educate children with special needs, but they are less convinced about the idea of inclusion.

Literatura

1. ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARLOW, A., et al. 2015. Evaluation of the implementation and impact of an integrated prevention model on the academic progress of students with disabilities. In *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 36, Jan. 2015, pp. 505–525.
3. BIZOVÁ, N. 2015. Sociálna pozícia žiakov s postihnutím v edukačnom prostredí. In *Vychovávateľ*, roč. 63, č. 5–6, s. 15–20. ISSN 0139-6919.
4. CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. 2011. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. In *Educational Studies; Dorchester-on-Thames*, 37, 2, May 2011, pp. 171.
5. COOMBES, L., et al. 2016. Mixed-methods evaluation of the good behaviour game in English primary schools. In *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol. 26(5), Sep.–Oct., 2016, pp. 369–387.
6. De BOER, A. A.; MUNDE, V. S. 2015. Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. In *The Journal of Special Education*, Vol. 49(3), Nov. 2015, pp. 179–187.
7. FERDANOVÁ, J. 2015. Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. In *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 3, 2015, DOI: 10.5817/SP2015-3-8.
8. FINKOVÁ, D. 2014. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.
9. FORLIN, Ch., et al. 2013. Transition for a Student With Special Educational Needs From Primary to Secondary School in Hong Kong. In *The Australasian Journal of Special Education, dod. Transitions for Students With Special Educational Needs; Bomaderry*, 37, 1, Jul. 2013, pp. 49–63.
10. FRYNTOVÁ, M. 2011. Hyperaktivní děti v běžné třídě. In *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2011, 17(9), 58–59. ISSN 1212-9607.
11. GANNON, S.; MCGILLOWAY, S. 2009. Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 24(4), Nov. 2009, pp. 455–463.
12. GUNILLA, L.; CLAES, N. 2014. Promoting Inclusion? „Inclusive“ and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No. 1, pp. 74–90.
13. HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR. ISBN 80-86856-05-4.

14. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2013. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, roč. 63, č. 2 (2013). ISSN 0031-3815.
15. HANÁKOVÁ, A.; STEJSKALOVÁ, K. 2015. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. In ŠMELOVÁ, E., a kol. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole* (s. 39–50). Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4404-8
16. HLOUŠKOVÁ, L., et al. 2015. Diverzita žáků: téma pro vedení školy. In *Studia paedagogica*. roč. 20, č. 2, 2015, s. 105–126. ISSN 2336-4521.
17. HOLTUM, S. 2015. School inclusion for children with mental health difficulties. In *Mental Health and Social Inclusion*, 19, 4, pp. 161–168.
18. ISMAIL, Z.; BASHEER, I.; KHAN, J. H. 2016. Teachers' Attitudes towards Inclusion of Special Needs Children into Primary Level Mainstream Schools in Karachi. In *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*; Nicosia, 17, 3, pp. 2177–2196.
19. JERLINDER, K.; DANERMARK, B.; GILL, P. 2010. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—The case of PE and pupils with physical disabilities. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25(1), pp. 45–57.
20. JESENSKÝ, J. 1998. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
21. JESENSKÝ, J. 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. UK Praha. ISBN 80-7184-030-0.
22. JOY, R.; MURPHY, E. 2012. The Inclusion of Children with Special Educational Needs in an Intensive French as a Second-Language Program: From Theory to Practice. In *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 35, No. 1, pp. 102–119.
23. KATHLEEN, L., et al. 2015. Empowering Teachers with Low-Intensity Strategies to Support Academic Engagement: Implementation and Effects of Instructional Choice for Elementary Students in Inclusive Settings. In *Education and Treatment of Children*, Vol. 38, No. 4, pp. 473–504.
24. KIM, D. 2011. Identifying the gaps towards an inclusive educational system within Québec: *Collectively examining the perceptions of different groups of educators*. Montréal: McGill, 2011.
25. KRASKA, J.; BOYLE, Ch. 2014. Attitudes of Preschool and Primary School Pre-Service Teachers towards Inclusive Education. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 42, No. 3, pp. 228–246.
26. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Kvalita inkluzivní školy: Její hodnotová dimenze a podmínky*. Brno: Masarykova univerzita. Habilitační práce. [online] [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné na: <http://docplayer.cz/1499543-Kvalita-inkluzivni-skoly-jeji-hodnotova-dimenze-a-podminky.html>.
27. KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HAVEL, J. 2013. Application of Individualization and Differentiation in Czech Primary Schools—one of the Characteristic Features of Inclusion. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 93, 21 Oct. 2013, pp. 1521–1525.

