

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ A INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY

**Analýza podpůrných opatření u žáků s odlišnými
kulturními a jinými životními podmínkami
v inkluzivním prostředí základní školy**

Rigorózní práce

Mgr. Kateřina Šimčíková

Brno 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

podpis

Obsah

Autoreferát rigorózní práce	5
Úvod.....	22
1 Teoretická východiska	25
1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	25
1.2 Současný stav inkluze v České republice a v zahraničí	30
1.3 Podpůrná opatření v současné legislativě České republiky.....	35
1.4 Metodologická východiska.....	38
2 Edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.....	44
2.1 Pojetí jedince s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.....	44
2.2 Inkluzivní škola a její pojetí	49
2.3 Strategie v edukaci žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami	54
2.4 Vedení inkluzivní třídy.....	59
3 Speciálně pedagogická podpora a poradenské služby	67
3.1 Speciálně pedagogická podpora a oblasti intervence u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami	67
3.2 Poradenská podpora žáka s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.....	72
3.3 Role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.....	77
3.4 Podpora rodičů a rodin ve vývoji inkluzivních procesů.....	80
4 Výzkumný projekt	86
4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz	86
4.2 Metodika výzkumného šetření	88
4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření	91
5 Závěry a návrhy na opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	117

5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz	117
5.2 Závěry výzkumného šetření	124
5.3 Diskuse	128
Závěr.....	130
Shrnutí.....	134
Summary.....	135
Seznam literatury	136
Seznam obrázků, tabulek a grafů	152
Seznam příloh	155

Autoreferát rigorózní práce

1 Aktuální stav řešené problematiky

V současné době je problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání předmětem řady odborných i laických diskuzí, a to u nás i v zahraničí. V evropských zemích se aktuálně inkluze nachází na různém stupni vývoje. Nabídka podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se může lišit na základě úrovně rozvoje inkluze v dané zemi. Inkluzivní škola má vytvářet přirozené, vstřícné a vhodné prostředí pro každého žáka. Všichni žáci jsou vzděláváni pohromadě, vzájemně spolupracují, vytváří si mezi sebou vztahy a jejich vzájemný kontakt podporuje jejich následné dobré vztahy i v dospělosti. K úspěšné inkluzi přispívá také dobré klima třídy, na němž se podílejí žáci, učitelé, ostatní pracovníci školy a také rodiče. Důležitým a často klíčovým faktorem, který ovlivňuje vzdělanost dětí, je rodina. Školní výkon daného jedince je často ovlivňován tím, v jakém prostředí vyrůstá nebo jaké normy uznává jeho rodina (Ainscow, 2007; Bartoňová, 2013; Bartoňová, Vítková et al., 2012; Kaleja, 2014b).

Aktuálním trendem ve školství je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí na základních školách v místě jejich bydliště. Přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluzivní školy je založen na změně vnímání žáka samotného, tzv. změně paradigmatu. Postižení tedy již není vnímáno jako deficit. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou zde chápány jako součást přirozené společenské rozmanitosti a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci kontinua podpůrných opatření. Dle konceptu inkluze by měly být všechny děti vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby. Heterogenní skupiny žáků z pohledu pohlaví, mateřského jazyka, sociálního původu, dispozic, schopností, odkazují k normalitě variability lidského bytí. Škola je pak zodpovědná za překonávání individuálních bariér v přístupu ke vzdělání, podporuje individuální rozvoj každého svého žáka a naplňuje jeho vzdělávací potřeby (Bartoňová & Vítková, 2007; Hájková, 2005; Nikolai & Sedláčková, 2007).

Inkluzi vnímáme jako koncept, zabývající se zejména začleňováním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní společnost. Zároveň však vyžaduje, aby tito jedinci byli již od narození vnímáni jako plnohodnotná a rovnocenná součást

společnosti. Inkluzivní vzdělávání můžeme označit jako širokou škálu strategií a procesů, které se snaží uplatňovat právo na kvalitní a odpovídající vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro školu hlavního vzdělávacího proudu znamená inkluzivní vzdělávací systém trvalý proces změn, a to zejména v organizaci školy, v použití metod, složení pedagogického sboru. V současné společnosti je inkluzivní vzdělávání chápáno jako základní lidské právo. Rovný přístup ke vzdělávání je jedním z klíčových principů, které směřují legislativu i vzdělávací politiku. Dále je také vnímán jako hlavní nástroj, který posiluje sociální inkluzi a rovnost příležitostí. Můžeme hovořit také o sociálním přístupu ve vnímání postižení, je totiž nezbytné rozpoznat bariéry bránící sociálnímu začlenění (Bartoňová & Vítková, 2013a; Havel, 2013; Matěju & Straková 2003; Rabušicová 2004; Valenta a kol., 2015).

Současné chápání pojmu inkluze zahrnuje širší okruh žáků ohrožených exkluzí, než jen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze by tak neměla být pojímána jako přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni nahlížet jako na jistou filosofii, poslání, hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Proto musí být inkluze pevně zasazena již v základních hodnotách školy, jejího poslání, kréda i v její každodenní činnosti (Kolektiv autorů, 2014; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Rief & Heimburge, 1996; Thomas & Vaughan, 2004; Villa & Thousand, 2005).

Otázky vztahující se ke vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami patří k problematice, která vyžaduje citlivé řešení. Je potřeba bezpečně znát specifika a vzdělávací potřeby těchto žáků, aby byla následně správně stanovena podpůrná opatření, která budou odpovídat individuálním potřebám jedince. Práce se žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami kladou na pedagoga, ale i na ostatní pracovníky, vysoké nároky. Proto je důležitá správná odborná příprava všech pedagogických pracovníků. Pedagog by si pro práci s těmito žáky měl osvojit individuální přístup, vhodné metody a formy práce, které mohou přispět k efektivní práci a edukaci v inkluzivní třídě. Důležitá je také spolupráce mezi školou a dalšími subjekty, které se podílí na edukaci žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Nezbytná je také spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, která může být u této skupiny žáků často problematická. Proto musí škola i konkrétní pedagogové hledat vhodné cesty a přístupy k efektivní komunikaci. Rodinné prostředí a postoj rodiny ke vzdělávání je významným determinanem, který ovlivňuje chování a školní úspěšnost jedince (Bartoňová, 2013; Brownell, 2012; Havlík & Kořa, 2002; Jeynes, 2007; Kaleja, 2014a; Reid, 2009).

2 Cíle rigorózní práce

Výzkumný projekt rigorózní práce reaguje na aktuálně řešenou problematiku, týkající edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vzdělávání skupiny žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami je ovlivňováno různými aspekty. A jedním z nich je to, jak pedagogové využívají podpůrná opatření při edukaci těchto žáků. Dále je klíčová také spolupráce mezi školou a rodinou, případně ostatními subjekty, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.

Hlavní cíl výzkumného šetření

Analyzovat podpůrná opatření u žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy.

Parciální cíle výzkumného šetření

- Analyzovat znalosti pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.
- Zjistit převažující stupeň podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy.
- Určit nejčastěji využívanou oblast podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.
- Určit nejčastěji se kombinující typ postižení u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.
- Zjistit úroveň spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.

3 Metodika výzkumu

V empirické části práce byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Ověření hypotéz proběhlo za použití statistické procedury. Pro výzkumné šetření byla využita technika dotazníku vlastní konstrukce, a to v anonymní podobě. K vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku byl použit program MS Office Excel 2010 a statistické balíky EpiInfo (v. 6en), kde byla data podrobena statistické analýze. Byly stanoveny

statistické hypotézy a k nim následně stanoveny hypotézy nulové a alternativní. Jednalo se o náhodný a účelový výběr. V rámci studia metodologie byly využity publikace autorů Reichela (2009), Průchy a Švaříčka (2009), Švaříčka a Šed'ové (2014), Gavory (2010), Pelikána (2011), Chrásky a Kočvarové (2014) a Hendla (2005, 2015).

Hypotézy

H1: Pedagogové s praxí nad 20 let se lépe orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy než pedagogové s praxí do 20 let.

H0₁: Pedagogové s praxí nad 20 let se orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy stejně jako pedagogové s praxí do 20 let.

HA₁: Pedagogové s praxí nad 20 let se významně lépe orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy než pedagogové s praxí do 20 let.

H2: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě.

H0₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání stejný počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření jako základní školy nacházející se ve větším městě.

HA₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání významně více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě.

H3: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

H0₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají stejně často při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky jako pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

HA₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají významně častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

H4: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolupracují.

HO₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, vzdělávají tyto žáky stejně často v kombinaci s lehkým mentálním postižením jako pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolupracují.

HA₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, významně častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolupracují.

H5: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

HO₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, stejně často spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou jako pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

HA₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, významně častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor ve výzkumném projektu je tvořen pedagogy základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří vzdělávají žáky s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Limitním kritériem pro výběr pedagogů byla realizace vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí na základní škole. Výběr konkrétních škol probíhal na základě poskytnutých informací z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Celkem bylo osloveno 259 základních škol s prosbou o zprostředkování e-mailových adres na pedagogy, kteří splňují podmínky výzkumu. Následně bylo osloveno, na základě takto zprostředkovaných kontaktů, celkem 311 pedagogů. Z celkového počtu oslovených pedagogů se do výzkumného šetření zapojilo 63 % škol. Výběrový soubor tedy tvořilo 196 respondentů (N = 196).

4 Výsledky práce

Ve výzkumném projektu předkládané rigorózní práce bylo hlavním cílem zjistit a analyzovat využití podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Dále byly stanoveny parciální cíle, které byly zaměřeny na analýzu znalostí pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy, určení nejčastěji využívanou oblast podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole, určení nejčastěji se kombinujícího typu postižení u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, zjištění úrovně spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.

Výzkumné šetření probíhalo v roce 2018 na základních školách v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Osloveny byly školy, které vzdělávají žáka či žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Bylo kontaktováno 311 pedagogů a do výzkumného šetření se zapojilo 63 % oslovených.

Výběrový soubor byl tedy tvořen 196 respondenty (N = 196), pedagogy běžných základních škol, kteří vzdělávají žáka s odlišnými kulturními nebo jinými životními podmínkami. Jednalo se o náhodný a účelový výběr respondentů. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou kvantitativní strategie, s použitím techniky dotazníku vlastní konstrukce, který byl rozdělen do pěti tematických oblastí. Dotazník byl anonymní a byl respondentům rozeslán v elektronické podobě. Obsahoval otevřené, pootevřené i uzavřené položky, výsledky byly následně zpracovány do tabulek a grafů. Pro ověření hypotéz byla využita statistická procedura chí-kvadrát test dobré shody.

Z pohledu genderového zastoupení byli respondenti tvořeni z 84 % ženami a z 16 % muži. Vysokoškolské vzdělání bez zaměření na speciální pedagogiku mělo 80 % respondentů a vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku 20 % respondentů a žádný z respondentů neuvedl možnost jiné nejvyšší dosažené vzdělání. Pedagogickou praxi v délce 11 – 20 let mělo 34 % respondentů, 29 % respondentů disponovalo praxí 21 – 30 let a 25 % respondentů 31 let a více, 8 % mělo praxi do 5 let a 4 % dotázaných 6 – 10 let. Pedagogickou praxi s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v délce 11 – 20 let mělo 32 % respondentů, 24 % respondentů mělo praxi 6 – 10 let, praxí do 5 let disponovalo 23 % a praxí 21 – 30 let 18 % respondentů, 31 let a více mělo 3 % dotázaných. Jako zdroj informací o podpůrných opatřeních využívá 17 % respondentů legislativu, 16 % respondentů pracovníky školního poradenského pracoviště, z dalšího vzdělávání čerpá informace 15 % respondentů, shodně 14 % pak na internetu a v pedagogicko-psychologické poradně, 11 % z odborné literatury, dále 6 % respondentů uvedlo speciálně pedagogické centrum, 5 % katalogy podpůrných opatření a 2 % dotázaných čerpá ze zkušenosti kolegů. Dalšímu vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření se věnuje 65 % respondentů, kteří uvedli „ano“ a zbylých 35 % uvedlo „ne“.

Analýzou znalostí pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami byly získány informace o aktuální úrovni a stavu inkluzivního vzdělávání těchto žáků z pohledu učitelů. Při analýze *orientace respondentů v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy* bylo zjištěno, že 44 % se orientuje velmi dobře a 38 % dobře, dále 13 % respondentů uvedlo výborně, 3 % dostatečně a pouze 1 % nedostatečně. Dále byla zjišťována úroveň *orientace pedagogů v oblasti využívání podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami*, kde bylo zjištěno, že 50 % respondentů se orientuje v této

problematice velmi dobře, 27 % na úrovni dobře, 12 % respondentů uvedlo dostatečně, výborně se orientuje 7 % a nedostatečně 4 % dotázaných.

Zjišťováním převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy byly získány informace o zařazení těchto žáků v jednotlivých stupních podpůrných opatření. Na základě dat jsme dospěli k očekávaným výsledkům. Zjistili jsme *počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v prvním stupni podpůrných opatření* v dané třídě, kdy 37 % respondentů nemá žádného žáka, 27 % respondentů vzdělává dva žáky v tomto stupni podpůrných opatření, 26 % vzdělává jednoho žáka, dále 6 % dotázaných má ve třídě tři žáky a 4 % pak čtyři žáky, žádný z respondentů nevedl odpověď 5 žáků ani odpověď jiný počet. Dále bylo analýzou *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v druhém stupni podpůrných opatření* zjištěno, že 42 % respondentů nevzdělává žádného žáka v tomto stupni, téměř třetina (32 %) má ve třídě jednoho žáka, 19 % respondentů dva žáky, tři žáky v tomto stupni uvedlo 5 % dotázaných a čtyři žáky 2 % respondentů, odpovědi 5 žáků a jiný počet nevedl žádný z respondentů. Analýzou *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve třetím stupni podpůrných opatření* bylo zjištěno, že většina (73 %) respondentů nemá ve třídě žádného žáka v tomto stupni, 22 % dotázaných vzdělávání jednoho žáka, dva žáky vzdělává 3 % respondentů a tři žáky 2 % respondentů, odpovědi 4 žáci, 5 žáků a jiný počet nevedl žádný respondent. Analýza *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve čtvrtém a pátém stupni podpůrných opatření* přinesla zjištění, že v těchto stupních podpůrných opatření nevzdělávají respondenti žádného žáka, tedy 100 % dotázaných uvedlo odpověď žádný žák. Nejvíce žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami je zařazeno zejména v prvním či druhém stupni podpůrných opatření.

Určení nejčastěji využívané oblasti podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole přineslo mnoho důležitých faktů a informací. Nejčastěji (18 %) pedagogové využívají oblast modifikace vyučovacích metod a forem a 17 % respondentů využívá zařazení intervence, 15 % dotázaných pracuje s třídním kolektivem a 14 % využívá změny v organizaci výuky, stejný počet respondentů (9 %) uvedl speciální pomůcky a různé formy přípravy na výuku, dále podporu sociální a zdravotní využívá 7 % dotázaných pedagogů, 6 % pak úpravu obsahu vzdělávání a pouze 2 % respondentů uvedly úpravu

prostředí jako oblast podpůrných opatření pro žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami.

Při určování nejčastěji se kombinujícího typu postižení u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole bylo zjištěno, že 26 % respondentů nevzdělává žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení, nejčastěji se pak kombinuje se specifickými poruchami učení, které uvedlo 22 % dotázaných, shodný počet respondentů (19 %) odpověděl lehké mentální postižení a ADHD/ADD, dále pak 13 % uvedlo poruchy chování a pouze 1 % využilo odpověď jiné, kde se objevila odpověď poruchy řeči.

Zjišťováním úrovně spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole byly získány informace z pohledu pedagogů, kdy shodný počet respondentů (36 %) považuje spolupráci jako velmi dobrou a dobrou, dále 15 % dotázaných uvedlo úroveň spolupráce na dané škále jako dostatečnou, odpověď výbornou zvolilo 9 % respondentů a pouze 4 % vidí vzájemnou spolupráci mezi nimi a poradenským zařízením jako nedostatečnou. Za pozitivní můžeme považovat, že více než třetina považuje spolupráci za velmi dobrou, na druhou stranu nezanedbatelná část dotázaných vidí spolupráci pouze jako dostatečnou či dokonce nedostatečnou.

Analýzou a zjišťováním využití podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy byl naplněn hlavní cíl výzkumného šetření. Nejprve byla analyzována *oblast organizace výuky*, kde nejvíce respondentů (39 %) uvedlo využití úpravy zasedacího pořádku. Dále 29 % respondentů využívá úpravy režimu výuky, 14 % respondentů zvolilo možnosti „další pracovní místo pro žáka“, 3 % dotázaných uvedlo snížení počtu žáků ve třídě a 4 respondenti uvedli možnost „jiné“, kam shodně uvedli „další pedagogický pracovník ve třídě“. Tuto oblast podpory nevyužívá 14 % respondentů. Dále byla zkoumána *oblast modifikace vyučovacích metod a forem*, nejčastější odpovědí byla individuální práce se žákem, kterou uvedlo 38 % respondentů. Další četnou odpovědí byla podpora motivace žáka, kterou označilo 33 % dotázaných. 17 % respondentů zvolilo odpověď „kooperativní učení“. Možnosti strukturalizace výuky využívá a 10 % respondentů tuto oblast nevyužívá. Analyzována byla také *oblast intervence*. Nejvíce respondentů (38 %) uvedlo spolupráci rodiny a školy. Dále 24 % respondentů zvolilo možnost „návik sociálních dovedností“ a 20 % respondentů označilo odpověď „rozvoj jazykových kompetencí“. A 3 % respondentů tuto oblast intervence nepoužívají. Zjišťování využití

oblasti speciálních didaktických pomůcek ukázalo, že 51 % dotázaných nevyužívá tuto oblast a 49 % respondentů pak tuto oblast využívá při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. *Oblast jiných forem hodnocení* nevyužívá 52 % respondentů a 48 % dotázaných využívá možnost jiné formy hodnocení těchto žáků. Při zkoumání využití oblasti *oblasti jiných forem přípravy na výuku* bylo zjištěno, že většina (89 %) respondentů tuto oblast vůbec nevyužívá a pouze 11 % z dotázaných tuto oblast využívají. Analýzou *oblasti podpory sociální a zdravotní* vyzkoumala, že 60 % respondentů tuto oblast nevyužívá, 17 % zvolilo možnost spolupráce s externími poskytovateli služeb. Další odpovědí bylo podávání medikace, kterou označilo 16 % respondentů. 5 % respondentů uvedlo odlišné stravování a 2 % dotázaných označilo „jiné“, kde shodně uvedli „spolupráce se školním psychologem“. Analýza *oblasti klimatu třídy* ukázala, že tuto možnost využívá většina (84 %) respondentů a 16 % dotázaných ji nevyužívá vůbec. *Oblast úprava prostředí* není využívána u 88 % respondentů a u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ji využívá 12 % z dotázaných.

5 Shrnutí

Předkládaná rigorózní práce se zabývá problematikou podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Zejména využití jednotlivých podpůrných opatření, strategie a přístupy v edukačním procesu a spolupráci s dalšími subjekty podílejícími se na edukaci.