28. LANGER, J., a kol. 2016. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3865-8.
29. LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
30. LECHTA, V. 2012. Inkluzivna edukácia včera, dnes a zajtra. In Michalík, J., a kol. 2012. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3372-1.
31. LOPÚCHOVÁ, J. 2014. Saturácia špeciálnych edukačných potrieb u žiakov mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach. In *Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: předškolní a základní vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-659-1.
32. MAJOKO, T. 2016. Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*; New York, 46, 4, pp. 1429–1440.
33. McMASTER, CH. 2015. Inclusion in New Zealand: The Potential and Possibilities of Sustainable Inclusive Change Through Utilising a Framework for Whole School Development. In *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2015, Vol. 50, No. 2, p. 239.
34. MICHALÍK, J. 2001. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-981-6.
35. MICHALÍK, J. 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 802389885X.
36. MICHALÍK, J. 2001. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
37. MICHALÍK, J. 1991. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-04-24526-9.
38. MICHALÍK, J. 2011. *Školská integrace dětí s postižením*, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0077-4.
39. MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L., a kol., 2013. *Katalog podpůrných opatření*. Obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3464-3.
40. MICHALOVÁ, Z., et al. 2012. Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání v oblasti specifických poruch učení. In *Speciální pedagogika*, roč. 22, č. 1, 2012, s. 30–45. ISSN 1211-2720.
41. MORRISON, R.; BURGMAN, I. 2009. Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools. In *The Canadian Journal of Occupational Therapy*; Ottawa, 76, 3, Jun 2009, pp. 145–152.
42. MŠMT ČR. 2013. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Praha: MŠMT ČR. [online] [cit. 12. 3. 2018]. Dostupné na: http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD/Hlavni_smery_strategie_vzdelavaci_politiky_do_roku_2020.pdf.
43. MŠMT. 2001. *Bílá kniha*. Praha: Tauris. [online] [cit. 10. 1. 2018]. Dostupné na <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.
44. MÜLLER, O., a kol. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
 45. PASTIERIKOVÁ, L.; REGEC, V. 2017. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In ŠMELOVÁ, E., a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4911-1.
 46. PAVLOVIC, S. 2016. Inclusive School Is (Not) Possible-Pupil's Voice. In *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 4, No. 11, pp. 2502–2508.
 47. PEGALAJAR PALOMINO, M. d. C. 2017. Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 237, 21 February 2017, pp. 144–149.
 48. PETRIWSKYJ, A.; THORPE, K.; TAYLER, C. 2014. Towards Inclusion: Provision for Diversity in the Transition to School. In *International Journal of Early Years Education*, Vol. 22, No. 4, pp. 359–379.
 49. PFISTER, M.; MOSER O. E.; PAULI, CH. 2015. Scaffolding for Mathematics Teaching in Inclusive Primary Classrooms: A Video Study. In *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 47, No. 7, pp. 1079–1092.
 50. POTMĚŠIL, M. 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
 51. PUGH, K.; EVERY, D.; HATTAM, R. 2012. Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. In *The Australian Educational Researcher*, Vol. 39, No. 2, p. 125.
 52. SCHMIDT, M.; VRHOVNIK, K. 2015. Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. In *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*, Zagreb, 51, 2, pp. 16–30.
 53. SOCHOR, P. 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7925-0.
 54. ŠMELOVÁ, E., et al. 2015. Inclusive education in the conditions of Czech schools. In Malinová, A. (ed.). *Education and Educational Research – 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science and Arts SGEM 2015 – Conference Proceedings*. Vol. 2, Sofia: STEF92 Technology Ltd., 51, pp. 507–514. ISBN 978-619-7105-45-2.
 55. ŠTEFKOVÁ, M. 2015. Uplatňovanie diferencovaného vyučovania žiakov so zdravotným znevýhodnením v inkluzívnom vzdelávaní. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2015, 49(1), 50–69. ISSN 0555-5574.
 56. ŠUC, L., et al. 2016. Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. In *RUO: Revija za Univerzalno Odličnost*, 2016, Vol. 5, Issue 1, pp. 30–46.
 57. ŠULOVSÁ, M.; FECKO, J. 2014. Sociálny status jednotlivca s mentálnym postihnutím v podmienkach inkluzívneho/integrovaného vzdelávania. In *Sborník príspevků z vědecké*