Rigorózní práce je tvořena dvěma hlavními částmi. Teoretická část se dělí do tří kapitol. V první kapitole je přiblížen pojem inkluze a inkluzivního vzdělávání. Je také charakterizován současný stav inkluze v České republice a v zahraničí. Dále je zahrnuto představení a specifikace podpůrných opatření v současné legislativě České republiky. Kapitola pojednává také o metodologické problematice směrem ke stanoveným cílům a výzkumnému projektu rigorózní práce. Druhá kapitola je zaměřena na edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivní základní škole. Je zde uvedeno samotné pojetí jedince s odlišnými kulturními a životními podmínkami, a také pojetí a charakteristika inkluzivní školy a její specifika. Dále jsou popsány vzdělávací strategie, které jsou vhodné při edukaci těchto žáků. V závěru kapitoly je popsána problematika vedení inkluzivní třídy, vlastnosti pro efektivní řízení diferencované třídy

a kompetence učitele. Třetí teoretická kapitola se zabývá speciálně pedagogickou podporou a možnými oblastmi intervence u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Dále je zde popsána poradenská podpora a poradenské služby, zejména školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Kapitola pojednává i o problematice role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a životními podmínkami.

Empirickou část práce tvoří dvě kapitoly a obsahuje kvantitativní výzkumné šetření realizované pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Čtvrtá kapitola specifikuje výzkumné šetření, dále uvádí metodiku výzkumného šetření a jeho design. Jsou zde prezentována získaná data a výsledky výzkumného šetření. Pátá kapitola popisuje závěry výzkumného šetření a následnou diskusi.

Teoretická část v rigorózní práci je zpracovaná monografickou procedurou s využitím analýzy odborné české a zahraniční literatury a analýzy legislativních dokumentů. Výzkumný projekt v empirické části je zpracován metodou kvantitativního výzkumu s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce a vyhodnocen bivariační analýzou.

6 Summary

The presented rigorous thesis is focused on supportive measures for pupils with different cultural and living conditions in inclusive environment of primary school. It focuses mainly on use of supportive measures, strategies and approaches in educational process and on cooperation with further subjects participating in education.

There are two main parts of the rigorous thesis. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter explains what inclusion and inclusive education mean. It characterizes the present state of inclusion in the Czech Republic and abroad. It also introduces and specifies supportive measures in present Czech legislation. The chapter describes methodology towards setted goals and research project of the rigorous thesis. The second chapter introduces education of pupils with different cultural and living conditions in inclusive schools. It shows understanding of an individual with different cultural and living conditions and understanding and characteristics of an inclusive school and its specificity. It explains educational strategies suitable for education of above-mentioned pupils. The conclusion of this chapter describes

management of inclusive class, characteristics of effective management of differentiated class and teacher competences. The third theoretical chapter is about special pedagogical support and possible areas of intervention towards pupils with different cultural and living conditions. Further it describes counselling support and counselling services, mainly school counselling centres and school counselling facilities and the Office for Social and Legal Protection of Child. The chapter also states parent role in education of individuals with different cultural and living conditions.

The empirical part of the thesis consists of two chapters with quantitative research realized by a questionnaire of own design. The fourth chapter specifies the research, introduces the research methodology and its design. It presents data and research results. The fifth chapter brings outcomes of the research and follow-up discussion.

The theoretical part of the rigorous thesis is processed by a monographic procedure and uses an analysis of Czech and foreign scientific literature and legislative documents. The empirical part of the research project is processed by a method the quantitative research with use of the questionnaires of own design and is evaluated by a bivariate analysis.

7 Zkrácený seznam literatury

Knižní zdroje:

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 146-159). London: Thousand Oaks.

Amrhein, B. (Hrsg.) (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: international policy & practice*. Los Angeles: Sage.

Attfield, R., & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28-33.

Balátová, K., Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (Eds.). (2018). *Edukace v kontextu plurality hodnot*. Ružomberok: EQUILIBRIA, s.r.o.

- Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013a). *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index für Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education CSIE.
- Brownell, M. T. (2012). *Inclusive instruction: evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Dash, N. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. New Delhi: Atlantic.
- DCSF. (2007b). *Every Parent Matters*. Annesley, Nottingham: DCSF Publications.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 3-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Berkshire: Open University Press.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.
- Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.). (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

- Hornby, G. (2010). Supporting parents and families in the development of inclusive practice. In R. Rose, *Confronting Obstacles to Inclusion*. New York: Routledge.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Kaleja, M. (2014a). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita.
- Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson.
- Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi*. (2011). Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Kolektiv autorů (2014). *Současná slovenská a česká speciální pedagogika v kontextu vědy a výzkumu*. Praha: Knihy nejen pro bohaté.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualite Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Mittler, P. (2005). *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.

- Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pančocha, K., & Vítková, M. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Portela, A. (2013). Identity, inclusion and leadership. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (p. 35-43). Rotterdam: Sense Publishers.
- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru (3., aktualiz. vyd)*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Rose, R. (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Ruairc, G. M., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education. Values, Visions and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schmid, M. V., & Bohn, P. (2015). *Starthilfe Inklusion. Praxiswissen und Methoden für den Schul- und Unterrichtsalltag*. Stuttgart: Raabe.
- Smith, T. E. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slepičková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švarcová, I. (2012). *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.

- Tomlinson, C. A (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valenta, M. et al. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UPOL.
- Vítková, M. (2004a). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
- Vítková, M., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Wall, K. (2006). *Special Need and Early Years: A Practitioner's Guide*, 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Zámečnicková, D., & Vítková, M. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

Internetové zdroje:

- Felcmanová, L., Habrová, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Retrieved from <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-acrosseurope-in-2003_special_education_europe.pdf
- MPSV. (2012). *Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. Retrieved from www.mpsv.cz/files/clanky/14305/novela.pdf
- MPSV. (2007). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Retrieved from http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
- MŠMT. (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Retrieved from <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/narodni-akcni-plan-inkluzivniho.html>

- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- MŠMT. (2015a). *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/
- MŠMT. (2015b). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35167_1_1/
- MŠMT. (2015c). *Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela_Sbirka.docx
- MŠMT. (2016a). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- MŠMT. (2016b). *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- NRZP. (2015). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020*. Retrieved from http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni_plan_OZP_2015-2020.doc
- OSN. (1989). *Úmluva o právech dítěte ze dne 20. 11. 1989*. Retrieved from <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- Rackensperger, T. (2012). *Family Influences and Academic Success: The Perceptions of Individuals Using AAC Augmentative and Alternative Communication*. Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=16&SID=Q1NB8M51gn6M3U2NiUT&page=1&doc=7
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Úvod

Současná vzdělávací politika v České republice je orientována na společné neboli inkluzivní vzdělávání. Problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je aktuálně předmětem mnoha odborných i laických diskuzí nejen nás, ale i v zahraničí. Základní myšlenkou inkluze je vzdělávání všech osob bez rozdílu a vytváření rovného přístupu ke vzdělávání. Vzhledem k těmto principům se společnost odklání od separačních tendencí osob s postižením. Často je společnost rozdělena tak, že na jedné straně stojí ti, kteří jsou zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání, ale na druhé straně je druhá skupina odpůrců, kteří jsou odmítaví a staví se negativně k této problematice.

Vývoj inkluzivního vzdělávání doprovází vznik řady významných legislativních dokumentů, na tuzemské i mezinárodní úrovni. Například Organizace spojených národů vydala v roce 2006 Prohlášení o právech osob s postižením, toto prohlášení projednává právo na inkluzivní vzdělávání pro všechny, včetně osob s postižením. V České republice byla v roce 2009 ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, a to zákonem č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (tzv. antidiskriminační zákon). Tento zákon řeší také právo na vzdělávání a ochranu rovného přístupu osob s postižením k rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci (Bartoňová & Vítková, 2007; Opatřilová, 2009; Vítková et al. 2010).

Problematiku odstraňování bariér a začlenění osob s postižením do společnosti řeší Národní plány vlády České republiky, které se vydávají již od roku 1992. V roce 2010 byl vydán *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který řeší zejména sociální exkluzi a podporu inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2010). Cílem dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* je to, aby vzdělávání bylo co nejméně ovlivněno faktory, které jedinec nemůže ovlivnit, např. pohlaví, socioekonomický status, národnost, kulturně odlišné prostředí (MŠMT, 2014). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* se kromě podpory inkluzivního vzdělávání zaměřuje na dosažení cílů na úrovni regionálního školství.

Klíčovým dokumentem k podpoře inkluzivního vzdělávání v České republice je novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o

předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Stejně pro změny v inkluzivním vzdělávání přináší zejména paragraf 16, kde je specifikováno dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně je také uveden a specifikován pojem „podpůrná opatření“ a náležitosti spojené s jejich užitím v praxi (Bartoňová, Vítková et al., 2015; MŠMT, 2015c).

Vzdělávání v dnešní době klade vysoké nároky na osobnostní rozvoj jedince a reaguje na jeho potřeby a specifika. Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z významných aktuálních témat. V rámci skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřujeme také na vzdělávání specifické skupiny žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, dříve sociálním znevýhodněním. Někteří jsou úspěšně vzděláváni v inkluzivní škole, jiní však z důvodu odlišného sociokulturního prostředí, odlišného jazyka či jiných důvodů, se mohou setkávat s potížemi ve vzdělávání. Je tedy potřeba specifikovat a znát jejich vzdělávací potřeby a zvláštnosti pro úspěšné vzdělávání (Bartoňová, 2009, 2013; Vítková, 2006).

Rigorózní práce reaguje na výše zmíněnou aktuální problematiku. Výzkumným cílem rigorózní práce je **zjistit a analyzovat podpůrná opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy**. Byly stanoveny také parciální cíle, které se zaměřují na analýzu znalostí pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy, určení nejčastěji využívanou oblast podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami na základní škole, určení nejčastěji se kombinujícího typu postižení u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, zjištění úrovně spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami na základní škole.

Rigorózní práce je tvořena teoretickou a výzkumnou částí, obsahuje celkem pět kapitol s vnitřním členěním na podkapitoly. **První kapitola** rigorózní práce se věnuje teoretickým východiskům a je rozdělena do čtyř podkapitol. Je zde definován pojem inkluze a specifikována problematika inkluzivního vzdělávání. Dále je popsán současný stav inkluze v České republice a v zahraničí. Třetí subkapitola se zabývá podpůrnými

opatřeními v současné legislativě České republiky. Poslední subkapitola je věnována metodologickým východiskům v souvislosti s předkládanou rigorózní prací.

Druhá kapitola se zabývá edukací žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. V této kapitole je uvedeno pojetí jedince s odlišnými kulturními a životními podmínkami, také pojetí inkluzivní školy, její definice, charakteristika a specifika. Dále jsou popsány vzdělávací strategie vhodné při edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Poslední subkapitola se věnuje problematice vedení a řízení inkluzivní třídy a kompetencím učitele.

Třetí kapitola se zabývá speciálně pedagogickou podporou a poradenskými službami. První subkapitola je věnována speciálně pedagogické podpoře a možným oblastem intervence u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Dále je popsána poradenská podpora pro žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami, zejména školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Třetí a čtvrtá subkapitola je věnována problematice role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a životními podmínkami a možné podpoře rodičů a rodin ve vývoji inkluzivních procesů.

Empirická část rigorózní práce je popsána ve čtvrté a páté kapitole. Ve **čtvrté kapitole** jsou uvedeny cíle výzkumného šetření a stanovené hypotézy, dále je také charakterizována metodika výzkumného šetření a jeho design. V této kapitole jsou uvedena získaná data a výsledky výzkumného šetření, která jsou pro přehlednost zpracována do tabulek a grafů. **Pátá kapitola** obsahuje vyhodnocení stanovených hypotéz, závěry výzkumného šetření a z nich následně vychází diskuse, ve které jsou návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii i praxi.

Teoretická část v rigorózní práci je zpracovaná monografickou procedurou s využitím analýzy odborné české a zahraniční literatury a analýzy legislativních dokumentů. Výzkumný projekt v empirické části je zpracován metodou kvantitativního výzkumu s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce a vyhodnocen biviační analýzou.

1 Teoretická východiska

1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

„Inkluze charakterizuje společnost, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu – pod heslem je normální být jiný“ (Bartoňová & Vítková, 2015, s. 51). Téma inkluze rezonuje v různých diskusích napříč celou společností již řadu let. Snahy o definování inkluze a inkluzivního vzdělávání jsou již od 90. let 20. století. Významným mezníkem v užívání termínu inkluze a oblasti inkluzivního vzdělávání se stala konference ve španělské Salamance v roce 1994 (Vítková, 2006). Ve druhém paragrafu Deklarace ze Salamanky je uvedeno, že *„každé dítě má právo na vzdělání a musí mu být poskytnuta možnost získat a udržet přijatelný stupeň vzdělání. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do vzdělávání v běžných školách, které by se jim měli přizpůsobit a zajistit také uspokojení jejich potřeb“* (UNESCO, 1994, s. 7). Hlavní myšlenka konference byla inkluzivní vzdělávání žáků s postižením, tedy vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a také její podmínky a principy (Jesenský, 2000; UNESCO, 1994). Na inkluzi nahlížíme jako na vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, kdy jim jsou pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech života žáka (Jesenský 2010; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015).

„Inkluze klade důraz především na ty skupiny žáků, které by mohly být ohroženy marginalizací, vyloučením nebo nedostatečnými výsledky – to představuje morální zodpovědnost za to, že statisticky nejrizikovější skupiny budou monitorovány a že v případě potřeby budou podniknuty kroky k zajištění jejich docházky, účasti a výkonu v rámci vzdělávacího systému“ (Havel, 2013, s. 15).

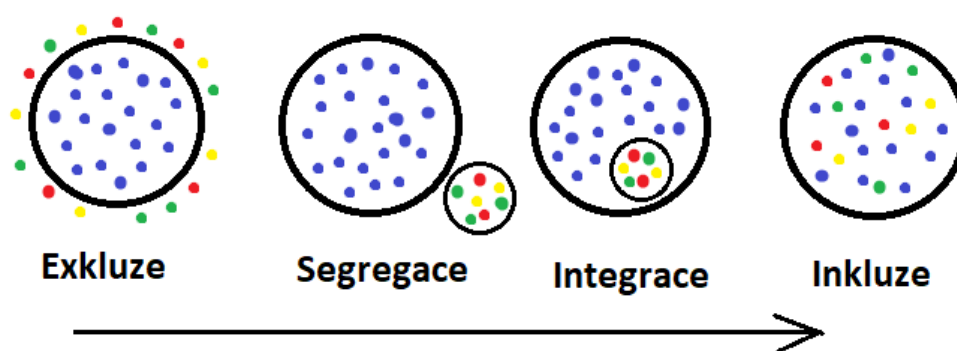
Aktuálním trendem ve školství je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí na základních školách v místě jejich bydliště. Přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluzivní školy je založen na změně vnímání žáka samotného, tzv. změně paradigmatu. Postižení tedy již není vnímáno jako deficit. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou zde chápány jako součást přirozené společenské rozmanitosti a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci kontinua podpůrných

opatření. Dle konceptu inkluze by měly být všechny děti vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby. Heterogenní skupiny žáků, z pohledu pohlaví, mateřského jazyka, sociálního původu, dispozic, schopností, odkazují k normalitě variability lidského bytí. Škola je pak zodpovědná za překonávání individuálních bariér v přístupu ke vzdělání, podporuje individuální rozvoj každého svého žáka a naplňuje jeho vzdělávací potřeby (Bartoňová & Vítková, 2007; Hájková, 2005; Nikolai & Sedláčková, 2007). Inkluze má v současném chápání mnohem širší rozměr, nejde jen o to umožnit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze vychází z konceptu belonging, tedy pocitu sounáležitosti všech zúčastněných (Bartoňová & Vítková 2015).

Současné chápání pojmu inkluze zahrnuje širší okruh žáků ohrožených exkluzí, než jen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze by tak neměla být pojímána jako přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni nahlížet jako na jistou filosofii, poslání, hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Proto musí být inkluze pevně zasazena již v základních hodnotách školy, jejího poslání, kréda i v její každodenní činnosti (Kolektiv autorů, 2014; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Rief & Heimburge, 1996; Thomas & Vaughan, 2004; Villa & Thousand, 2005). „*Inkluzi je nutné vnímat jako koncept, který se primárně nezabývá začleňováním jedinců s postižením mezi intaktní společnost, ale který zároveň vyžaduje, aby byli od narození vnímáni jako její plnohodnotná a rovnocenná součást. Nezbytnou součástí je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, v běžných třídách ve školách v místě bydliště společně se zajištěním vedení a podpory, která zabezpečuje jejich účast na společném vzdělávání a zároveň naplňuje a respektuje jejich individuální potřeby a rozvíjí jejich silné stránky. Důležité také je, že dítě docházející do spádové školy má zajištěný dostatečný kontakt s ostatními spolužáky a kamarády také ve volném čase. Osamocený život by mohl vést dítě k pasivitě a potlačovat chuť k učení*“ (Havel, 2014, s. 16).

V oblasti speciální pedagogiky se setkáváme kromě termínu inkluze, také s termínem integrace. Termíny integrace a inkluze tvoří základní aparát vzdělávací soustavy a sociálního začlenění. Koncept inkluze překračuje integraci ve smyslu zaměření se na kvalitu života a účast každého jedince na životě společnosti bez omezení. Této problematice se u nás věnuje velké množství autorů (Bartoňová, 2005; Bartoňová & Vítková, 2013a; Jesenský, 1993, 1998; Michalík, 1999, 2005; Pipeková, Vítková et al., 2014; Vítková, 2004a). Lechta a kolektiv (2010) uvádějí, že integrace

předpokládá existenci rozdílných podskupin, jedinci s postižením však mohou, s určitou mírou podpory, navštěvovat běžnou školu. Pokud však není integrace úspěšná, žák se může vrátit do speciálního vzdělávání. V následujícím modelu je inkluze rozvinutou ideou integrace s odlišnou a vyšší kvalitou, chápající heterogenitu jako normalitu. Dochází tak k postupnému zanikání původního segregačního způsobu vzdělávání a odpadá také povinnost učitelů dosahovat stejný cíl se všemi žáky ve třídě (Tannenbergerová, 2016). V nejjednodušším uchopení významu můžeme inkluzi a inkluzivní vzdělávání chápat jako prevenci exkluze (Booth & Ainscow, 2002; Hájková & Strnadová, 2010).



Obr. 1: Vývoj přístupů k jedincům s postižením (Voegele, 2012, s. 6)

Sociální a psychologická inkluze. Cílem sociální inkluze je podporovat probíhající, pozitivní sociální interakce mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Psychologická inkluze se týká osoby, která se cítí ceněná a přijímána jako člen skupiny ve škole a v komunitě. Kromě fyzického a instruktážní inkluze je příležitost rozvíjet a udržovat přátelství a prožívat pocit sounáležitosti jako kritické aspekty inkluzivního vzdělávání (Giangreco, 2003).