- konference s mezinárodní účastí *Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: předškolní a základní vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-659-1.
58. VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
 59. VALENTA, M., a kol. 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
 60. VARCOE, L.; BOYLE, Ch. 2014. Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. In *Educational Psychology*, Vol. 34, No. 3, pp. 323–337.
 61. VAZ, S., et al. 2015. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. In *PLoS One*, San Francisco, 10, 8.
 62. VLACHOU, A.; KARADIMOU, S.; KOUTSOGEORGOU, E. 2016. Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. In *Educational Research*, Vol. 58 (4), Oct. 2016, pp. 384–399.
 63. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění. [online] [cit. 15. 2. 2018]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.
 64. WAITOLLER, F. R.; ARTILES, J. 2013. A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. In *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 3, Sep. 2013, pp. 319–356.
 65. WEBSTER, R. 2015. The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools – 1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils' educational experiences over time? In *British Educational Research Journal*, Vol. 41(6), Dec. 2015, pp. 992–1009.
 66. WICKREMESOORIYA, S. F. 2014. Training primary grade teachers to organize teacher-student communication to support students with speech, language and/or communication needs. In *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, Vol. 38(4), pp. 400–414.
 67. WILSON, C., et al. 2016. The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behaviour. In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, No. 3, pp. 461–480.
 68. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. [online] [cit. 20. 2. 2018]. Dostupné na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

O autorech

prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

jan.michalik@upol.cz

- profesor na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP
- vedoucí oddělení speciálněpedagogické propedeutiky ÚSS PdF UP
- člen odborné komise pro vzdělávání Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením
- předseda Společnosti pro mukopolysacharidosu, vedoucí Centra provázení pro ČR

Absolvent oboru Speciální pedagogika (učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči) na UP v Olomouci a magisterského oboru Právo na Právnické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Přední odborník na postavení osob se zdravotním postižením (a osob pečujících) ve společenském a právním systému České republiky. Člen akademické obce naší univerzity a vedoucí oddělení speciálněpedagogické propedeutiky Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP.

Zakladatel a dlouholetý ředitel Výzkumného centra integrace zdravotně postižených, hlavní řešitel komplexních projektů „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013–2015) a „Inovace činnosti SPC při posuzování SVP dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (2010–2013). Zakladatel Centra provázení – odborné poradenské služby pro rodiče dětí se vzácnými onemocněními, těžkým zdravotním postižením a dětí narozených s nízkou či extrémně nízkou porodní hmotností (2015–dosud).

Odborně se zaměřuje na postavení osob se zdravotním postižením ve společenském a právním systému České republiky. Specializuje se na otázky kvality života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením, oblast sociální ochrany, poskytování zdravotní péče, vzdělávání. Člen Pacientské rady ministra zdravotnictví ČR, ředitel Výzkumného centra integrace zdravotně postižených.

Autor desítek odborných knih, studií, analýz, vysokoškolských a dalších učebních textů. Realizátor výzkumů mapujících postavení (kvalitu života) osob se zdravotním postižením a osob pečujících (např. výzkumný úkol Grantové agentury ČR ad.).

PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

pavlina.baslerova@upol.cz

- odborný asistent na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP

Speciální pedagog s dlouholetou praxí (1985–2012) ve speciálních školách a ve školském poradenství. Zakládající člen Asociace pracovníků v SPC, v letech 2008–2015 ve funkci předsedkyně. Od roku 2012 se věnuje především výuce speciálněpedagogického poradenství a diagnostiky. Je spoluautorkou Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb a Katalogu podpůrných opatření.

Mgr. Michal Růžička Ph.D.

michal.ruzicka@upol.cz

- odborný asistent na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP

Vystudoval obor Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. Je absolventem psychoterapeutického výcviku kognitivně behaviorální terapie. Aktuálně působí jako odborný asistent na Ústavu speciálněpedagogických studií a je jedním z vedoucích metodiků projektu „Centra kolegiální podpory jako prostředek zvyšování kompetencí pedagogů působících ve společném vzdělávání“. V roce 2017 byl hlavním řešitelem projektu „Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami“ (IGA_PdF_2017_008), jemuž je tato publikace dedikována. Je autorem několika odborných knih a řady článků. Dále pracoval a pracuje v dalších organizacích jako speciální pedagog etoped, terapeut a dramaterapeut, lektor.

Spoluautoři publikace:

doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D.

RNDr. Milena Kršková

Mgr. Ivana Hrubešová

Mgr. Jaromír Maštališ, Ph.D.

PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.

Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

Mgr. Tereza Houšková

Mgr. Anastázie Bohanesová

Mgr. Veronika Mužná

Mgr. Simona Vojtová

Mgr. Alena Hiršová

Mgr. Sára Kubecová
Mgr. Silvie Vítková
Mgr. Veronika Pavlíčková

Rejstřík pojmů

- Analýza 6, 18, 65, 67, 68, 69
- Asistent pedagoga 6, 9, 42, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 81–83, 119, 127, 134, 142, 151, 159, 168, 169
- Bariéra 10, 11, 13, 14, 81, 85, 123, 131, 139, 147, 156, 163, 164
- Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí 78, 87, 88, 95, 96, 98, 99, 101, 120, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Běžná škola 11, 66, 71, 86, 87, 88, 89, 94, 97, 104, 105, 124, 132, 140, 148, 157, 164, 165, 168
- Cizinci 63, 96
- Determinanty 14, 48
- Dlouhodobé onemocnění 15, 77, 78, 79, 98, 99, 101, 120, 128, 136, 144, 153, 161
- Domácí prostředí 78, 87, 88, 95, 96, 98, 99, 101, 120, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Dotazník 5, 6, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 34, 35, 37, 41, 55, 57, 59, 61, 65, 66, 67, 113, 118, 126, 134, 142, 151, 159, 169
- Edukace 7, 9, 12, 66, 93, 94
- Edukační potřeba 61
- Efektivita 44, 52, 53, 82, 83, 96, 100, 111, 121, 129, 137, 145, 154, 162
- Etnikum 78, 79, 88, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 120, 121, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Hodnocení 5, 6, 8, 12, 64–66, 71, 75–79, 81, 86, 93, 97, 99–108, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 122, 126, 128–130, 134–139, 142–147, 151–156, 159–163, 167, 169
- Individuální vzdělávací plán 13, 81, 85, 86, 106, 122, 123, 130, 131, 138, 139, 146, 147, 155, 156, 159, 162, 163
- Inkluze 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 18–64, 71, 89, 93, 112, 113, 115, 119, 120, 128, 135, 136, 143, 144, 152, 153, 161, 167–170
- Inkluzivní pedagogika 9, 58
- Inkluzivní vzdělávání 5, 6, 7, 10–15, 21, 27, 28, 29, 33, 35, 36, 45, 47, 54, 55, 58–64, 66, 93, 121, 127, 152, 160, 169
- Integrace 7–15, 20, 22, 24, 29, 41, 49, 59, 61, 64, 94, 97, 124, 125, 132, 141, 148, 150, 157, 159, 164
- Klasifikační řád 80, 82, 84–86
- Klima třídy 41, 63, 79, 81, 82, 83, 85, 102–106, 122, 123, 130, 131, 138, 139, 146, 147, 155, 156, 162, 163
- Komunikace 12, 43, 63, 90, 91, 92, 109–112, 114, 125, 133, 141, 149, 158, 165
- Kraj 5, 6, 66–73, 117–165, 167–169
- Mateřská škola 6, 7, 69, 70, 117, 118, 124, 125, 126, 132, 133, 140, 141, 149, 150, 151, 158, 159, 165, 169
- Mateřská škola speciální 70, 118, 125, 126, 133, 141, 150, 151, 159
- Mentální postižení 15, 26, 31, 49, 54, 77, 78, 79, 87, 88, 89, 94–101, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 131–134, 136, 139–142, 144, 148, 153, 157, 159, 161, 164, 165, 168
- Metodologie 18, 65–68
- Mimořádné nadání 7, 78, 79, 88, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 123, 124, 128, 131, 132, 136, 139, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Míra 14, 15, 49, 58, 62, 64, 65, 68, 71, 75, 77, 79, 95, 103, 104, 105, 110