Inkluzivní vzdělávání je v posledních dvou dekádách jednou z priorit vzdělávací politiky. Snaží se akceptovat odlišnosti mezi jedinci a tyto odlišnosti vnímá jako potenciál pro další učení. Je zde nastolena vize, která udává, že na úrovni předškolního, základního, středního a terciárního školství mají být jedinci vzdělávání společně v běžných školách a to bez ohledu na jejich původ, socioekonomický status či zdravotní stav (UNESCO, 1994). Inkluzivnímu vzdělávání se v posledních letech intenzivně věnují výzkumníci i odborníci z praxe (např. Edmunds et al., 2009; Kratochvílová, 2013; Lechta a kol., 2010; Mac Ruairc et al., 2013; Ryan, 2007; Strnadová & Hájková, 2010 atd.). Do diskusí se dostávají zejména podmínky inkluze,

příklady úspěšné inkluzivní praxe, ale i překážky limitující snahy o inkluzi. V zahraniční literatuře je specifická pozornost zaměřena k otázkám řízení a vedení proinkluzivních škol a tříd (Bartoňová & Vítková, 2015). Dash (2006, s. 18) uvádí, že podstatou inkluzivního vzdělávání je, že *„každé dítě ve škole je vítáno bez ohledu na postižení, etnický či sociální původ nebo sexuální orientaci.“* Inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako přístup s předpokladem zařazení všech dětí, žáků a studentů do běžné školy, tedy jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu. Z principu nerozdělujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich, proto se při práci v inkluzivní škole počítá s heterogenním složením kolektivu. Každý žák je tedy objektem individualizovaného přístupu. V rámci jedné třídy se vzdělávají žáci zdravotně postižení, nadaní, žáci z jiných zemí nebo jiného etnika a většinové společnosti. V inkluzivním vzdělávání se učitel věnuje všem žákům rovnocenně (Hájková & Strnadová, 2010; Lebeer a kol., 2006).

V současné společnosti je inkluzivní vzdělávání chápáno jako základní lidské právo. Rovný přístup ke vzdělávání je jedním z klíčových principů, které směřují legislativu i vzdělávací politiku. Dále je také vnímán jako hlavní nástroj, který posiluje sociální integraci a rovnost příležitostí (Havel 2013; Matějů & Straková, 2003).

„Inkluzivní vzdělávání se označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu, a to v organizaci školy, v používání metod a didaktického konceptu, ve skladbě učitelského sboru, kdy speciální pedagogové a asistenti pedagoga vytvářejí s kmenovými učiteli jeden tým a stávají se pevnou součástí školy“ (Bartoňová & Vítková, 2013a, s. 7).

Základní princip inkluzivního vzdělávání je zapojení všech dětí, žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní školy jsou zodpovědné za poskytnutí širokého a odpovídajícího učiva všem svým žákům. Z toho vychází tři principy inkluzivního vzdělávání, které poskytují všem správnou a podnětnou výuku. Inkluzivní školy musí: podněcovat žáky při výuce odpovídajícími úkoly a otázkami; odpovídat na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků; překonávat případné bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků (Bartoňová & Vítková, 2017; Gajdoš, Baxová, & Zima, 2012; INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, 2017a).

Pro uplatňování principu vzdělávací inkluze je nutné, aby byl tento pojem upřesněn a objasněn v celé šíři svého významu. Ainscow a César (2006) uvádí pět typů

pojetí inkluze: inkluze, při které je hlavní důraz kladen na handicap a speciální vzdělávací potřeby; inkluze jako odpověď na exkluzi; inkluze jako odpověď na fakt, že všechny skupiny jsou citlivé k ekluzi; inkluze podporující myšlenku „škola pro všechny“; inkluze, jako vzdělávání pro všechny.

Úspěch a efektivita inkluze nezávisí pouze na postojích jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k inkluzi, proto zde za zmínku stojí vybavenost pedagogů výukovými metodami, které se osvědčily v prostředí inkluzivních škol. Jak uvádí Foreman a Artur-Kelly (2008), efektivní využití výukových metod, jejichž účinnost byla ověřena výzkumem, je v současné moderní třídě skutečnou výzvou pro pedagoga.

Inkluzivní vzdělávání můžeme shrnout do těchto principů: všichni žáci i zaměstnanci školy jsou stejně důležití; žáci se podílejí na kultuře školy, vzdělávacím procesu a komunitě; školní praxe, prostředí a politika se mění tak, aby byla zohledňována heterogenita žáků; jsou odstraňovány bariéry v učení a zapojují se všichni žáci, ne pouze ti s postižením nebo ti s označením „student se speciálními vzdělávacími potřebami“; rozdíly mezi studenty nejsou vnímány jako problém, ale jako inspirace pro výuku; respektuje se právo na vzdělávání v místě bydliště; dochází ke zkvalitňování škol pro potřeby žáků i pedagogů; jsou podporovány vzájemně prospěšné vztahy mezi školami a okolní komunitou; inkluze ve vzdělávání je jeden z aspektů inkluze ve společnosti (Ainscow & Booth, 2002).

Inkluzivní třídy se vyznačují heterogenitou žáků, při vyučování v těchto třídách se vyžaduje především změna postoje učitele. Teprve až vědomé vnímání rozdílností ve třídě dává základ k zohlednění různosti v didakticko-metodických rozdílech. Důležitý je zejména osobní vztah učitele k zacházení s různorodostí žáků a také sebereflexe při vyrovnání se s aspekty heterogenity. Základní postoj učitele je v podstatě osobní pohled na heterogenitu. Je to nejen heterogenita žáků, ale také učitelů, která představuje významné aktivizující zdroje na cestě k vývoji inkluzivní školy. Pokud uvažujeme nad stejností a růzností, není to hierarchická kategorizace žáků, ale zohledňování a respektování individuálních schopností a potřeb všech žáků. Abychom mohli tyto rozdíly akceptovat, musíme je především poznat (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006; Henley, Ramsey, & Algozzine, 2008).

1.2 Současný stav inkluze v České republice a v zahraničí

Aktuálním trendem je stále rozvíjet politiku začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol v hlavním vzdělávacím proudu. V současné době se v evropských zemích nachází stav inkluze na různých úrovních vývoje. V rámci podpůrné nabídky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě můžeme rozeznávat několik různých cest vývoje. Zeměmi, které se řadí mezi ty nejúspěšnější v oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání jsou Švédsko, Finsko, Itálie, Velká Británie a USA. Tyto země sledují stejný cíl, kterým je to, aby se všichni žáci vzdělávali v jedné škole. To můžeme dosáhnout vytvářením široké nabídky speciálně pedagogické podpory a služeb pro běžné základní školy (Bartoňová, 2013).

Podle informací Evropské agentury pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání se některé země otevřeně přiznávají k tomu, že v jejich školách existují překážky bránící inkluzi. K takovým překážkám často patří například školská legislativa, kompetence učitelů a jejich vyučovací strategie, pojetí kurikula, strategie hodnocení žáků, organizační zajištění vzdělávání či architektonické překážky v budově školy (znemožňující pohyb zejména žákům s tělesným postižením) a také celkový postoj zaměstnanců a okolí k inkluzi (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

Dnešním inkluzivním snahám v **České republice** předcházelo porevoluční období po roce 1989, kdy nastala pozvolná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (Bendová, 2015). Integrace či integrované vzdělávání podle Pedagogického slovníku představuje „*přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do majoritního vzdělávání. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 107-108). Integrace však neznamena konec potřeby speciálně pedagogické pomoci. Ta se pouze přesunula a je poskytována v přirozeném prostředí spádové školy žáka (Hornáková, 2014; Švarcová, 2012; Valenta et al., 2003). V současnosti tedy není edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami záměrem pouze speciálního školství. Vlivem inkluzivního vzdělávání dochází ke změně vnímání a celkového postavení pedagogického sboru. Důležitá je zejména připravenost všech pedagogů na trend inkluzivního vzdělávání ve školách. Aktuálně se tedy dbá na rozšíření znalostí

z oblasti speciální pedagogiky. Na tyto potřeby reagují také vysoké školy, které upravují náplň studia u pedagogických oborů (Bartoňová & Vítková, 2013b).

Inkluzivní vzdělávání vycházející z integrativních snah je v České republice realizováno minimálně ve dvou teoretických koncepcích. „*V rámci první z nich jsou ke vzdělávání přiváděni nově žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni. Druhá koncepce směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání*“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 7).

Školský systém České republiky se v současnosti snaží vytvořit odpovídající školní prostředí a klima, s cílem umožnit všem žákům vzdělávání za rovných podmínek a stejné šance na absolvování požadovaného stupně vzdělání (MŠMT, 2015a). Vzdělávání v České republice podléhá nárokům na vzdělání v ostatních zemích. Inkluzivní vzdělávání však není postaveno proti individuálním potřebám žáků, kterým vzdělávání ve škole běžného vzdělávacího proudu nevyhovuje a je tedy zachována možnost vzdělávání ve speciálních školách (Bartoňová, Vítková et al., 2013b; Bazalová, 2011). Vývoj inkluzivního vzdělávání je doprovázen vydáváním dokumentů, které umožňují změnu v již zavedeném systému. Existuje celá řada mezinárodních dokumentů formulovaných Organizací spojených národů, které jsou platné i v rámci České republiky. Jedním z těchto dokumentů je i *Prohlášení o právech osob s postižením*, které bylo vydáno OSN v roce 2006. Česká republika jej přijala v roce 2009 jako *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením* (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, tzv. antidiskriminační zákon). Tyto dokumenty zdůrazňují nutnost zlepšení životních podmínek osob se zdravotním postižením a to ve všech zemích díky systematické podpoře inkluzivních přístupů (MPSV, 2007; Opatřilová, 2009).

Mezinárodní snahy odrážející se v koncepci české vzdělávací politiky dokládají aktuální legislativní a kurikulární dokumenty. Problematiku odstraňování bariér a začlenění osob s postižením do společnosti řeší Národní plány vlády České republiky, které se vydávají již od roku 1992. V roce 2010 byl vydán *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který řeší zejména sociální exkluzi a podporu inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2010). Aktuálně platný *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020* klade důraz zejména na zachování práva každého jedince vzdělávat se v blízkosti svého bydliště. S touto snahou

souvisí přetváření stávajících škol zřízených pro jedince s postižením směrem a podporu škol v hlavním vzdělávacím proudu a školských poradenských zařízení (NRZP, 2015).

Dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* obsahuje tři základní priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání; podpora kvalitní výuky; podpora pedagoga a efektivní řízení vzdělávacího systému. Cílem dokumentu je to, aby vzdělávání bylo co nejméně ovlivněno faktory, které jedinec nemůže ovlivnit, např. pohlaví, socioekonomický status, národnost, kulturně odlišné prostředí (MŠMT, 2014).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 je dalším významným dokumentem v oblasti inkluzivního vzdělávání v České republice. Kromě podpory inkluzivního vzdělávání se zaměřuje na dosažení cílů na úrovni regionálního školství. Těmito cíli mohou být: dostupnost předškolního vzdělávání, povinná školní docházka v posledním ročníku v předškolním vzdělávání, zkvalitnění druhého stupně základních škol, rozšíření spektra škol a následné uplatnění absolventů, podpora kariérního poradenství apod. Důležitou oblastí je také diagnostika a intervence v rámci školských poradenských zařízení ve snaze omezit nesprávné zařazení žáka mimo hlavní vzdělávací proud (MŠMT, 2015b).

Výše uvedené dokumenty by měly odrážet komponenty inkluzivního vzdělávání, mezi které patří prvky etické, sociologické, profesní, politické a aplikační (Lechta a kol., 2010). Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání vycházejí z přístupu učitelů, míry speciálně pedagogické podpory, aspektů vývoje inkluzivní školy a redefinování interního školního kurikula s případným využitím individuálních vzdělávacích plánů (Bartoňová, Vítková et al., 2013; Hájková & Strnadová, 2010; Pančocha, Vítková et al., 2013).

Inkluze a inkluzivní vzdělávání v zahraničí

Jak již bylo zmíněno výše, k zemím patřícím na špičku v oblasti inkluzivního vzdělávání, patří zejména Finsko, Švédsko, USA, Velká Británie a Itálie. Je však nezbytné poznamenat, že například Švédsko, Dánsko, Norsko, Nizozemí, Velká Británie a Anglie se věnují rozvoji inkluze a inkluzivního vzdělávání již několik desetiletí. Ve Velké Británii se již v roce 1945 přestal používat pojem „nevzdělatelný“. Dlouhodobým vývojem postoje k jedincům s postižením prochází zejména severské země, kde je zřejmý dlouhodobý vývoj na cestě k inkluzi v oblasti školství, ale také v celkovém postoji společnosti (Aldrich, 1982; Amrhein, 2016; Amrhein & Dziak, 2014; Aselmeier, 2008; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

Inkluzivní vzdělávání je společnou myšlenkou Evropské unie, přesto však nemůžeme konstatovat, že všechny evropské země jsou ve vývoji inkluze a inkluzivního vzdělávání na stejné úrovni. A to z toho důvodu, že všechny země se neztotožňují s myšlenkou inkluzivního vzdělávání a zařazením jedinců s postižením do intaktní společnosti. Všeobecně lze říci, že vyspělé evropské země jsou nakloněny inkluzivnímu vzdělávání. Pozitivní postoj k přijetí jedinců s postižením do intaktní společnosti lze datovat již v roce 1948, kdy byla vydána *Všeobecná deklarace lidských práv* (Bartoňová, Vítková et al., 2013; Opatřilová, 2009).

Úspěšnost inkluze je závislá zejména na spolupráci škol hlavního vzdělávacího proudu a speciálních škol. Postoje k inkluzivnímu vzdělávání reflektuje také míra zkušenosti s tímto typem vzdělávání. Země, kde inkluze funguje déle a je již pravidlem, mají ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní ohlasy. Ve snaze odhalit potíže v této oblasti, můžeme u většiny zemí najít společnou překážku. Jsou jimi často finance ve školství, vzdělávání pedagogů a také vybavení škol (Bazalová, 2006; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; Michalík, 1999).

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) provedla výzkumné šetření, podle kterého můžeme evropské země rozdělit do tří kategorií dle jejich postoje k inkluzi. V první kategorii jsou státy podporující inkluzi téměř všech osob (**one-track approach**). K tomuto účelu byla rozvíjena politika těchto států. Tento druh podpory představují zejména služby užívané přímo na běžných školách. Mezi tyto země patří Itálie, Švédsko, Norsko, Island, Řecko, Kypr, Španělsko a Portugalsko. Druhou kategorií tvoří země nabízející multidisciplinární přístup k inkluzi s variabilní nabídkou služeb. Patří sem Velká Británie, Francie, Dánsko, Lucembursko, Nizozemí, Irsko, Finsko, Rakousko, Německo, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Estonsko, Česká republika, Polsko, Litva, Slovensko a Slovinsko. Nabízejí řadu služeb ve dvou formách vzdělávání (běžného a speciálního školství). V těchto zemích se tedy nejedná o izolovaný systém, nabízí možnost inkluzivního vzdělávání a existuje několik možností pro zařazení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání (**multi-track approach**). Do třetí kategorie patří země, které využívají dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se většinou vzdělávají ve speciálních školách, tedy ve školách mimo hlavní vzdělávací proud a nejsou mezi intaktními vrstevníky (**two-track approach**). Patří sem například Švýcarsko a Belgie (Bartoňová, Vítková et al., 2016; Bazalová, 2006; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

Ve **Švédsku** je trendem vzdělávání žáků ve školách běžného vzdělávacího proudu. Žák si může zvolit, jakou školu bude navštěvovat, pokud tedy splňuje vzdělávací potřeby daného žáka. Ve Švédsku je od roku 1998 veškeré vzdělávání a péče (raná péče, předškolní péče, povinné a střední vzdělávání a volnočasová péče) řízena tzv. Národní vzdělávací agenturou (The National Agency for Schools) (Ježková et al., 2011). Požadavek na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje tak, že jsou na škole zaměstnáváni kromě běžných učitelů také speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Ve školském zákoně i v učebních plánech je stanovena zvláštní odpovědnost školy, která musí zajistit žákům odpovídající pomoc a podporu. V oblasti financování není rozhodující, v jaké škole se žák vzdělává, finanční podpora je mu poskytována tam, kde se vzdělává (Josefsson, 2002; Meijer, 2003).

Ve **Velké Británii** se změny v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami odehrávaly již v roce 1944, kdy vznikly první speciální třídy. Velká Británie je specifická tím, že vzdělávání je do jisté míry odlišné v každé její části (Anglie, Wales, Severní Irsko a Skotsko). Pokud je to možné, inkluze by se měla uplatňovat v co největší možné míře. Inkluze a podmínky pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami však nesmí být uplatňovány na úkor intaktních spolužáků. Speciální školy často úzce spolupracují se školami v hlavním vzdělávacím proudu, díky tomu může mnoho žáků ze speciálních škol navštěvovat prostředí škol v hlavním vzdělávacím proudu. Může zde probíhat úplná, ale i částečná inkluze. Za naplnění potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je zodpovědný zejména třídní učitel, kterému dále pomáhá podpůrný učitel nebo asistent. Na školách bývá další pedagogický pracovník, jehož pracovní náplní je funkce koordinátora speciálních vzdělávacích potřeb žáků (SENCo) (Cornwall, 1997; Frederickson & Cline, 2009; Meijer, 2003)

Jako podpora procesu inkluze ve školách byl vytvořen *Ukazatel inkluze* (Index for Inclusion). Tento ukazatel podrobně definuje tři klíčové oblasti inkluze, každá oblast je dále členěna do dvou podoblastí. První oblastí je budování inkluzivní kultury (podoblasti: budování komunity, stanovení inkluzivních hodnot). Druhá oblast je tvorba inkluzivní politiky (podoblasti: vytváření školy pro všechny a podpora přirozené různorodosti) a třetí oblast se zabývá rozvíjením inkluzivní praxe (podoblasti: organizace učení a mobilizace zdrojů). Všechny tyto oblasti jsou významné zejména pro úspěšnou inkluzi, ale také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukazatel inkluze vyzdvihuje myšlenku, že všichni žáci mají své speciální, ale také individuální

vzdělávací potřeby. A heterogenita žáků ve vzdělávací skupině by měla být považována za zcela normální jev (Bartoňová & Vítková, 2013a; Booth & Ainscow, 2011).

1.3 Podpůrná opatření v současné legislativě České republiky

Současná terminologie odráží změny paradigmatu speciální pedagogiky. Ta se ocitá v procesu permanentní transformace. Od segregace, přes integrativní speciální pedagogiku současnosti až po nově koncipovanou inkluzivní pedagogiku. V souvislosti s takto vnímanou pedagogikou a s tím spojenou novelizací kurikulárních dokumentů v oblasti edukace je potřebné definovat pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Mühlpachr, 2007).

Speciální vzdělávací potřeby označují širokou skupinu žáků, kteří jsou z různých důvodů znevýhodněni ve vzdělávání. Tyto potřeby žáka mají na jedné straně obecný charakter, na straně druhé jsou na základě jeho individuálních biopsychosociálních potřeb zcela jedinečné (Lechta a kol., 2010). Speciální vzdělávací potřeby tak mohou být úžeji definovány a to v návaznosti na plnění vzdělávacích možností a využívání práv k rovnoprávnému vzdělávání prostřednictvím podpůrných opatření, která zohledňují zdravotní stav, kulturní a sociální podmínky jedince (Kaleja, Zezulková, Adamus, & Mühlpachr, 2015).