- Narušená komunikační schopnost 43, 62, 77, 78, 79, 87–89, 94–96, 98–101, 120, 123, 124, 128, 131–134, 136, 139, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164, 165
- Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka 78, 87, 88, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 121, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Norma 9, 14, 31
- Odborník 12, 13, 34, 66, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 102, 103, 104, 106, 122, 123, 130, 131, 137, 139, 146, 147, 155, 162, 163, 168, 179
- Pedagogická podpora 10, 12, 13, 14, 15, 62, 64, 66, 76, 77, 80–92, 95, 96, 102, 103, 105, 106, 111, 122, 123, 127, 129, 131, 137, 138, 146, 152, 155, 156, 162, 163
- Pedagogicko-psychologická poradna 13, 126, 134, 142, 151, 159
- Pedagogický sbor 11, 19, 21, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 102, 103, 104, 106, 122, 123, 129, 131, 137, 138, 146, 147, 155, 156, 162, 163
- Personální zabezpečení 14, 64, 66, 74, 79
- Počet žáků 80, 82–85, 102–105, 118, 121–123, 129–131, 133, 137–139, 141, 142, 145–147, 154–156, 159, 162–164, 167
- Podmínky vzdělávání 6, 13, 14, 33, 34, 54, 59, 63, 65, 66, 67, 75, 76, 77, 80, 83, 86, 89, 90, 91, 92, 98, 106–109, 112, 117–120, 125, 129, 133, 134, 136, 141–144, 149, 151, 158–161, 165, 167
- Podpůrné opatření 5, 12, 15, 65, 66, 71, 75, 79–86, 90, 92, 94, 99–102, 114, 118, 121, 122, 125, 127, 129, 130, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 145, 147, 149, 151, 154, 155, 158, 159, 162, 163, 165
- Pomůcky 11, 13, 80, 82, 84, 85, 102, 103, 106, 121–123, 129–131, 137, 139, 145–147, 154–156, 162
- Poruchy autistického spektra 49, 77, 78, 79, 87–89, 94–96, 98–101, 120, 124, 128, 131, 136, 139, 144, 148, 153, 157, 161, 164, 165
- Postižení 7, 11–15, 54, 59, 61–64, 66, 68, 71, 76–79, 83, 87–90, 92, 94, 96–100, 108, 109, 111, 117–121, 123, 125–129, 131–136, 139–144, 148–150, 152, 157–161, 164–168
- Postoj 5, 8, 10, 11, 12, 17
- Potřeba 5–9, 13–15, 20–22, 25, 32, 38, 42, 44, 46, 52, 54, 57, 61, 64–66, 68, 72, 85, 86, 93, 96, 99, 104
- Pracovní místo 80, 82, 84, 85, 102–105, 121, 122, 123, 129, 130, 137, 138, 139, 146, 147, 154, 155, 156, 162, 163, 164
- Prostředí školy 81, 82, 85, 102, 103, 106, 122, 123, 129, 130, 131, 138, 139, 146, 147, 155, 156, 162–164
- Předmět speciálněpedagogické péče 52, 80, 984, 85, 102–105, 121, 122, 129, 130, 137, 138, 145, 147, 154, 155, 162, 163
- Přínos 8–10, 60, 64, 82, 83, 90, 91, 102–104, 109, 110, 112, 121, 122, 124, 129, 130, 132, 137–140, 145, 146, 149, 154, 155, 158, 162, 163, 165
- Připravenost 11, 21, 55, 66, 75, 77–79, 91, 98–101, 107, 118, 120, 121, 127–129, 134, 136, 142, 144, 151, 153, 159, 161
- Psychiatrická onemocnění 78, 79, 87–89, 94–96, 98–101, 120, 121, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164, 165
- Relaxační místo 80, 84
- Respondent 5, 6, 36, 42, 45, 55, 61, 65–74, 76, 77, 80, 82, 83, 86, 88–105, 107, 108, 110–124, 127, 132, 134, 140, 142, 149, 151, 158, 159, 165, 167–169
- Rodič 10, 11, 13, 21, 26, 29, 34, 62, 63, 81–83, 85, 86, 102–106, 113–115, 122, 123, 130, 131, 137–139, 146, 147, 155, 156, 162, 163
- Rodina 9–11, 21, 46, 62, 82, 89, 114, 123, 124, 131, 132, 139, 140, 147, 148, 156, 157, 164, 165
- Ředitel 6, 52, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 119, 127, 134, 142, 151, 159, 169, 179