Současný školský systém v České republice se snaží vytvořit adekvátní školní prostředí a klima a cílem je umožnit všem žákům vzdělávání za rovných podmínek a stejné šance na absolvování požadovaného stupně vzdělání. Podporu inkluzivního vzdělávání v České republice představuje zejména novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dle paragrafu 16 (s odloženou účinností od 1. 9. 2016) je dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností a uplatňování svých práv rovnoprávně s ostatními potřebuje **podpůrná opatření**. Ta jsou vymezena jako nezbytné úpravy ve vzdělávání těchto žáků. Dané úpravy musí odpovídat zdravotnímu stavu žáka, kulturnímu prostředí, ve kterém se žák pohybuje, nebo jiným životním podmínkám žáka. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Bartoňová, Vítková et al., 2015; MŠMT, 2015b).

Podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Důvodem členění je nastavení dostatečného síta, které bude zajišťovat naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech žáků podle individuální míry jeho postižení či znevýhodnění. První stupeň podpůrných opatření je v kompetenci školy, druhý až pátý stupeň stanovuje školské poradenské zařízení. K poskytnutí podpůrných opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením musí být vždy doložen písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Pojetí podpůrných opatření reflektuje stav, druh a míru znevýhodnění, ale zohledňuje také celkovou vzdělávací situaci školy i žáka. Navazuje také na mezinárodní klasifikační systém, standardy a národní normy (Adamus, 2015; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; MŠMT, 2015c).

Odborníci z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a neziskových organizací vytvořili a vydali moduly **Katalogů podpůrných opatření**. Tyto katalogy reagují na změny ve školském zákoně a jsou zaměřeny na dopady, které postižení či znevýhodnění přináší do vzdělání. Na tyto potřeby reagují právě podpůrná opatření. Katalogy mohou sloužit pedagogům a poradenským pracovníkům jako manuál či návod, ve kterém naleznou ucelený přehled možností podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu. Katalogy obsahují obecnou část, na kterou navazují dílčí části věnované jednotlivým typům postižení či znevýhodnění. Jednou z dílčích částí je i *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; Valenta a kol., 2015a; Bartoňová & Vítková, 2017). *Tento katalog předkládá „některé z praxí ověřených forem podpory žáků s překážkami v učení v důsledku příčin zahrnovaných do kategorie sociálního znevýhodnění. Na rozdíl od zdravotního postižení či znevýhodnění jsou symptomy sociálního znevýhodnění častěji hůře rozpoznatelné, přesto je možné žákům účinně pomoci snižovat překážky v učení a zapojení do kolektivu. Jedním z nejdůležitějších aspektů podpory je včasné zahájení jejího poskytování. V této souvislosti je třeba zdůraznit úlohu pedagogické diagnostiky, která je klíčem k poznávání potřeb žáka i celé třídy“* (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 5).

Podpůrná opatření jsou rozdělena na pět stupňů podpory. Podpůrná opatření **prvního stupně** mají aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáků. Jedná se o kompenzaci mírnějších obtíží žáka ve vzdělávání. V tomto stupni podpory se využívá plán

pedagogické podpory (PLPP). Konkrétní podporu zajišťují pedagogové ve třídách. Cílem podpůrných opatření ve **druhém stupni** je využití speciálně pedagogických forem a metod práce, které lze realizovat bez závažnějších dopadů do vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Tato opatření již vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Potíže žáka ve **třetím stupni** podpůrných opatření vyžadují taková opatření, která již mohou závažněji zasahovat do organizace práce se třídou. Opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení. Je nutná speciálně pedagogická a psychologická intervence. Charakter potíží žáka ve **čtvrtém stupni** podpůrných opatření vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání i formách nápravy. Opatření vychází z doporučení školského poradenského zařízení a v tomto stupni je žák vždy vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Na vzdělávání žáka se podílí i další pedagogičtí pracovníci (např. asistent pedagoga, další pedagogický pracovník ve třídě). Charakter potíží žáka v **pátém stupni** podpůrných opatření vyžaduje maximální míru přizpůsobení obsahu, organizace forem a metod vzdělávání odpovídající vzdělávacím potřebám žáka. Je nutné zařazení dalšího pedagogického pracovníka a vždy je nutná i úprava prostředí. Všechna podpůrná opatření jsou v katalogu členěna do deseti věcných kategorií – organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu, příprava na výuku, hodnocení, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. Dále také do jedné oblasti personálního a organizačního zabezpečení (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; MŠMT, 2016a; Zámečnicková, Vítková et al., 2015).

Jak uvádí Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) stupeň podpory je základním kamenem efektivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A to nejen při zohlednění současného diskurzu, ale s ohledem na možnou rozdílnost potřeb, kterou mohou mít dva jedinci s identickým typem postižení (Bendová, 2015). Podpůrná opatření mají zabezpečit a umožnit poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení; úpravu organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, hodnocení a úpravu školských služeb; úpravu podmínek k přijímání do vzdělávání a jeho ukončování; použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek; úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích, které stanovují rámcové vzdělávací programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; možnost využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka;

poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených dle individuálních potřeb daného jedince (MŠMT, 2015c).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, přesně definuje a kategorizuje podpůrné opatření prvního až pátého stupně. Dále uvádí náležitosti individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga, stanovuje konkrétní poskytování podpůrných opatření žákům. Vyhláška člení přehled podpůrných opatření na tři části. Část A uvádí kompletní výčet podpůrných opatření (kromě speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek), jejich rozdělení do stupňů a jejich použití školou a školským zařízením u podpůrných opatření druhého až pátého stupně. V části B je uveden výčet všech speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek. Také jejich rozčlenění do stupňů a pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením včetně jejich finanční náročnosti. Část C obsahuje počty hodin za rok pro stanovení finanční náročnosti u podpůrných opatření, která obsahují využití přepisovatele pro neslyšící nebo tlumočníka českého znakového jazyka (MŠMT, 2016a).

1.4 Metodologická východiska

Metodologie se zabývá problematikou uplatnitelnosti výzkumného šetření ve vědě, můžeme ji charakterizovat také jako nauku o metodách vědy. Metoda je cesta, způsob či návod k samotnému vědeckému poznávání (Hendl, 2016). Na metodologií všeobecné pedagogiky můžeme podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) nahlížet jako na systém teoretických přístupů, metod či způsobů deskripce, analýzy a objasňování pedagogických jevů. Zahrnuje praktické otázky plánování, realizace a publikování výzkumných prací, normy a etické principy vědecké práce. Metodologie výzkumu je podle Gavory (2010) vědní disciplína, která zkoumá a popisuje plánování, organizaci a realizaci výzkumu a to včetně vyhodnocení zkoumaných dat. Metodologie výzkumu tedy popisuje víc než jen výzkumné metody. Zabývá se také tím, co provádí výzkumník před vstupem do terénu (plánování výzkumu), v průběhu terénní fáze výzkumu (aplikace výzkumných metod) a po návratu z terénu (vyhodnocení a interpretace

získaných dat). Hendl (2016) uvádí následující kroky pro realizaci výzkumu: příprava výzkumu, plán výzkumu, provedení výzkumu, zpráva o výsledcích výzkumu.

Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedená zodpovědět položené výzkumné otázky a přispět tak k rozvoji daného oboru (Hendl, 2016). Benčo (2001) uvádí, že výzkum je jednou z organizačních forem vědy. Výzkum můžeme vymezit jako systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Prostřednictvím výzkumu se potvrzují či nepotvrzují dosažené poznatky, případně se získávají poznatky nové. Pedagogické výzkumy často vycházejí z pozitivního paradigmatu. Bývají označovány také jako vědecké výzkumy či kvantitativně orientované výzkumy. Základem je předpoklad, že existuje pouze jedna objektivní realita (Gavora, 2010; Chráska, 2016).

Výzkum můžeme rozlišit na teoretický a empirický. **Teoretický výzkum** využívá zejména dedukci a metody analýzy komparace pojmů či výroků. Většinou nepracuje s empirickými údaji. Naproti tomu **výzkum empirický** využívá konkrétní údaje o daných jevech a procesech edukační skutečnosti, dále také s informacemi získanými díky metodám výzkumu a technikám sběru dat. Empirický výzkum je jedinečný a neopakovatelný, protože v pedagogickém výzkumu nemůžeme zachovat naprosto stejné podmínky. Cílem výzkumu ve speciální pedagogice je budování a rozvíjení teorie. Vymezuje tedy základní pojmy a kategorie, se kterými pracuje, zkoumá speciálně pedagogické jevy a objevuje zákonitosti, kterými se řídí, získává vědecké poznatky a jejich uspořádání do systému. Úkolem je posouvat hranice poznání v oblastech, ve kterých se realizuje edukace jedinců s postižením. Mezi oběma typy výzkumů existuje úzké spojení a také vzájemná provázanost (Průcha, 2015; Vašek, 2011).

Dále můžeme rozlišovat dva typy výzkumu, kterými jsou *ex post facto* výzkum a experimentální výzkum. V rámci **ex post facto výzkumu** se nezávislá proměnná již objevila a badatel začíná s pozorováním závisle proměnné. Nezávisle proměnné zkoumá retrospektivně a to z důvodu jejich vlivu na proměnnou či proměnné. Můžeme říci, že většina výzkumů v pedagogice má charakter *ex post facto* výzkumu. **Experimentální výzkum** je zcela opačný. Tento výzkum ověřuje, zda intervenující proměnná vyvolává (v případě, kdy ji výzkumník mění) adekvátní změny v proměnné, která je výzkumníkem považována za proměnnou na ní závislou (Pelikán, 2011).

Metodologický přístup k řešení výzkumné otázky na všeobecné úrovni označujeme jako strategie nebo výzkumný design (Hendl, 2016). „*Ve výzkumu můžeme odlišovat dvě základní strategie, dva základní a přitom naprosto rozdílné přístupy (designy) ke zkoumání skutečností, totiž kvantitativní a kvalitativní. Aplikace každého z nich představuje určité výhody i nevýhody, má jisté přednosti a taktéž úskalí, a přináší informace specifické povahy, jež jsou navzájem nezastupitelné*“ (Reichel, 2009, s. 40).

Kvantitativní výzkum předpokládá numerickou měřitelnost a uspořádání zkoumaných fenoménů (fenomény sociálního světa - jeho nejrůznější objekty, aspekty, procesy apod.). Tyto fenomény jsou předmětem zkoumání a v rámci kvantitativního přístupu popsány, vzájemně analyzovány a verifikovány. Cílem tedy je ověřit předpokládané vlastnosti fenoménů. Kvantitativní pedagogický výzkum zjišťuje rozsah, frekvenci nebo intenzitu edukačních jevů. Skutil et alii (2011, s. 59) definují kvantitativní šetření jako „*záměrnou a systematickou činnost, při níž se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi dvěma jevy.*“ Při aplikaci kvantitativních výzkumných technik jsou používány standardizované postupy, které umožňují získat informace v podobě dat, a znázorňovat tak měřitelné hodnoty. Existuje několik základních komponentů kvantitativního výzkumu: teorie, hypotézy (které určují vztah mezi dvěma proměnnými), operační (operacionalizovaná) definice, měření, testování hypotéz a jejich verifikace, která nás vrací zpět k teorii (Atteslander, 2008; Hendl, 2016; Chráska, 2016; Punch, 2008).

Kvalitativní výzkum může představovat celou řadu rozdílných postupů, které se snaží porozumět a analyzovat zkoumaný pedagogický problém. Kvalitativní výzkum nepracuje s měřitelnými charakteristikami, ale snaží se na jistý fenomén nahlížet globálně a v co nejautentičtějším prostředí. Data jsou získávána v delším časovém rozpětí a hlubším kontaktem s terénem. Proto je jeho charakteristickou vlastností jedinečnost (Chráska & Kočvarová, 2014; Mayring, 2016; Švaříček, Šedřová a kol., 2014). V současnosti se můžeme v metodologii setkat a to nejen v pedagogických vědách se **smíšeným výzkumem**, který představuje efektivní kombinaci obou výše zmíněných designů. Smíšený výzkum je všeobecný přístup, ve kterém se v rámci jedné výzkumné studie kombinují a míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky a paradigmata. Cílem smíšeného výzkumu je získat exaktní a objektivně ověřitelné údaje zkoumaného problému (Arthur, Waring, Coe et al., 2012; Hendl, 2005; Reichel, 2009).

Gavora (2010) uvádí, že pokud si výzkumník zvolil kvantitativní výzkum a má již definován výzkumný problém, dalším úkolem je vymezení proměnných a stanovení

výzkumných hypotéz. **Proměnné** jsou charakteristiky jednotlivých prvků základního souboru, které mohou nabývat více hodnot. Aktuální hodnoty proměnných pak tvoří data. Závislá proměnná je nazývána také jako účinek, je to proměnná, která nese odpověď. Nezávislá proměnná (příčina) ovlivňuje vlastnost. Výzkumné studie často rozlišují závislé a nezávislé proměnné, ale při plánování výzkumu a formulaci hypotéz musíme zvážit také možnost tzv. rušivých proměnných. Rušivé proměnné mohou ovlivňovat či zkreslovat závislé a nezávislé proměnné (Hendl, 2015; Juszczyk, 2003). **Hypotézu** můžeme definovat jako jistou domněnku, výrok vyjadřující vztah, příčiny nebo změny mezi různými jevy. „*Při formulaci hypotéz je nutné dodržovat tři základní požadavky, které bývají někdy označovány jako zlatá pravidla hypotézy. Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, proto musí být vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Hypotézu musí být možno empiricky ověřit, proto proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné*“ (Gavora, 2010, s. 66).

Každý výzkum by měl splňovat tři základní vlastnosti, kterými jsou validita, reliabilita a reprezentativita. Tyto aspekty mohou hodnotit kvalitu výzkumného šetření. **Validita** neboli platnost udává relevanci mezi výzkumným cílem, postupem a dosaženými výsledky. Validita určuje, do jaké míry daný výzkumný nástroj skutečně měří znak, který měl měřit. „*Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Je to nejdůležitější vlastnost výzkumného nástroje*“ (Gavora, 2010, s. 86). **Reliabilita** (spolehlivost) znamená spolehlivost výzkumného nástroje. Vhodnou zkouškou výzkumného nástroje je opakování jeho použití se stejnými subjekty. Míra shody, případně rozdílu mezi prvním a druhým měřením je pak ukazatelem reliability výzkumného nástroje (pouze však za předpokladu, že do měření nevstoupili jiné okolnosti). **Reprezentativita** neboli zobecnění představuje to, zda jsou data a závěry ze zkoumaných objektů přenositelné a můžeme je zobecnit. Tedy to, zda je možné vyzkoumané výsledky aplikovat i na jiné objekty (Reichel, 2009; Švec a kol., 2009).

V rámci kvantitativního výzkumu můžeme využívat celou řadu výzkumných metod či nástrojů: pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza testu, experiment. Jednou z nejčastěji využívaných metod je **dotazník**, a to zejména v oblasti pedagogiky. Sestavování dotazníku je velmi náročná záležitost, protože v dotazníku formou otázek konkretizujeme jednotlivé cíle výzkumu (Benčo, 2001). „*Dotazník je nejfrekventovanější metoda zjišťování údajů. Dotazník je určený především na hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících.*

Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získat velké množství informací při malé investici času“ (Gavora, 2010, s. 113).

Závěrem celého výzkumu je vypracování **výzkumné zprávy**. Jejím cílem jsou základní informace o výzkumném problému, přístupech, analýze dat, která jsme získali výzkumným šetřením a o jeho závěrech. Kvalitní výzkumná zpráva by měla obsahovat jednak nezbytné informace o výzkumu, ale zejména by měla být vyjádřena podstata a přínos celého šetření. Měla by také obsahovat porovnání výsledů s teorií i ostatními dostupnými výzkumy (Benčo, 2001; Chráska, 2016; Pelikán, 2011).

Shrnutí

Inkluzivní vzdělávání je v posledních desetiletích hlavní myšlenkou speciální pedagogiky. Inkluze a společné vzdělávání je zakotveno v mnoha mezinárodních dokumentech, které spojuje společná myšlenka rovného přístupu k jedincům s postižením. Významným mezníkem pro přijetí inkluze v globálním měřítku byla konference v Salamance v roce 1994. Víze inkluzivního vzdělávání zahrnuje, že na všech úrovních vzdělávání mají být jedinci bez ohledu na svůj původ, socioekonomický status nebo zdravotní stav vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vzdělávání můžeme označit jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které mají zajistit odpovídající a kvalitní vzdělání jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Aktuálním trendem je stále více rozvíjet politiku začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol v hlavním vzdělávacím proudu. Tendence v zemích EU je začleňování co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol v hlavním vzdělávacím proudu. Všechny země můžeme rozdělit do tří kategorií dle jejich vztahu k inkluzi. V první kategorii (one-track approach) jsou země, které usilují o inkluzi téměř všech žáků. Do této kategorie patří například Švédsko. Druhá kategorie (multi-track approach) zahrnuje země, které mají k inkluzi tzv. mlutidisciplinární přístup. K této kategorii patří Česká republika nebo Velká Británie. Do třetí kategorie (two-track approach) spadají ti, kteří mají dva odlišné vzdělávací systémy.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v České republice definovány stupně podpůrných opatření a také odpovídající prostředky speciálněpedagogické podpory pro tyto žáky v inkluzivním prostředí. Podpůrná

opatření dělíme do pěti stupňů podpory. Podpůrná opatření umožňují podporu a pomoc ve vzdělávání i dětem a žákům s menšími problémy, které díky této podpoře mohou chodit do běžné školy. Reakcí na změny ve školském zákoně je také vznik Katalogů podpůrných opatření, které jsou zaměřeny na dopady, které postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělání. Katalogy mohou sloužit jako manuál či přehled možností podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami

2.1 Pojetí jedince s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na něž je zaměřeno inkluzivní vzdělávání, jsou i **žáci se sociálním znevýhodněním**. Do této skupiny řadíme děti z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo v ohrožení sociálně patologickými jevy; děti s nařízenou ústavní výchovou nebo s uloženou ochrannou výchovou; děti v postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky (MŠMT, 2015c).

S novelou školského zákona v roce 2015 (Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.) se objevil nový termín pro žáky se sociálním znevýhodněním a to **žák s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami**. Stejně jako v novele školského zákona tak i v nové vyhlášce č. 27/2016 Sb. se již termín sociální znevýhodnění neobjevuje. Ke změně terminologie došlo zejména proto, že doposud bylo sociální znevýhodnění vymezováno taxativně a uvádělo pouze „měřitelné“ druhy sociálního znevýhodnění. Nově je tedy toto vymezení doplněno také o obtížně uchopitelná kritéria, kterými jsou nízké sociálně kulturní postavení rodiny a ohrožení sociálně patologickými jevy. V Katalogu podpůrných opatření se také odklání od termínu sociální znevýhodnění a nahrazují ho vhodnějším, a to termínem „*žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování*“ (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 8).

V důvodové zprávě vydané k novele školského zákona je podáno vysvětlení, proč se již termín sociální znevýhodnění nepoužívá. „*Postačí adresovat žákům s určitým druhem znevýhodnění de facto „sociální“ povahy (v definici speciálních vzdělávacích potřeb bude obecně zmínka o kulturním prostředí a jiných životních podmínkách žáka) odpovídající podpůrná opatření. Tím se do množiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v novém pojetí začlení i žáci s jiným než zdravotním hendikepem, aniž by bylo nutné tuto množinu svázat zákonným výčtem*“ (MŠMT, 2014, s. 32).

Kaleja (2015) používá pojem sociokulturní znevýhodnění, které v sobě zahrnuje dvě dimenze, a to dimenzi společenskou (sociální vyloučení) a dimenzi edukativní (sociální znevýhodnění). V obecné rovině se žákem se sociálním znevýhodněním rozumí žák, který žije v prostředí, kde je dlouhodobě nedostatečně podporován ke vzdělávání nebo přípravě na vzdělávání (např. z důvodů nedostatečného materiálního zabezpečení, nevhodných bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců či konfliktů v rodině); žák, jehož zákonní zástupci dlouhodobě nespolupracují se školou a to na újmu oprávněných zájmů žáka; žák žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením; žák je při vzdělávání znevýhodněn z důvodu příslušnosti k etnické či národnostní skupině nebo specifickému sociálnímu prostředí (zejména pokud se jedná o nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy), z důvodu používání jiného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). Průcha (2009) uvádí, že za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci, kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to zejména v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, ve kterých žijí.

Odborníci se shodují, že příčiny a projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání jsou velmi pestré a přesahují definice uvedené v legislativě. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění můžeme vymezit na několika úrovních. Následující aspekty se mohou velmi často kombinovat a prolínat. Na úrovni jedince (zanedbaný vzhled, jazyková odlišnost, jiná sexuální orientace), na úrovni rodiny (dysfunkční rodina, jiný životní styl, týrání, zanedbávání, zneužívání, pracovní vytížení rodičů, neúplná rodina), na úrovni sociálního prostředí (ohrožení sociálně patologickými jevy nebo prostředí sociálně vyloučené lokality) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (ztráta materiálního zázemí, chudoba, migrace, špatné bytové podmínky, kulturní či náboženská odlišnost) (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Sociální znevýhodnění mívá u mnohých žáků vliv na oblast školního výkonu a chování, nemělo by ale ovlivňovat rozvoj nadání či postoj ke vzdělávání (Helus, 2004; Kauffman, 2005). Škola těmto žákům nabízí podpůrné atributy k prevenci a také intervenci těchto rizik. Jsou jimi zejména přirozené sociální prostředí, přirozené socializační procesy a učební procesy a také přirozené sociální situace (Němec & Vojtová, 2009). Sociální prostředí školy, které disponuje přirozenými sociálními strukturami má co nabídnout ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Je

vhodné také pro prevenci a intervenci rizik a deficitů ve vývoji kompetencí spojených se znevýhodněním žáků. Má příhodnější podmínky než škola speciální, zejména ve smyslu budoucí kvality života. Speciální škola může sice nabídnout speciálně pedagogické edukační přístupy, ale sociální struktury a procesy jsou v ní umělé (Vítková & Vojtová, 2009).

Situace a problémy dětí se sociálním znevýhodněním jsou velmi složité vzájemně se podmiňující a ovlivňující komplex problémů, jejich příčin a důsledků. Účinná intervence nemůže být zaměřena pouze na jednu nebo několik málo příčin či dokonce jen na důsledky nepříznivé situace. Vyžaduje systémový přístup a multidisciplinární spolupráci hned několika subjektů. Zajištění vzájemné provázanosti a působení jednotlivých institucí, které o tyto děti pečují (sociálně-právní ochrana dítěte, školství, pedagogicko-psychologické poradenství, terénní sociální pracovníci, romští poradci apod.). Příčiny sociálního znevýhodnění vždy souvisí s širším kontextem žákova života, ten ale nemusí být pedagogům vždy znám. Do posuzování potřeb daného žáka by se tedy mělo zapojit více aktérů. Klíčovým a plnohodnotným partnerem pro pedagoga a poradenského pracovníka by měli být rodiče. Spolupráce rodičů je velmi důležitá při rozpoznávání příčin školního neúspěchu a hledání vhodných podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová a kol., 2015; Tichá, 2008; Vítková & Vojtová, 2009).

Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením

Tuto skupinu žáků můžeme definovat na základě následujících šesti aspektů: žáci pocházející z rodin s nízkým ekonomickým statusem, rodiče mohou být nezaměstnaní případně dlouhodobě nezaměstnaní; neúplná rodina; rodina ovlivněná sociálně patologickými jevy; nepodnětné rodinné prostředí, kde může žít větší počet dětí (může nastat dlouhodobá psychická deprivace dětí); sociálně vyloučená rodina nebo je postižena sociální exkluzí; členové rodiny nebo celá rodina jsou příslušníky etnických či národnostních menšin. Abychom mohli žáka zařadit do této kategorie, musíme zvážit všechny faktory, které na něj působí. I pokud žák splňuje například dva z výše uváděných aspektů, nemusí to nutně znamenat nízký ekonomický status a zařazení žáka v této kategorii (Kauffman, 2005; Lane, Gresham, & O'Shaughnessy, 2002).

Romští žáci

Romové jsou národnostní menšinou, která si svým postavením v České republice a také díky své početnosti zaslouží dostatečnou pozornost. V soužití s Čechy

má romská menšina jisté problémy. Tyto problémy se projevují zejména v oblasti vzdělání, kulturní a sociální úrovně, kriminality, nezaměstnanosti či problémy se závislostí a drogami. Nicméně dlouhodobým pobytem v majoritní společnosti dochází k pozitivním změnám. Definovat jedince jako „romský“ není tak snadné. Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, definuje příslušníka národnostní menšiny jako občana České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti. Národnostní menšina je pak definována jako společenství občanů České republiky, kteří se liší od ostatních občanů, a to společným etnickým původem, kulturou a tradicemi, jazykem, jsou početní menšinou obyvatelstva. Zároveň však chtějí být považováni za národnostní menšinu, z důvodu zachování a rozvoje vlastní svébytnosti, jazyka či kultury. Na základě této definice tedy můžeme za romské žáky označit pouze ty, kteří se dobrovolně přihlásí k romské národnosti (Bartoňová, 2009; Kaleja, 2011; MVČR, 2001; Němec & Vojtová, 2009).

Žáci v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu

Sociální znevýhodnění žáka spadajícího do této kategorie souvisí s migrací, která může být dobrovolná či nedobrovolná a může probíhat s celou rodinou nebo také bez ní. Motivem k migraci může být chudoba, vize lepší pracovní příležitosti, případně i ohrožení vlastní existence či zdraví, které může být způsobeno občanskou, náboženskou nebo etnickou válkou. Žáci migranti často mívají pozitivnější vztah ke škole a vzdělání, ale výsledky jejich vzdělávání jsou nižší než u žáků majoritní společnosti (Němec & Vojtová, 2009; OECD, 2009).

Žáci ohroženi sociálně patologickými jevy

Jedná se o žáky ohrožené poruchou emocí nebo chování, tzv. děti v riziku. Vývoj socializace těchto jedinců je rizikový, nebo je zcela blokován. Jedná se o žáky vyrůstající sociálně, kulturně nebo jazykově v prostředí lišícím se od majoritní populace. Jejich chování je ovlivněno na základě vzorů nebo se jedná o vzory patologické, případně zanedbání z rodiny. Podporu ve vzdělávání mohou tito žáci čerpat ve středisku výchovné péče, které zajišťuje preventivně výchovnou péči (Barr & Parrett, 2001; Kauffman, 2012; MŠMT, 2012; Němec & Vojtová, 2009).

Sebepojetí jedince s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Termín sebepojetí označuje vztah jedince k sobě samému. Můžeme jej nazvat i sebeobrazem, ten bývá zpočátku naučený a je závislý na popisech poskytnutých okolím. Tento obraz bývá často od okolí přejímán, následně zvnitřněn a využíván k sebevymezení. Sebepojetí se v podstatě reprezentuje jako sebepoznávání, sebehodnocení, sebeúcta, sebecit a seberealizace. Jsou to zároveň jeho hlavní komponenty (Fontana, 2003; Helus, 2011). Sebepojetí se utváří především v procesu interakce jedince s prostředím, zejména tím sociálním (Taxová, 1987). *„Sebepojetí dále velmi úzce souvisí také se socializací, které se realizuje především sociálním učením, sociální vzájemnou komunikací i vzájemnou interakcí. Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí. Jeho výsledkem je vytvoření vlastního jedinečného osobitého „Já“, identity a vytvořením sociokulturní osobnosti“* (Helus, 2007, s. 56).

Osobnost jedince je determinována v oblasti psychologické, biologické a sociokulturní. Jedinec si s sebou nese jisté genetické dispozice či vrozenou výbavu, následně je ovlivňován v procesu socializace, kdy významný vliv zprostředkovává rodina a postupně pak i v prostředí jeho širšího okolí. Jedinci se sociálním znevýhodněním mohou být v riziku vzniku nesprávného sebepojetí. Takový jedinec může vykazovat nízké, nebo naopak nepřiměřeně vysoké sebepojetí; projevuje se snížené sebepojetí ve vztahu ke vzdělávání; má narušené sebepojetí a sebehodnocení (Felcmanová, Habrová a kol., 2015; Valenta, 2003).

Hodnoty a jejich význam v životě jedince

Hodnoty můžeme vymezit jako to, co je žádoucí. A vztah k hodnotám vytváří základní orientaci v životě daného jedince a v jeho sociálním kontextu – tzv. hodnotový žebříček. Utváření hodnotové orientace významně ovlivňuje výchova, sociální zkušenost a převládající stupnice hodnot v dané společnosti. Počinání člověka je do velké míry ovlivňováno a určováno jeho hierarchií hodnot. Hodnoty jsou základním stimulem kulturního i civilizačního rozvoje každé společnosti. A každé společnosti by tedy mělo záležet na výchově k hodnotám. Hodnoty se jako důležité osobnostní konstrukty prolínají celou společností. Bez hodnot nemůžeme nahlížet na svět a okolní sociální realitu. Žádný edukační systém se neobejde bez hodnot, které souvisí s normami, hodnocením a postoji. Je také vhodné se v rámci různých koncepcí inkluzivní speciální pedagogiky zabývat hodnotami u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pak u skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, kde

je rozdílnost v hodnotách do jisté míry předpokládána (Balátová 2013; Balátová, Grecmanová, & Urbanovská, 2018; Bartoňová & Vítková 2013b; Slepíčková, Pančocha et al., 2013; Vojtová, 2010).

Ve společnosti vnímáme problematiku hodnot stále více aktuální. Přijímání hodnot vyžaduje jistou obezřetnost, a to vzhledem k tomu, že na různé lidi působí různé vlivy a hodnotové vzory, jsou formováni v odlišném prostředí, které vždy není společensky přijatelné (naopak může být v rozporu s majoritní kulturou). Hodnoty jako takové mohou být významnými proinkluzivními faktory, ale zároveň také překážkami ve fungování jedince ve společnosti a v úspěšné inkluzi. V sociálně psychologickém pojetí vnímáme hodnoty jako subjektivní míru důležitosti, kterou přidělujeme určitým jevům, lidem, věcem apod. Hodnoty či hodnotové preference se utvářejí a postupně mění v průběhu procesu socializace jedince do společnosti. Některé hodnoty jsou uznávány celou společností, jiné však pouze určitými skupinami osob (Hartl & Hartlová, 2010; Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). *„Každá společnost vlastní všeobecně uznávaný soubor hodnot, jehož přijetí je ze strany jedince nebo sociální skupiny sociálně natolik žádoucí, že je cílem společnosti sociální entity k těmto hodnotám vést“* (Vavříková in Balátová, Grecmanová, & Urbanovská, 2018, s. 82).

2.2 Inkluzivní škola a její pojetí

Pojetí inkluzivního vzdělávání a jeho realizace na jednotlivých školách se různí. Představuje však výzvu současnému systému vzdělávání, tradičním formám edukace a zejména pak pedagogické připravenosti učitele. Kdy a do jaké míry může být daná škola označena jako inkluzivní, je nelehký úkol a toto zjišťování je obtížné. Není totiž dostupný jednoduchý a univerzálně použitelný nástroj, po jehož využití bychom mohli jednoznačně posoudit inkluzivnost konkrétní školy, zejména v souvislosti s vnímáním inkluze jako jakéhosi ideálu, jako nikdy nekončícího procesu zkvalitňování výuky a zapojování všech žáků. Nástroje, které jsou dostupné, vyžadují vysokou časovou náročnost, dále jsou náročné na komunikaci ve školách, ochotu celé školy se nad problematikou inkluze zamýšlet a například i na pochopení významu některých indikátorů inkluze. Sociální klima ve škole a vstřícný dialog jsou klíčovými podmínkami fungování a předávání si informací směrem k podpoře žáků. K zajištění šance na vzdělávání žáků s postižením musíme přemýšlet o adekvátní podpoře a

eliminaci diskriminace či znevýhodnění (Adamus, 2015; Booth & Ainscow, 2007; Giangreco, 2003).

Inkluzivní podmínky můžeme definovat jako takové, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu, a to společně se spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Žáci jsou sice integrováni, avšak nejsou stejně zapojeni do vzdělávacího procesu jako jejich spolužáci. Inkluze tak znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají přístup k výuce stanovené osnovami zajištěn takovým způsobem, který nejlépe odpovídá jejich potřebám (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Lechta a kol., 2010; Smith, 2008).

Znakem dnešní školy je heterogenita žáků, kteří se liší z hlediska pohlaví, temperamentu, výchovy, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku atd. Na inkluzi tedy nahlížíme jako na vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol takovým způsobem, kdy jim pracovníci škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářejí podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvalit života žáka. Důraz je však kladen především na ty skupiny žáků, které by mohly být ohroženy marginalizací, vyloučením či nedostatečnými výsledky – to představuje morální zodpovědnost za to, že statisticky nejrizikovější skupiny budou sledovány a v případě potřeby budou podniknuty kroky k zajištění jejich docházky, účasti a výkonu v rámci vzdělávacího systému (Bartoňová & Vítková, 2015; Havel, 2013; Strnadová & Hájková 2010).

Inkluzivní vyučování má odpovídat aktuálnímu stavu individuálních potřeb žáků. Existuje mnoho faktorů, které podporují nebo naopak zabraňují vývoji v inkluzivní škole. Ve studii z Izraele byly shromážděny faktory vedoucí k úspěšné práci v inkluzivní škole. K nejdůležitějším faktorům patřilo vzdělání a zkušenost učitele. Učitelé, kteří již měli zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo absolvovali další vzdělávání, vykazovali větší připravenost k podpoře inkluze. Jako úspěšné vyučování v oblasti inkluze byly zjištěny čtyři oblasti. **Pedagogická orientace:** k úspěšným učitelům patřili ti, kteří pěstovali vztahy se žáky takovým způsobem, že jim dodávali odvalu a podporu. **Postoje k inkluzi:** byl rozšířen názor, že všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat v inkluzivní škole s výjimkou žáků s těžkým postižením a poruchami učení. **Praxe ve vyučování:** úspěšní učitelé pravidelně diskutovali se svými kolegy o učebních a výchovných

problémech. **Znaky osobnosti:** učitelé vnímali potřeby žáků, dávali jim najevo náklonnost a poskytovali jim dostatek času (Heimlich & Kahlert, 2012).

Pohnout kupředu se můžeme tehdy, když uznáme, že potíže žáků jsou výsledkem aktuální organizace školy a dosavadních metod výuky. Inkluzivní metody je nutné v tomto smyslu rozvíjet směrem ke společnému překonání překážek v učení, které mohou někteří žáci zažívat. Školy by se tedy měly přetvářet a svou výuku zdokonalit tak, aby pozitivně reagovala na heterogenitu žáků. Jak vychází z dosavadních zjištění, směřovat k inkluzivnímu vzdělávání můžeme úspěšněji tam, kde již existuje jistá kultura spolupráce. A ta pak povzbuzuje a podporuje řešení překážek a problémů (Ainscow, 1999; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015). „... *inkluzivní škola, která dokáže potřebám žáků vyjít vstříc, bude oceňovat rozdíly, a proto se bude více orientovat na proces učení. Z výsledků budou těžit všechny děti. Jestliže škola zjistí, že se žáci se speciálními potřebami cítí při vyučování a v sociální skupině dobře, zpravidla může konstatovat i skutečnost, že ve škole jsou spokojené i ostatní děti. Tak se škola stává místem, kde se cíleně pečuje o růst a rozvoj žáků, a nikoli zdrojem trápení a nesnázi*“ (Pipeková in Pipeková, Vítková et al., 2014, s. 150).

Inkluzivní škola, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky intaktními, by měla nabízet výuku vyhovující nejrozličnějším kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám, schopnostem a vývojovým možnostem žáků. V didaktice existuje hodnocení kvality podle orientace na učební předpoklady žáků. Inkluzivně zaměřená škola, která směřuje k úspěšné podpoře všech žáků, ale vytváří zcela rozdílnou výchozí situaci. Protože nejen každý žák, ale i každá studijní skupina se liší. Je tedy potřeba vytvořit koncept pro inkluzivní vyučování, který bude zahrnovat dvě hlavní oblasti: společné vyučování v základní škole za účasti všech žáků; podpůrná opatření, která bude účinně podporovat všechny žáky při společné výuce v inkluzivní škole (Bartoňová, Vítková et al., 2013a; Heimlich & Kahlert, 2012; Heimlich, Kahlert, Lelgemann, & Fischer, 2016; Villa & Thousand, 2005). Pro vytvoření inkluzivní školy musíme tedy dodržovat jistá pravidla. K indikátorům inkluzivní školy patří: všichni jsou vítáni; žáci si navzájem pomáhají; zaměstnanci školy navzájem spolupracují; zaměstnanci a žáci školy se vzájemně respektují; je zde partnerství mezi zaměstnanci a rodiči; do školy jsou také zahrnuty všechny místní komunity (Bartoňová & Vítková, 2017; Reid, 2009).

V inkluzivní škole se všichni žáci vzdělávají společně a to bez ohledu na zdravotní, sociální a kulturní či jiné znevýhodnění. Učitelé všechny tato postižení nebo

znevýhodnění vyrovnávají a reagují na ně nejrůznějšími opatřeními. Inkluzivní škola je otevřena myšlence společného vyučování, inkluzivní principy jsou součástí školní kultury a odrážejí se také v základních školních dokumentech. Vychází vstřícně speciálním potřebám žáků, zajišťuje organizační a finanční zabezpečení podpůrných opatření, která jsou nezbytná k naplnění inkluzivního vzdělávání. Cílem inkluzivní školy je zejména vzdělávat všechny žáky společně a podporovat tak toleranci a kooperaci mezi všemi žáky (Bartoňová & Vítková, 2017; Gajdoš, Baxová, & Zima, 2012; INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, 2017a). Ve škole zaměřené na kvalitu dochází k příjemnému prožívání školního života a také k dobrým sociálním vztahům. Pozitivní sociální vztahy jsou základní součástí výuky a učení (Booth & Ainscow, 2002; Janík, Knecht, & Najvar, 2010). Na inkluzivní školu jsou kladeny vyšší nároky spojené s širokou různorodostí jejich žáků, s uzpůsobením dalších oblastí, jakými jsou zejména využívání asistentů či jiných externích pracovníků, úprava prostředí, využití pomůcek nebo také péče o duševní zdraví všech žáků a pedagogů (Bartoňová & Vítková, 2015).

Inkluzivní škola je nazývána také jako tzv. škola pro všechny a to zejména z následujících důvodů: umožňuje žákům i rodičům pochopit to, že součástí školy jsou všichni bez rozdílů; pomáhá všem lidem poznávat, že každý z nás vlastní zcela jedinečnou životní zkušenost a pohled na svět, a to může ostatní obohatit; samozřejmostí je umožnit všem žákům zapojení se do výuky, života školy, ale i celé společnosti (VARIANTY, 2018).