- Sluchové postižení 15, 77–79, 87, 88, 94, 95, 97–101, 120, 121, 123, 128, 131, 136, 139, 144, 148, 151, 153, 157, 159, 161, 164
- Sociálně vyloučená lokalita 78, 79, 88, 89, 95, 98–101, 120, 121, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Sociální znevýhodnění 15, 64, 66, 76, 77, 90, 108, 109, 111, 112, 119, 120, 125, 127, 132, 135, 140, 143, 152, 158, 160, 165
- Speciálněpedagogické centrum 13, 126, 134, 142, 151, 159
- Speciální potřeba 5, 17, 20, 22, 32, 169
- Speciální školy 66, 68, 71, 79, 86, 87, 88, 89, 94, 97, 98, 99, 103–106, 109, 111, 113, 114, 123, 124, 131, 132, 133, 139, 140, 148, 151, 157, 164, 165, 167
- Specifické vývojové poruchy chování 78, 79, 87, 88, 94, 98, 99, 101, 120, 124, 128, 132, 136, 139, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Specifické vývojové poruchy učení 78, 79, 87, 88, 94, 95, 98, 99, 101, 120, 124, 128, 132, 136, 139, 144, 148, 153, 157, 161, 164, 165
- Společné vzdělávání 10, 17, 18, 62–64, 79, 90, 91, 105, 106, 108–112, 118, 124, 127, 132, 134, 140, 142, 149, 151, 158, 159, 165
- Spolupráce 11, 12, 30, 34, 39, 45, 50, 59, 60, 63, 64, 73, 81, 82, 83, 85, 86, 102, 103, 106, 113, 114, 115, 122, 123, 130, 131, 137–139, 142, 146–149, 155, 156, 162, 163, 164
- Střední škola 6, 7, 22, 69, 70, 117, 118, 125, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 149, 150, 158, 159, 165, 169
- Střední škola speciální 70, 126, 150
- Školní psycholog 6, 66, 69–71, 73, 81, 82, 84, 85, 86, 102, 103, 104, 106, 111, 121, 122, 123, 127, 129, 131, 134, 137–139, 145–147, 154–156, 161–164, 169
- Školní speciální pedagog 6, 56, 66, 67, 70, 71, 74, 76, 81, 84, 85, 86, 100, 107, 122, 123, 131, 134, 138, 139, 146, 147, 151, 155, 156, 163, 164
- Školská integrace 8–10, 14
- Školský zákon 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 65, 67–72, 75, 76, 79, 80, 86, 93, 98, 100–108, 117, 125, 133, 141, 150, 167, 168, 169
- Tělesné postižení 15, 23, 25, 62, 77, 78, 79, 87, 88, 94–101, 120, 123, 128, 131–133, 136, 139, 140, 144, 148, 151, 153, 157, 159, 161, 164, 165
- Tematická dimenze 6, 66, 67
- Třídní kolektiv 8, 13, 54, 79, 113, 114, 115
- Vyučovací hodina 80, 83, 84, 85, 102–105, 121–123, 129, 130, 137, 138, 145–147, 154, 155, 162–164
- Vyučovací jazyk 78, 79, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 120, 121, 124, 128, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Výukové strategie 45, 52, 53, 63
- Výzkum 5, 6, 17, 18, 62–74, 76, 80, 83, 89, 91, 96, 101, 119, 127, 134, 142, 151, 159, 167–169
- Základní škola 7, 13, 14, 20–25, 29, 31, 34, 36, 39, 42, 47, 50, 51, 53, 54, 69, 70, 118, 124, 132, 148, 150, 157, 164
- Základní škola speciální 14, 70, 118, 124, 126, 132, 133, 140, 142, 148, 150, 151, 159
- Závažné onemocnění 15, 77, 78, 79, 87, 88, 94, 95, 97–101, 120, 123, 124, 128, 131, 132, 136, 139, 144, 148, 153, 157, 161, 164
- Zdravotní postižení 7, 8, 11, 14, 15, 20, 24, 26, 29, 39, 40, 44, 48, 50, 64, 66, 68, 76, 83, 88, 90, 92, 96, 100, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 125, 127, 132, 135, 140, 142, 143, 149, 150, 152, 158, 160, 165, 168
- Zdravotní znevýhodnění 11, 14, 15, 50, 66, 88
- Zkušenosti 6, 11, 12, 21, 23, 26, 27, 30, 33, 39, 42, 43, 47, 55, 58, 62, 63, 66, 79, 86, 89, 96, 100, 168
- Změny 19, 38, 47, 49, 64, 77, 89, 106–109