Výzkumy zabývající se úspěšností inkluze ukazují, že úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do značné míry ovlivňuje personální zajištění. Vytvoření fungujícího inkluzivního prostředí ve škole je pak výsledkem souhry profesionálního a jednotně smýšlejícího pedagogického týmu (Hájková & Strnadová 2010). V prostředí inkluzivní školy by učitelé měli dodržovat několik oblastí tak, aby se co nejvíce přizpůsobili individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2017), jsou jimi:

- **Diverzita** – žakovská populace se stává čím dál méně homogenní. Což je důležité, protože všechny učební styly žáků jsou již rozpoznány.
- **Kooperace** – spolupráce učitelů může přinést více efektivních strategií a přístupů využitelných v rámci celé školy. Naplnění široké škály speciálních potřeb žáků není v kompetenci pouze jednoho pedagoga.

- **Flexibilita** – školy i jednotliví učitelé musí být připraveni se přizpůsobit nejrůznějším potřebám žáků.
- **Hodnocení** – kompetence žáků mohou být posuzovány různými způsoby, je důležité, aby nebyli hodnoceni pouze jednou formou, např. písemné zkoušky.
- **Integrita** – potřeby žáků musí být stavěny výše, než plynoucí z oblasti politiky či administrativních závazků.
- **Ambice** – musí být postaráno o potřeby všech, i těch nejzdatnějších. Je potřeba, aby všichni žáci měli stanovené cíle, které mohou rozšířit jejich horizont.
- **Harmonie** – při vzájemné spolupráci je práce a fungování všech organizací efektivnější. Tyto faktory jsou základem pro práci schopné a efektivní školy.

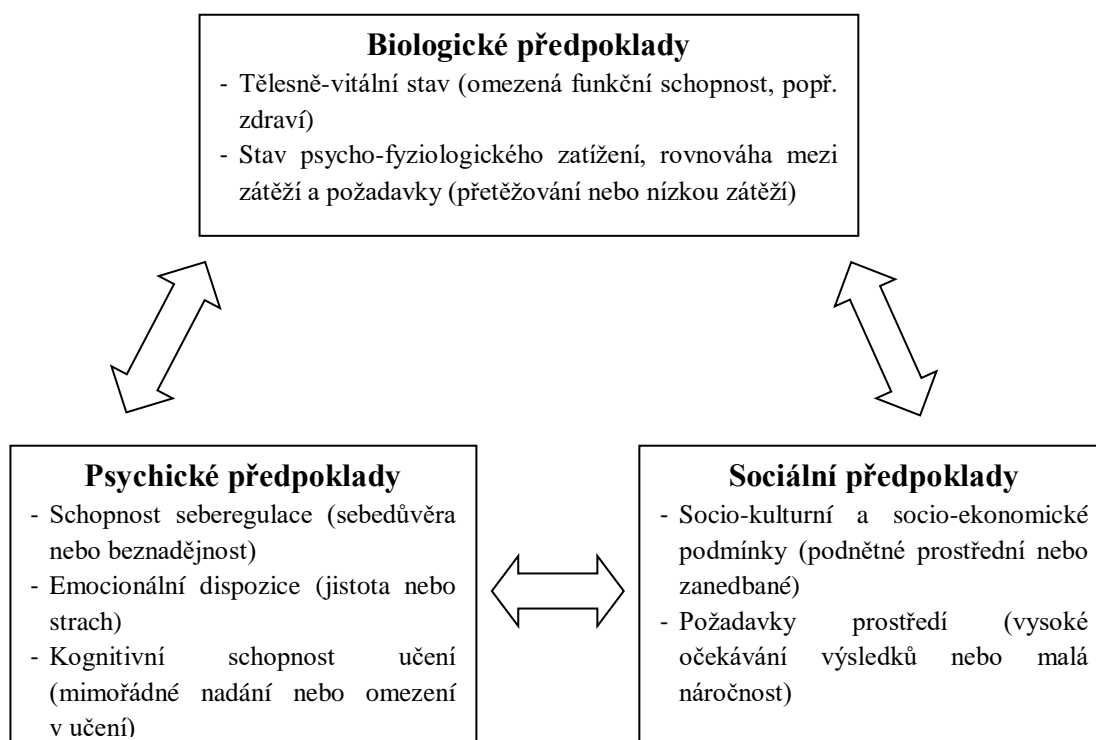
Každá škola je jinak specifická, každá škola je více či méně otevřena a čelí určité míře diverzity. Nelze tedy jednoznačně určit, které oblasti práce, úkolů a činností jsou charakteristické právě pro inkluzivní prostředí. Lze tedy popsat jisté charakteristiky, znaky definující inkluzivní vzdělávání a empirické doklady škol, které cíleně směřují k inkluzi. Tyto školy v sobě obsahují klíčové oblasti a úkoly pro vedení škol z hlediska participujících subjektů (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015):

- Specifika týkající se žáků a výuky – heterogenita tříd s sebou nese potřebu individualizace a tedy i nové nároky na organizaci výuky; specifické přístupy k výuce a hodnocení žáků; nároky na udržení vysoké kvality výuky i výsledků školy jako celku; řešení vysokého počtu nestandardních situací a konfliktů mezi žáky; měnící se klima ve třídách apod.
- Specifika týkající se postojů a profesního chování učitelů – individuální představy učitelů o podobě inkluzivního vzdělávání; proti inkluzi jdoucí sociálně kognitivní stereotypy učitelů ve vztahu k určitým znevýhodněním žáků; individuálně vnímaná hodnota inkluze; odlišné postoje učitelů k zavádění společného vzdělávání; vzrůstající časová i odborná náročnost práce učitelů vlivem nárůstu nových požadavků na přímou výuku, přípravu i administrativu apod.
- Specifika týkající se rodičů a jiných vnějších subjektů – obecně různá informovanost a nepřipravenost veřejnosti a rodičů na inkluzivní vzdělávání a z toho plynoucí nejasná představa o inkluzivní výuce; nový rozměr spolupráce učitelů s rodiči žáků s těžším postižením; spolupráce učitelů s narůstajícím počtem vnějších poradenských a jiných podpůrných subjektů apod.

2.3 Strategie v edukaci žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami

I když je Česká republika poměrně homogenní společností, nemůže ignorovat potřeby svých etnických a kulturních menšin, včetně osob slovenského, polského, německého, ukrajinského, vietnamského národa a také romské populace. Aby bylo možné efektivně reagovat na různorodé učební a sociální potřeby studentů z různých prostředí, je nezbytné zavést učební strategie určené k odlišení výuky. Instrukční diferenciací může mít mnoho různých forem. Obvykle začíná zkoumáním a úpravou intenzity výuky, včetně velikosti instruktážní skupiny (celá skupina, malá skupina, individualizovaná výuka), frekvence a trvání zásahu. Zahrnuje také rozhodnutí o použití přímého vs. konstruktivistického pedagogického přístupu a frekvenci sledování pokroku (Vaugh & Wanzek, 2014).

Rizika ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním jsou spojována především se školní neúspěšností, s předčasným ukončováním základního vzdělání, dále s odmítáním následného středoškolského vzdělávání, případně s jeho nedokončením. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je klíčový multidisciplinární přístup, který zahrnuje spolupráci školy a odborných pracovišť, jako jsou PPP, SPC, OSPOD a také neziskových organizací. Součinnost nejrůznějších aktérů a aspektů je tedy klíčový pro úspěšnost žáka v procesu učení a všechny jednotlivé aspekty se na tomto procesu podílejí, tak jak ukazuje schéma níže (Bartoňová, Vítková et al. 2013; Kaleja, 2014a; Němec, Vojtová et al., 2009).



Obr. 2: Bio-psycho-sociální předpoklady pro učení (Bartoňová, Vítková et al., 2013, s. 190)

U žáků se sociálním znevýhodněním je potřeba se zaměřit především na strategii učit se, jak se učit. Největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení musí nést učitelé. Zároveň je potřeba zohledňovat faktory, které ovlivňující styl učení (rodinné zázemí, podmínky, ve kterém studium probíhá, postoj ke vzdělávání atd.). Vliv na proces změn a přínosem motivace může být také někdo ze žákova sociálního okolí, např. kamarád. Mezi další specifické podmínky ve vzdělávání může patřit skupinové vyučování, které můžeme pojímat jako kooperativní učení, kompozitní vyučování (ve skupině je jeden žák jako tzv. expert), partnerské učení (dva žáci pracují, kdy ten lepší z nich vyučuje toho slabšího) a kolaborativní učení, které představuje vrstevnickou spolupráci (Kaleja, 2011, 2014a; Kaleja, Zezulková, & Franiok, 2011; Mareš, 1998).

Kooperativní učení je uváděno jako běžný princip používaný v heterogenní třídě. V rámci této formy práce se žáci snaží o dosažení společného cíle v týmu, který je složen z pěti až šesti členů. Základem kooperativního stylu učení jsou tři kroky: think – pair – share (mysli – páruj – sdílej). Tyto tři kroky můžeme různě kombinovat. Kooperativní učení je vhodné k propojení věcného a sociálního učení v rámci výuky v heterogenní třídě. Důležitá součást kooperativního učení je reflexe skupinových procesů. Jednotliví členové skupiny následně hodnotí a reflektují svoji společnou práci. Z této reflexe lze vyvodit nové perspektivy pro další spolupráci. Pedagog by měl také

přispět svými poznatky z pozorování práce skupiny a poskytnout zpětnou vazbu o fungování týmu. Kooperativní strategie přispívají k vyšší efektivnosti v kognitivní oblasti a zejména podporují rozvoj sociálních kompetencí jedince. Výzkumy dále ukázali, že kooperativní učení je užitečné v afektivní a sociální oblasti a zlepšuje sociální interakci k žákům etnického nebo rasového původu. Kooperativní styl výuky pozitivně ovlivňuje klima školy a funguje také jako příprava pro projektovou výuku (Bartoňová, 2013; Brüning & Saum, 2006; Cohen, 1994; Kasíková, 2010; Schmid & Bohn, 2015).

Projektové vyučování je vyučování společně tvořené žáky a pedagogem. Takové vyučování můžeme charakterizovat následujícími znaky: orientace jednání, orientace žáků, interdisciplinarita, celistvost, vztah ke společnosti, kooperativní forma učení, zohledňování různých úrovní vývoje a učení, sociální a samostatně organizované učení. Tato metoda výuky patří ke strategiím, které pomáhají organizovat učivo. Umožňuje také integraci vzdělávacích oblastí, která je jedním z cílů RVP ZV. Projektovou metodu můžeme specifikovat jako způsob vyučování, jehož výsledkem je zajímavý úkol, který má žák zájem řešit. Díky projektovým úkolům se žák zamýšlí nad jejich řešením a postupem, současně si také osvojuje nové dovednosti a vědomosti. Projektové vyučování můžeme zavádět zároveň s kooperativním učením. Na realizaci těchto metod výuky má velký vliv zejména osobnost učitele a klima školy (Feyerer & Prammer, 2002; Dvořáková, 2009; Hattie, 2015; Kratochvílová, 2016; Pipeková, Vítková et al., 2014).

Žáci v heterogenní třídě základní školy se liší nejrůznějšími rozdíly, a to v jejich schopnostech, vlastnostech, mentalitě, ale i v jejich zájmech. Koncepce vyučování má tyto rozdíly respektovat a vyučování by se těmto rozdílům mělo v rámci možností přizpůsobovat. Abychom toho mohli dosáhnout je potřeba ve vyučování uplatňovat princip **diferenciace a individualizace**, který akceptuje individualitu všech žáků. Je-li skupina žáků v inkluzivním prostředí heterogenní, nemůžeme vyžadovat, aby všichni žáci pracovali stejným tempem a na stejně obtížných úkolech. Je potřeba, aby učitel uměl odhadnout, kolik různých druhů úkolů bude na práci s danými žáky potřebovat tak, aby vyhověl všem vzdělávacím potřebám žáků ve třídě a aby žáci zadané úkoly zvládli, byli při jejich řešení úspěšní a neztráceli motivaci k další práci. Vyučování v inkluzivní třídě, která je charakteristická heterogenitou žáků, vyžaduje zejména změnu postoje učitele. Velký význam má osobní vztah učitele k zacházení s heterogenitou žáků a sebereflexivní vyrovnání se s hledisky, které přináší různorodost ve třídě. Není to jen

různorodost žáků, ale také učitelů, která představuje důležité aktivizující zdroje na cestě k inkluzivní škole. Akceptovat rozdíly především znamená tyto rozdíly poznat (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006; Bartoňová, 2013; Gregory & Chapman, 2007; Lawrence-Brown, 2004). Diferencované a individualizované vyučování řadíme k moderním trendům ve vzdělávání. **Individualizovaná výuka** zajišťuje, aby se všichni žáci vzdělávali optimálně dle svých předpokladů, a to navzdory všem svým odlišnostem, naopak spíše s jejich využitím. Jedinec tak stojí ve středu pozornosti a vyučování reflektuje jeho potřeby a schopnosti. Nejlepších výsledků můžeme dosahovat pomocí typu úkolu (obsah či množství daného úkolu), různých zdrojů k učení (různorodé texty, učební PC programy aj.), pomocí přiděleného času ke splnění úkolu, pomocí způsobu vedení výuky (propojení s učebním stylem žáka - vizuálním, auditivním, kinestetickým, kooperativní strategie aj.), pomocí personální organizace (týmová výuka učitelů, pomoc asistentů) a pomocí různorodé zpětné vazby pro žáky (Bartoňová, Vítková et al., 2013a; Kasíková & Straková, 2011; Skalková, 2007; Tomlinson, 2014; Valenta & Müller, 2013). **Diferencované vzdělávání** se zaměřuje na rozlišování žáků podle schopností, nadání a zájmů při zvládnutí učiva, a to s cílem plně využít jejich schopností a silných nebo slabých stránek. Při diferencované výuce je podstatné poskytnout žákům možnost práce v heterogenních skupinách, a dále učit žáky postupně vyjadřovat a realizovat jejich diferencované vzdělávací potřeby (Vališová & Kasíková, 2011). Pojem diferenciace bývá specifikován různě, od širokého pojetí, kdy se jedná o přístup ve vzdělávání, zabezpečující, aby se všichni žáci učili s úspěchem, označení zejména organizačních opatření ve školách a sdružujících žáky dle určitých kritérií. Diferenciace v širokém pojetí se vztahuje k uplatňování rozdílných vzdělávacích přístupů vzhledem k heterogenitě žáků. Základním cílem diferenciace je respektovat při učení individualitu žáka. Kritéria rozdělení jsou různá, např. věk, pohlaví, schopnosti, zájmy, výkon atp. V rámci edukace využíváme dva druhy diferenciace. Diferenciace vnější, která probíhá uvnitř školy, a skupiny tvoří žáci celých tříd. Diferenciace vnitřní se týká vzdělávání žáků uvnitř třídy (rozdělení třídy na dvě skupiny) (Bartoňová, 2013; Hattie, 2015; Gregory & Chapman, 2006; Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2014).

Dobře strukturované a poutavé instrukce, které podporují úspěch žáků, jsou klíčovou složkou v prevenci problémů v chování. Zajištění efektivní výuky, určené k potřebám jednotlivých žáků, zabrání mnoha kázeňským problémům ve třídě. Je dobře známo, že organizované vyučování brání takovému chování, které vede ke kázeňským

problémům a zlepšuje učení (Epstein et al., 2008). Když mají žáci více příležitostí reagovat během výuky, je pravděpodobnější, že se aktivně zapojují a méně pravděpodobné, že budou vykazovat nežádoucí a neproduktivní chování (Haydon, Borders, Embury, & Clarke, 2009).

Jako u všech strategií, učitelé musí vzít v úvahu, do jaké míry jim různé techniky podporují jejich cíle. Sborové reagování a bezchybné učení bude účinné pro zvládnutí dovedností nebo zlepšení rychlého vyhledávání informací, jako je schopnost rychle vypočítat základní fakta, ale méně vhodná pro vyšší stupeň myšlení, jako je schopnost shrnout odstavec (Brownell, 2012).

Strategie	Popis
Techniky skupinových reakcí	Učitel může použít „sborové reagování“ nebo nějaký druh činnosti, která vyžaduje všechny žáky k účasti při odpovědi na otázku. Sborové reagování vyžaduje, aby všichni žáci slovně reagovali na otázku.
Techniky smíšených reakcí	Učitel může použít kombinaci technik pro skupinové reakce a vyzývat jednotlivce, aby posoudil individuální výkon. Tento přístup je efektivní, protože žáci často nevědí, kdy budou požádáni, aby reagovali. Tímto jsou žáci udržováni ve střehu během celé výuky.
Mysli – páruj – sdílej	V této technice učitel nejprve klade otázku nebo problém žákům, případně se žákům zadá, aby shrnuli hlavní body dané lekce. Učitel pak požádá žáky, aby sdíleli odpovědi se třídou. Tato technika pomáhá přimět žáky s obavami k účasti a obavy spojené s vyslovením nesprávné odpovědi jsou minimalizovány.
Otázky s otevřenou odpovědí	Když se učitel ptá dobře formulovanými otevřenými otázkami na něco, co žáci udělali, může tak podporovat žákovskou angažovanost. Žáky může zapojit například dotazem, aby hovořili o fotografii a názvu knihy předtím, než učiní predikce.
Bezchybné učení	Strategie, které umožňují učitelům snížení nesprávné reakce, může také přispět ke snížení rušivého chování. Jednou ze strategií, která podporuje bezchybné učení je bezchybné reagování. Zde učitelé modelují správnou odpověď před zadáním otázky. Například může učitel ukázat, jak lze používat slovo potlesk a pak se zeptá žáka, jak by slovo použil.

Tab. 1: Strategie pro zlepšení reagování žáků (Bronwell, 2012)

Kaleja (2014a) dále uvádí několik forem a metod vhodných pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním: věnovat pozornost na osvojení českého jazyka a také na seznámení s českým prostředím, kulturními tradicemi, zvyklostmi apod.; upravit školní vzdělávací program a využít prvky multikultury v průřezovém tématu; zařadit nepovinné předměty, odpolední aktivity a kroužky s danou tematikou; zařadit a využívat aktivizující činnosti a multisenzoriální přístup, naopak nevhodná je frontální výuka; v rámci výuky využívat reálné situace běžného života, se kterými se žák běžně setkává nebo se s nimi může setkat; delší čas na výklad učiva a ústní procvičování; zajistit doučování (např. v nízkoprahových zařízeních), umožnit i redukci učiva; nezbytná je zpětná vazba, zda žák pochopil sdělenou informaci nezkresleně (na základě jiných hodnot nebo zkušenosti), znamená to tedy kontrolovat správné pochopení zadání, názorné pomůcky, pomocné otázky, nápomoc k prvnímu kroku apod.; respektovat pracovní tempo a sníženou odolnost vůči zátěži; proložit nebo umožnit pohybové uvolnění; střídání různých druhů činností.