Zrakové postižení 15, 77–79, 87, 88, 94, 95, 97–101, 120, 121, 123, 128, 131, 136, 139, 144, 148, 153, 157, 159, 161, 164

Žák jiného etnika 78, 79, 88, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 120, 121, 124, 128, 129, 132, 136, 140, 144, 148, 153, 157, 161, 164

Zvýšení platu 81, 82, 83, 102, 103, 106, 122, 130, 138, 146, 155, 162, 163

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Michalík, Jan

Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání / Jan Michalík, Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kolektiv. – 1. vydání. –

Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. – 1 online zdroj. – (Monografie)

Anglické resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-244-5343-9 (online ; pdf)

37.012 * 37.011.3-051 * 316.64 * 37.014.5 * 37.043.2 * 37.04 * (437.3) * (048.8:082)

- pedagogický výzkum – Česko
- pedagogové
- názory a postoje
- vzdělávací politika – Česko
- integrovaná výchova a vzdělávání
- speciální vzdělávací potřeby
- kolektivní monografie

37 – Výchova a vzdělávání [22]

prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.,
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.,
Mgr. Michal Růžička, Ph.D.,
a kolektiv

Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redaktorka RNDr. Helena Hladišová
Návrh a grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2018

Ediční řada – Monografie

DOI: 10.5507/pdf.18.24453217

ISBN 978-80-244-5321-7 (print)
ISBN 978-80-244-5343-9 (online : PDF)

VUP 2018/0154