Třídní a speciální pedagogové pracují společně na pomoci všem žákům uspět, jsou nabádáni nepřetržitě spolupracovat mezi sebou, se žáky a jejich rodinami a s dalšími odborníky školy k dosažení jednotlivých cílů. Každého žáka tedy musíme posuzovat individuálně vzhledem k jeho vývojovým zvláštnostem a výkonu. A také dlouhodobým pozorováním tak vytvořit základ pro jeho rozsáhlé hodnocení. **Hodnocení** ve škole spadá zejména do kompetence pedagogických pracovníků. Hodnocení má multidisciplinární charakter a jeho cílem je pedagogická diagnostika žáka, kde nejsou v popředí slabé stránky a nedostatky žáka. Je potřeba se zaměřit na takové hodnocení, které bude poskytovat žákovi zpětnou vazbu, díky kterému získá informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede naložit s tím, co se naučil, v čem se již zlepšil a v čem stále chybuje (Bartoňová, 2012; Kolář & Šikulová, 2009; Průcha, 2009).

2.4 Vedení inkluzivní třídy

U mnoha učitelů nejistota jak řídit diferencovanou třídu roste až do strachu, který jim brání v pokusu o poskytnutí výuky založené na rozmanitých zájmech a potřebách svých studentů. Mnoho učitelů neví, jak zkušenosti jsou ve sledování více různých signálů a v přecházení do různých rolí. Stejně dovednosti, které pomáhají

učitelům uspět v komplexním prostředí třídy, mohou vést také k úspěchu v diferencovaném prostředí ve třídě. Ačkoli vedení diferencované třídy není vždy snadné, pokrok v tomto směru má tendenci utvářet školu vhodnější pro více žáků. Má také tendenci učinit výuku uspokojivější a povzbuzující (Tomlinson, 2001).

Nejrůznější výzkumná šetření v posledních letech dokládají vnitřní a vnější zátěžové faktory učitelů a žáků. Zvýšené nároky na inkluzivního pedagoga můžeme charakterizovat také v následujících směrech: využití edukačního času, příprava na vyučování, pedagogické kooperace, organizace žákovských kooperací a vnitřní individualizace vyučování. Tyto poznatky vyplynuly z dotazníkového šetření zaměřeného na odbornou přípravu pro práci s žáky s rozdílnými schopnostmi, jehož se zúčastnili učitelé z praxe (Bartoňová & Vítková, 2015; Hájková, 2008; Hájková & Strnadová, 2010; Hascher & Vinkler-Ebner 2010; Schaarschmidt, 2005).

Velký důraz je kladen na profesní kompetence učitelů, které mají pro efektivní vzdělávání všech žáků bez rozdílu všeobecnou platnost. Hájková (2010, s. 103) tyto kompetence vymezuje jako *„souhrn předpokladů k výkonu pedagogické činnosti, ale rovněž jako kapacitu jednat inteligentně v situacích, které jsou stále dostatečně nové a jedinečné, s cílem najít vhodnou reakci formulovanou na místě. Má-li pedagog tyto schopnosti hodnotit a rozhodovat, pak je způsobilý zvolit vhodné reakce v situacích, které bývají nové a nepředvídatelné.“*

Nejdůležitější kompetencí inkluzivního pedagoga je zřejmě kompetence k vyučování a výchově, schopnost smysluplně rozhodovat a jednat v různorodých a jedinečných situacích. Všechny tyto okolnosti pak následně adekvátně reflektovat. Kompetencemi pedagogů směrem k dětem a žákům s postižením se zabývají ve své publikaci například Brue a Wilmschurst (2005). Uvádějí například potřebné kompetence pedagogů pro práci s dětmi a žáky s různými druhy postižení, tedy i se speciálními vzdělávacími potřebami. Sami učitelé předpokládají, že pro přijetí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bude třeba osvojit si další odborné kompetence, které mohou mít značný rozsah (Brue & Wilmschurst, 2005; Hájková & Strnadová, 2010; Havel, 2013).

V zahraniční literatuře je specifická pozornost věnována také otázkám vedení a řízení proinkluzivně laděných škol (např. Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Edmunds et al., 2009; Hatcher 2005; Kugelmass, 2003; Mac Ruairc et al., 2013 aj.). Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech studentů a zejména studentů s postižením. Pokud vedení třídy není v pořádku, je jisté, že se objeví kázeňské problémy

a tyto problémy mohou zasahovat do učení a vzdělávacího procesu. Strategie efektivního řízení jsou také důležité pro vytvoření třídních společenství, která jsou klidná, bezpečná a charakterizována efektivními vztahy mezi dospělými a studenty. Učitelé v dobře vedených třídách mají pravidla a postupy, které pomáhají studentům, aby pochopili, co se od nich očekává. Učitelé se silnými třídními manažerskými dovednostmi hrají důležitou roli při pomoci studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnoho studentů se speciálními vzdělávacími potřebami vykazuje provokativní chování, které je důsledkem jejich problémů s učením nebo jejich postižení. Když studenti mají značné frustrace, snaží se naučit nebo si uvědomit, že jejich problémy s učením může odhalit jejich slabiny, jsou schopni zapojit se do různých rušivých situací, aby se vyhnuli pracovní zátěži. Pro tyto studenty je učení averzivní a někdy jsou schopni jít až do krajnosti, aby se mu vyhnuli. Jen malému procentu studentů brání v učení jejich postižení. Studenti mohou například prokazovat problémy v pozornosti, impulzivní chování a problémy v přechodu od jedné činnosti ke druhé. Ostatní studenti s postižením mohou mít problémy s úzkostí či agresí nebo se mohou zdát v ústraní od kolektivu ve třídě nebo zjevně neúspěšní. Jasná očekávání, strukturované úkoly, dostatečná studijní podpora a účinná behaviorální intervence může být cestou, směrem k zamezení nevhodnému chování, nebo pomoc studentům řešit jejich problémy v chování (Brownell, 2012; Evertson & Weinstein, 2006).

Efektivní řízení třídy závisí na přístupech k chování žáků, které se týkají strategie prevence a intervence (Epstein, Atkins, Cullnan, Kutash, & Weaver, 2008). Učitelé musí bezpečně znát účinné strategie pro problémové chování žáků, jak prevenci, tak i intervenci. Když k problémům dojde, mohou pak úspěšně zasáhnout. Není žádným překvapením, že učitelé pravděpodobněji vytvoří efektivní třídní prostředí, když je úsilí v šíři celé školy o vytvoření prostředí pro pozitivní chování. V nedávném výzkumu byla uveřejněna zpráva, kterou vydali „What Works Clearinghouse“, Americké ministerstvo školství, Epstein, Atkins, Cullnan, Kutash a Weaver (2008) našli podporu pro celoškolský přístup k řízení chování studentů. Podle těchto výzkumných pracovníků je pravděpodobnější, že se daří pozitivní chování, když jsou vztahy na všech úrovních důvěrnější a podporující a odrážejí společný závazek vytvořit zdravou školu a komunitu. Efektivní řízení třídy je nezbytné pro efektivní zapojení studentů v inkluzivní třídě. Prevence je první školní akce a je zásadní pro úspěch třídy a je základem pro budoucí intervenci, které může být zapotřebí. Zabránění problematickému chování závisí na několika klíčových myšlenkách: vysoce kvalitní vyučování, emocionálně

zdravá třídní ekologie a jasné očekávání pro vhodné a efektivní řízení, včetně používání jasně stanovených pravidel, postupů a následků (Brownell, 2012).

Preventivní techniky mohou být úspěšné, pokud jsou v kontextu podpory třídy. V efektivních třídách jsou učitelé schopni podporovat sociální a behaviorální normy, které podporují spolupráci a chování vedoucí k učení. Takové sociální a behaviorální normy pozitivně ovlivňují sociální a kognitivní rozvoj jedince i ostatních členů skupiny. Když jsou studenti v řádných, bezpečných, poutavých a kooperativních třídních kontextech, které podporují jejich potřeby, je pravděpodobnější, že prokazují zvýšenou motivaci v pokračování k akademickým a sociálním cílům, zvýšený akademický zájem a vzdělávací aspirace, a zlepšené sebepojetí ve srovnání s těmi ve třídách, které jsou více autoritářské, nepodporující, konkurenční nebo chaotické (Goodenow, 1993; Harter, 1996).

Tím, že stanovují dostatečně vysoké, jasné a rozumné očekávání svých žáků, aktivně se učí pravidla a zajišťují to, že žáci dodržují pravidla, učitelé mohou usnadnit rozvoj správného prostředí, které poskytuje základ pro pozitivní interakce. Navíc učitelé podporují spolupráci tím, že učí produktivní skupinové chování a efektivní komunikační dovednosti. Učitelé ukazují, jak požádat o pomoc, poskytnout zpětnou vazbu a parafrázovat nebo shrnout, co jiní říkali. Učitelé mohou dále poskytovat instrukce při zvládání konfliktů, které vznikají při práci, včetně učení jak kritizovat nápady bez útoku na jedince, naslouchat a pochopit různé perspektivy, rozšířit myšlenky spolužáků a sondy k lepšímu pochopení odlišného úhlu pohledu. Schopnost spolupráce lze učit zařazováním principů přímé výuky, hraním rolí, důrazem na praktické dovednosti a zpětnou vazbou na používané dovednosti (např. všimnout si, kdy studenti využívají pozitivní komentáře nebo konstruktivní názor) (Brownell, 2012; Wentzel, 1996).

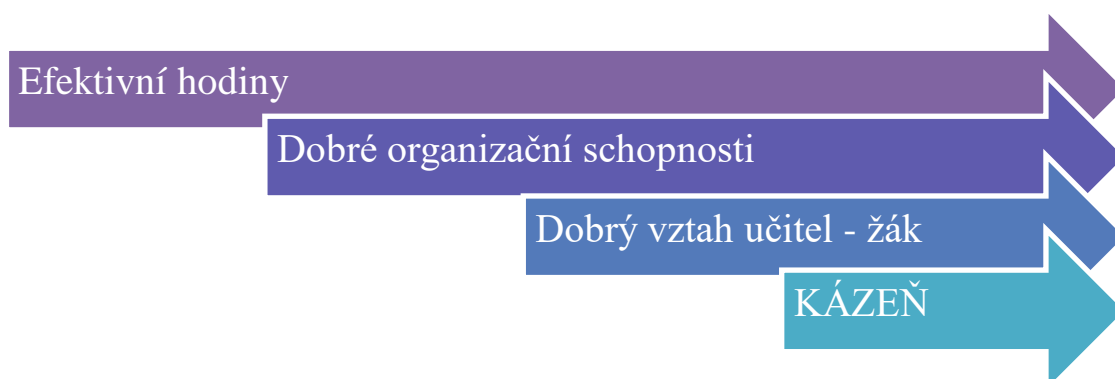
Je také důležité, jak učitelé komunikují se studenty. Když učitelé zachází se studenty spravedlivě a uctivě, pomáhají rozvíjet pozitivní normy pro chování ve třídě. Studenti vnímají učitele jako spravedlivé, když důsledně posilují pravidla, poskytují chválu za vhodné chování a zapojují všechny žáky ve třídě do diskuzí. Učitelé, kteří chovají uctivé způsoby, jsou vnímáni jako starostliví. To, jak učitel komunikuje verbálně a neverbálně, zejména v případě, když se studenti chovají neslušně, je rozhodující pro stanovení uctivého tónu. Učitelé by nikdy neměli používat sarkasmus nebo příliš kritický jazyk, jako je bolestivé a ponižující jednání. Učitelé si musí být vědomi jazyka, který používají, když studenti neplní daná pravidla. Přístupy, které nejsou dotěrné, fungují nejlépe, jako třeba malé upozornění na chování minimalizuje

šanci, že studenti budou v rozpacích nebo, že to zesílí negativní pozornost. Následující typy jsou užitečné pro dodržování pravidel neemocionálním a uctivým způsobem (Brownell, 2012):

1. Mluvit se studenty soukromě, je-li to možné. Šeptat studentům, co chceme s ním či s ní začít dělat je často účinnější než veřejná důtka, tak se vyhneme upozorňování na studentovo chování.
2. Používat asertivní postoj. Když řízeně studenti vykonávají určité chování, učitelé by měli udržovat oční kontakt, mluvit tvrdě, ale klidně, zaměřit se na chování, ne na studenta a poskytovat zdůvodnění, proč by měl s tímto chování přestat (např. „Johne, prosím přestaň mluvit. Stěžuješ to svým spolužákům, kteří se snaží dokončit práci.“). A konečně to dotáhnout do konce i s následky, když studenti neplní, co mají; to tedy pak znamená, že věříte, že pravidla jsou důležitá.
3. Zabraňte dohadování. Studenti musí pochopit, že pravidla nejsou něco k vyjednávání a že nemůžou argumentovat o cestě k vyhovění. Jednoduše řekněte studentům, že mohou diskutovat o svých záležitostech po škole, ale že nyní musí hned přestat, nebo budou následovat důsledky.

Podporování zvládnutí orientace na akademické cíle a poskytování podpory pro splnění těchto cílů vytváří prostředí, kde studenti cítí, že o ně jejich učitelé pečují. Učitelé, kteří stanovují cíle pro učení na základě individuálních potřeb, poskytují podporu pro splnění těchto cílů a poskytují konstruktivní zpětnou vazbu k cíli zlepšit motivaci a dodržování pravidel ve třídě. Naproti tomu stojí učitelé, kteří zdůrazňují získávání dobrých známek, podporují soutěživost mezi studenty a poskytují drsnou a kritickou zpětnou vazbu s negativním dopadem na studenty. Studenti v těchto třídách jsou často méně motivovaní k dosažení vzdělání, méně ochotní dodržovat pravidla ve třídě a je méně pravděpodobné, že budou prokazovat kooperativnější chování (Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Wentzel, 1996).

Pomyslný most od chaosu k pořádku má podle Pettyho (2008) čtyři pilíře. Pokud chce učitel převést žáky přes tento most, musí být každý z pilířů na svém místě. Jsou to tyto základní podmínky vyučování: efektivní hodiny založené na dobře koncipovaném učebním programu; dobré organizační schopnosti učitele; vztah učitel – žák na dobré úrovni; kázeň (nelze jí dosáhnout, pokud nejsou splněny předchozí podmínky).



Obr. 3: Most od chaosu k pořádku ve třídě (Petty, 2008, s. 92)

Žáci se mohou učit sebeřízení jejich chování a posilovat ho učením specifickou rutinou, zvanou sebekontrola. Sebekontrola je specifickou technikou, kterou žáci mohou použít k posouzení pokroku směrem k dosažení určení cíle chování. Tato technika spočívá v identifikaci cíle chování, sebesuzování pokroku směrem k tomuto cíli a sebehodnocení, jakmile je dosaženo cílové chování. Výzkum naznačuje, že sebekontrola, jako rutina, může pomoci žákům, kteří chtějí kontrolovat své chování, ale potřebují další pokyny, jak to udělat. Sebekontrolní intervence jsou tedy vhodné pro inkluzivní třídy, neboť tyto zásahy podporují zodpovědnost za chování jednotlivců. Žáci, stejně jako dospělí, se snaží vyhnout se situacím, které jsou pro ně nepříjemné. Mnohé problémy chování jsou často důsledkem snahy žáků vyhnout se úkolům, v nichž opakovaně selhávají a možná i sklidili posměch od svých vrstevníků za jejich neúspěchy (Brownell, 2012; Emmer & Evertson, 2008; DuPaul & Barkley, 1998).

Očekávání učitelů od výkonu žáků jsou často přesným ukazatelem schopností daného jedince. Faktem zůstává, že když učitelé očekávají, že žáci něčeho dosáhnou, tak se tak stane. Učitelé reagují jinak, když očekávají, že se žáci něco naučí, bez ohledu na jejich postižení (Brownell, 2012; Gresham, Reschly, & Carey, 1987). Takoví učitelé reagují více proaktivněji než učitelé, kteří věří, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se nemohou učit. Negativní hodnocení výkonů žáka může vyústit až v jeho negativní vztah ke škole. Čepička (1981, s. 53) uvádí, že „*nechuť dítěte ke školní práci bývá většinou způsobena malými úspěchy ve škole, které plynou buď ze snížených rozumových schopností, nebo ze specifické poruchy učení či chování, která snižuje školní výsledky.*“ Hodnocení a utváření učitelova obrazu o dítěti je propojováno se sebehodnocením a utvářením sebeobrazu dítěte jako žáka. Jedná se o řetěz interakcí,

které často mají podobu uzavřeného kruhu (Pavelková, 2002; Výrost & Slaměník, 2008).

Řízení třídy a jeho hodnocení je probíhající proces. Zvyšující se diverzita ve školách vyžaduje schopnost řešit nové a nestandardní situace, zvládat nejistotu nebo reagovat na pestrou škálu potřeb žáků (Kugelmass, 2003). Někteří autoři se snaží hledat odpovědi na otázku, čím je vlastně vedení a řízení (pro)inkluzivních škol specifické, jaké nové úkoly musejí ředitelé škol řešit a jaká nová očekávání jsou k nim vztahována (Attfield & Williams, 2003; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Edmunds et al., 2009; Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013; Portela, 2013; Riehl, 2000 aj.).

I když je obtížné najít a přesně popsat specifické charakteristiky řízení a vedení v (pro)inkluzivních školách, řada autorů nabízí alespoň přehled oblastí a témat, kterým musejí lídři věnovat specifickou pozornost, chtějí-li na cestě k inkluzivnímu vzdělávání uspět (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015).



Obr. 4: Rámec vedení pro inkluzivní školy (Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013, s. 76)

Shrnutí

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spadají také žáci se sociálním znevýhodněním, či nově žáci s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Těmto žákům jsou tedy též poskytována podpůrná opatření ve vzdělávání. Situace a problémy jedinců se sociálním znevýhodněním jsou velmi složitý vzájemně se

podmiňující a ovlivňující komplex problémů, příčin a důsledků. Do této skupiny žáků řadíme například jedince z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, romského etnika, v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu či ohrožení sociálně patologickými jevy. Pro jedince se sociálním znevýhodněním je důležitým aspektem vnímání hodnot. Správné nastavení hodnot může ovlivňovat nejen jejich školní výkon, ale také vztahy s vrstevníky a okolím.

V inkluzivní škole se všichni žáci vzdělávají společně, a to bez ohledu na zdravotní, sociální a kulturní či jiné znevýhodnění. Inkluzivní škola je taková, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky intaktními a měla by nabízet výuku vyhovující nejrůznějším kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám a možnostem žáků. Učitelé se snaží všechna tato specifika vyrovnávat a reagují na ně dostupnými opatřeními. Na inkluzivní školu jsou kladeny vyšší nároky spojené s širokou heterogenitou žáků, patří sem například častější využívání asistentů pedagoga nebo jiných externích pracovníků, úprava prostředí, využití pomůcek nebo péče o duševní zdraví všech žáků i pedagogů.

Strategie ve vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami musí odpovídat specifikům osobnosti a dalším aspektům, které tito žáci potřebují. Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků je klíčový zejména multidisciplinární přístup, který vyžaduje spolupráci školy a odborných pracovišť (PPP, SPC, OSPOD a také neziskových organizací). Jako vhodné strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se jeví například kooperativní učení, individualizace a diferenciací výuky nebo projektová výuka. Jako motivace ve vzdělávání těchto žáků funguje také správně zvolený typ hodnocení.

Řízení třídy a jeho hodnocení je neustále probíhající proces. Zvyšující se diverzita ve školách vyžaduje schopnost řešit nové a nestandardní situace nebo reagovat na širokou škálu potřeb žáků. Efektivní řízení třídy závisí také na přístupu k chování žáků, které se následně týká strategie prevence a intervence. Velký důraz je kladen na profesní kompetence učitelů, které platí všeobecně pro efektivní vzdělávání všech žáků bez rozdílu.

3 Speciálně pedagogická podpora a poradenské služby

3.1 Speciálně pedagogická podpora a oblasti intervence u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami

„Ke správnému pochopení speciálněpedagogické podpory a její organizace je třeba brát na zřetel vývojové potřeby učení podmíněné postižením nebo dané v důsledku socializace. Při tom je mimořádně důležité, aby to, co je společné ve vývojových procesech, životních zkušenostech, vzdělávacích nabídkách a v sociálním ohledu, ve společném životě a jeho utváření ve společném světě, bylo i základem všech pedagogických úvah. Žáci s vývojovými problémy rozdílné a komplexní geneze mají často speciální potřeby. Je třeba, aby jim speciálněpedagogická podpora odpovídala, aby nedošlo k dalšímu ohrožení jejich vývoje“ (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2013a, s. 32).

Záměr speciálněpedagogických snah byl již od začátku v co nejvyšší možné míře umožnit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami účast na předškolním a školním vzdělávání, společenském životě, integraci do společnosti a samostatném životě. Cíl současného školství v České republice je vytváření takového školního prostředí a klimatu školy, které bude všem žákům poskytovat rovné podmínky a příležitosti k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a bude jim zajištěno právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Úmluva o právech dítěte hovoří o dítěti jako „o každé lidské bytosti mladší osmnácti let, pokud, podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (OSN, 1989, Část 1, čl. 1). Přijetím této mezinárodní úmluvy se zainteresované státy zavazují respektovat a zabezpečit práva dětí. Těmito právy mohou být například: právo na ochranu před diskriminací, ochrana a péče pro zajištění blaha dítěte, právo na život, právo znát své rodiče a, pokud je to možné, být v jejich péči, právo na osobní kontakt s vlastními rodiči, právo svobody projevu a myšlení, právo na soukromí, právo na rozvoj sociálního, duchovního a mravního blaha a také právo na ochranu před „tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním, zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním“ a to vše v zájmu dítěte (OSN, 1989, Část 1, čl. 2 - 19).

Abychom zvolili vhodná podpůrná opatření, je potřeba nejprve provést diagnostiku vzdělávacích potřeb žáka. Učitel se zaměřuje na projevy a situace žáka a zabývá se intenzitou a četností těchto projevů. Dále pak zjišťuje, které podněty tyto projevy zmírňují a které je mohou naopak zhoršovat. K těmto účelům byla vytvořena *Metodika katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (Felcmanová, 2015). Metodika tedy má pomoci lépe identifikovat vhodnou podporu pro žáka. Obsahuje popis různých projevů u žáků v oblasti sociálního znevýhodnění a k těmto projevům jsou následně přiřazena vhodná podpůrná opatření. Tyto projevy jsou rozděleny do pěti oblastí, kterými jsou „*materiální podmínky vzdělávání žáka, indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem, indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka, indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka a školní připravenost v období prvních let docházky do školy*“ (Felcmanová, 2015, s. 5). V rámci každé oblasti jsou následně rozděleny podle stupně závažnosti, a ten odpovídá stupni podpůrných opatření.

Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem – tato oblast je velmi důležitá, protože spolupráce s rodinou je klíčovou součástí podpory dítěte. Dochází však i k situacím, kdy je kvalita spolupráce rodiny se školou na nízké úrovni. Pokud se jedná, o méně závažné projevy, rodina se například nezajímá o prospěch nebo drobnější kázeňské přestupky dítěte. Pokud je však nespoupráce dlouhodobá nebo na vyšší úrovni, u dítěte dochází k dlouhodobým a závažným potížím ve vzdělávací nebo kázeňské oblasti. Mezi další projevy patří například nadměrná absence ve školní docházce, způsobující vzdělávací, ale také adaptační nebo kázeňské potíže. Absence ve výuce může být způsobena také kulturní či náboženskou odlišností, kdy se dítě neúčastní některých vzdělávacích aktivit právě z důvodů (Felcmanová, 2015; Zíková, 2011).

Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka – příčinu těchto problémů je potřebné zjistit, pro zvolení vhodné podpory při problémech v interakci s vrstevníky nebo pedagogem. Potíže můžeme pozorovat ve vztahu k autoritě, v začlenění do kolektivu nebo celkovém chování žáka ve škole. Dítě často a opakovaně porušuje pravidla, projevuje se u něj úzkost, negativismus či reakce nepřiměřené dané situaci. V některých případech může chování dítěte být asociální až antisociální. Zmíněné problémy mohou vycházet ze specifického sociokulturního zázemí dítěte, například odlišné vnímání postavení ženy v rodině. Dítě může být vyloučeno z kolektivu

z důvodu odlišného mateřského jazyka, zvyklostí v chování nebo odlišného oblékání (Felcmanová, 2015; Němec, 2010).

Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka – v této oblasti se zaměřujeme na motivaci ke vzdělávání, sebepojetí, pracovní tempo, znalosti vyučovacího jazyka, pracovní návyky a samostatnost ve výuce, pozornost, kognitivní výkon a projevy únavy ve škole. Dále mohou děti postrádat také motivaci ke vzdělávání nebo odmítat subjektivně méně zajímavé činnosti. Může také dojít až k záškoláctví nebo výraznému propadu v prospěchu (Felcmanová, 2015; Kolaříková, 2015).

Materiální podmínky žáka – nedostatky v této oblasti se mohou projevat ve výživě dítěte. Dítě může být ve škole v neodpovídajícím nebo znečištěném oblečení. Mohou být zanedbávány některé hygienické návyky. V některých případech chybí vyžadované vybavení do výuky či pobyt ve škole. Tyto projevy je možné řešit správnou komunikací s rodinou, v závažnějších případech spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (Felcmanová, 2015).

Školní připravenost v období prvních let docházky do základní školy – indikátory v této oblasti úzce souvisí s prvními roky povinné školní docházky. Pokud tyto první problémy nebudou řešeny, mohou vést k následným závažným obtížím při vzdělávání. Klíčový je včasný zásah a zahájení podpory hned po registraci prvních projevů obtíží. Dítě není připraveno na školní docházku z důvodu nezvládnuté sebeobsluhy a samostatnosti ve výuce. Dále není zralé v oblasti zvládnutí myšlenkových operací, které jsou nezbytné pro řešení výukových problémů (Felcmanová, 2015).

Intervence na základě podpůrných opatření

K diagnostice výše uvedených projevů jsou v Katalogu podpůrných opatření uvedena vhodná podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním. Tato podpůrná opatření jsou rozčleněna do deseti oblastí a můžeme je aplikovat v jednotlivých oblastech intervence.

V rámci oblasti **organizace výuky** můžeme pro žáka například vytvořit další pracovní místo, zejména u žáků se zvýšenou emoční reaktivitou, s oslabením kognitivního výkonu či se sníženou koncentrací pozornosti. Vhodné je také vytvořit v rámci třídy prostor pro relaxaci. Úprava zasedacího pořádku může být dalším vhodným opatřením. Pedagog by měl věnovat zvýšenou pozornost žákům s nedostatečnou znalostí jazyka (češtiny) a udržovat je ve své blízkosti, i při aktivitách

mimo třídu či školu. Pro žáky se sociálním znevýhodněním je důležitá také účast na mimoškolních pobytech (Felcmanová, 2015).

V oblasti **modifikace vyučovacích metod a forem** můžeme dobře využít skupinovou výuku. Je vhodná například pro žáky se sníženými komunikačními a sociálními kompetencemi. Pro skupinovou práci můžeme čerpat nápady například z kooperativní výuky programu Začít spolu nebo z projektové výuky. Další možností v rámci tohoto podpůrného opatření je vizualizace vzdělávání, zejména jeho obsahu. Vizualizaci můžeme využít u žáků, kteří nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu nebo se sníženou schopností porozumět učivu. Dalším aspektem je vytvoření prostoru pro seberealizaci, která je důležitá zejména pro žáky z nepodnětného rodinného prostředí, žáky se zvýšenou úzkostí nebo žáky s obtížemi v zapojení do kolektivu. Dalším podpůrným opatřením vhodným pro tyto žáky je individuální práce, kdy jsou respektovány jeho aktuální potřeby, dále kooperativní učení, podpora motivace žáka a také pravidelná kontrola osvojení učiva (Felcmanová, 2015).

Významná je také podpora v oblasti **intervence**. Zde hraje důležitou roli spolupráce rodiny a školy, která ovlivňuje celý vzdělávací proces dítěte. Klíčové je nabídnout pro danou rodinu srozumitelný a dostupný způsob komunikace se školou. V této oblasti najdeme také podporu v rozvoji jazykových kompetencí, která je u této skupiny žáků často zcela zásadní. Pedagog může používat intervenční techniky, které doplňují běžné metody užívané při výuce. Můžeme zařadit také nácvik sociálního chování, který zahrnuje rozvoj emocí. Pedagog pomáhá žákům pochopit a bezpečně ventilovat své emoce. V rámci oblasti intervence je důležité také zvládnutí náročného chování, kdy je nezbytné zjistit příčinu tohoto chování. Pedagog by se měl snažit předcházet takovým situacím, které způsobují problémové chování. Využít můžeme hraní scének, posilovat vhodné vzorce chování a práci s pravidly (Felcmanová, 2015).

V oblasti podpory využití **pomůcek** u žáků s odlišným mateřským jazykem se zaměřujeme na rozvoj českého jazyka s využitím vhodných pomůcek a materiálů. Tyto materiály můžeme nalézt například na Informačním portálu zaměřeném na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému. Speciální didaktické pomůcky je vhodné využít například u dětí s deficitem v oblasti motorických funkcí, smyslového vnímání a představitosti. V rámci výuky můžeme použít pracovní listy, didaktické hry a další (Felcmanová, 2015; INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, 2017b).

U žáka pocházejícího z odlišného kulturního prostředí, můžeme využít také oblast **úpravy obsahu vzdělávání**. Toto opatření spočívá například v odkladu povinné

školní docházky, kdy důvodem jsou závažné deficity dílčích funkcí a nedostatečný rozvoj schopností a dovedností nezbytných pro úspěšné osvojování školních dovedností. Dále také spočívá ve snížení nároků na žáka podle jeho individuálních možností, které mohou zahrnovat redukcii obsahu a rozsahu učiva. Lze též upravit vzdělávání žáka z kulturně odlišného prostředí tak, aby zároveň respektovala jeho kulturní a individuální odlišnosti, které se mohou různým způsobem projevat ve vzdělávacím procesu a při kontaktu s vrstevníky a vyučujícími (Felcmanová, 2015).

Nepostradatelná je také oblast podpory **hodnocení**, které může být pozitivní, ale také negativní motivací pro žáka. Pro individualizaci hodnocení žáka je nutné jeho dlouhodobé sledování. Šmelová (2016) zdůrazňuje významnost důkladného poznání žáka a jeho vlastností. Zadané úkoly musí být přiměřeně náročné a musí zohledňovat individuální schopnosti žáka. Pro žáky se sociálním znevýhodněním je vhodné formativní hodnocení, které pracuje s podporujícím prostředím, zpětnou vazbou, užíváním vhodných výukových metod atd. Podporující prostředí zahrnuje respektování kulturních a individuálních odlišností (Felcmanová, 2015; Starý, 2006).

V oblasti **přípravy na výuky** je vhodné, aby pedagog spolupracoval s rodiči a doporučil jim specifické formy práce v domácím prostředí. Při správné domácí přípravě na výuku má žák větší šanci dosáhnout svého vzdělávacího maxima a následně tak zažít pocit úspěchu ve škole (Felcmanová, 2015).

Oblast **podpory sociální a zdravotní** může u žáků se sociálním znevýhodněním obsahovat nejrůznější opatření. Tito žáci mohou mít z kulturních, náboženských či jiných důvodů individuální stravovací potřeby, které by měla škola respektovat. Dále v rámci tohoto opatření můžeme žákovi podávat medikaci. K tomuto opatření musí být vyhotoven písemný záznam. V rámci těchto opatření je efektivní, když funguje spolupráce mezi školou a externími poskytovateli služeb, kterými mohou být terénní sociální pracovníci, koordinátoři doučování nebo volnočasových aktivit, psychologové a terapeuti, speciální pedagogové, pracovníci krizové intervence atd. (Felcmanová, 2015).

Podporu v oblasti **práce s třídním kolektivem** potřebují například žáci s nízkými sociálními a komunikačními dovednostmi nebo žáci s adaptačními obtížemi. Učitel by měl podporovat a podněcovat pozitivní komunikaci a dobré vztahy ve třídě. Učitel může zařadit různé aktivity, jež napomáhají vzájemnému poznávání žáků. Dalším podpůrným opatřením je tvoření pravidel ve třídě a hodnocení jejich dodržování. Efektivní je, když se žáci mohou na tvorbě pravidel aktivně podílet (Felcmanová, 2015).

Poslední oblastí podpory je **úprava prostředí**. Na podporu žáků trpících poruchami nálad, těch, kteří jeví známky nesoustředění a přetížení, je možné vytvořit relaxační prostor. Ten může být vytvořen přímo ve třídě, takže stále zůstává pod dohledem učitele, případně může být i mimo třídu, v takovém případě musí být zajištěn dohled. Toto opatření pomáhá předcházet afektům a konfliktům ve třídě. Úprava prostředí může zahrnovat také zajištění bezbariérovosti ve smyslu dostupnosti informací všem rodičům (Felcmanová, 2015).

3.2 Poradenská podpora žáka s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami

Cílem **poradenských služeb** je vytvářet vhodné podmínky pro všestranný rozvoj žáka, naplňování jeho vzdělávacích potřeb a rozvoj jeho schopností, prevence a řešení výukových či výchovných obtíží, vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhat v jeho vzdělávací cestě a profesním uplatnění, podporovat pedagogy a zmírňovat důsledky zdravotního postižení či znevýhodnění (MŠMT, 2016b).

Novelou vyhlášky č. 197/2016 Sb., která upravuje znění vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vchází v platnost například nové definování cílové skupiny dětí, žáků a studentů, kterým jsou poradenské služby poskytovány. Nadále se již nebude jednat o žáky se zdravotním postižením či zdravotním/sociálním znevýhodněním, ale o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně pak žáky žijící v odlišných životních nebo kulturních podmínkách (MŠMT, 2016b).

V České republice poradenské služby zahrnují poradenství ve školách, ve školských poradenských zařízeních, a to včetně kariérového poradenství zahrnujícího volbu vzdělávací a profesní cesty. Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a dále také specializovaná poradenská zařízení. Tyto poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení. Záměrem poradenských služeb je kvalitnější průběh vzdělávacího procesu, úspěšné vzdělávání a osobnostní rozvoj žáka. Dále pomáhají v řešení potíží ve školním výkonu, výchově a vývoji žáků a také jako pomoc v

oblasti rizikového chování žáků (Kendíková, 2016; Michalová & Hainová, 2012; MŠMT, 2016b).

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) zajišťuje poradenské služby, které poskytuje přímo ve škole. Jeho náplní je především problematika školní neúspěšnosti žáků a podmínky inkluzivního vzdělávání. Výhodou ŠPP je možnost rychlého jednání a zásahu pro žáky, kteří potřebují okamžitou poradenskou pomoc. Každé ŠPP má své vnitřní nastavení odpovídající Koncepti poradenských služeb poskytovaných ve škole. Klíčové pro efektivní a úspěšnou poradenskou činnost je vytvoření vnitřního řádu, vzájemná komunikace, správné rozdělení činností a náplně práce, vzdělávání pracovníků školy a také dobrá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (Holeček, 2014; Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013). Aktuálně můžeme nacházet dva modely školního poradenského pracoviště. Prvním modelem je **základní model**, kde zajišťuje poradenskou péči pouze výchovný poradce a školní metodik prevence. Jako druhý je **model rozšířený**, kde jsou výchovný poradce a školní metodik prevence doplněni o školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Novosad, 2009; Valentová a kol., 2013; Vítková, 2004b).

Náplň práce **výchovného poradce** je zejména problematika kariérového poradenství a průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se věnuje přípravě podmínek pro vzdělávání žáků cizinců a také žáků nejruznějších minorit, které žijí v České republice. V jeho práci se promítají činnosti diagnostické, intervenční, metodické, organizační a konzultační (Hlad'o & Michalicová, 2014; Jurkovičová & Regec, 2013; MŠMT, 2016b).

Školní metodici prevence se zaměřují především na oblast prevence rizikového chování a prevenci sociálně patologických jevů ve škole. V těchto oblastech se pak zaměřuje na poskytnutí poradenské a konzultační činnosti. Podílí se na vytváření preventivního programu školy a kontroluje jeho realizaci. Jeho činnost by měla zajišťovat zejména včasné zajištění obtíží (Kucharská & Mrázková, 2014; MŠMT, 2016b; Tyšer, 2006).

Školní speciální pedagog má v kompetenci evidenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané škole. Provádí depistáž a diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Se žáky pracuje v oblasti reedukační a kompenzační činnosti a tuto péči může poskytovat v individuální i skupinové formě. Pro žáky, jejich rodiče a

pedagogické pracovníky školy zabezpečuje speciálně pedagogické poradenské služby a intervenční činnost. S pedagogy konzultuje edukaci žáků podle individuálního vzdělávacího plánu, a také společně s pedagogy a rodiči průběžně vyhodnocují doporučená podpůrná opatření. Zajišťuje spolupráci s odborníky poradenských zařízení i jiných institucí. Poskytuje též přímé metodické činnosti pro pedagogické pracovníky dané školy. V rámci svých činností může zastoupit i výchovného poradce, a to především v oblasti volby navazujícího vzdělávání. Činnosti speciálních pedagogů se tak mohou lišit nejen v závislosti na velikosti vzdělávací instituce, ale také jejím charakteru (Knotová a kol., 2014; Kucharská & Mrázková, 2014; Opatřilová & Procházková, 2011).

Školní psycholog provádí zejména depistáž žáků s výchovnými a výukovými potížemi a snaží se o včasný zásah, který eliminuje jejich dopad. Pomocí aplikace průběžných preventivních opatření tak předchází školní neúspěšnosti u žáků. Stěžejní činnosti školních psychologů jsou diagnostika, definování individuálních vzdělávacích potřeb, podpora efektivního vzdělávání, interpersonální komunikace a krizová intervence. Kompetence a činnosti školního psychologa se nezaměřují pouze na žáka samotného, patří sem například spolupráce s pedagogy, s rodinou nebo zákonnými zástupci žáka. Školní psycholog se může také podílet na diagnostice dětí při zápisu do prvních tříd (MŠMT, 2016b; Valentová a kol., 2013).

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) poskytují poradenskou pomoc, a to na základě podané žádosti nebo rozhodnutí orgánu veřejné moci. Do ŠPZ spadá **pedagogicko-psychologická poradna** a **speciálně pedagogické centrum**. Obě tato poradenská zařízení zajišťují péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i bez nich, a to od 3 do 19 let, tedy v průběhu jejich předškolního, základního a středního vzdělávání. Tým pracovníků poradenských zařízení je složen ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Dále může být doplněno o další externí odborníky, dle potřeby a zaměření pracoviště. Výstupem z poradenského vyšetření je zpráva a doporučení. Ve zprávě jsou uvedeny informace nezbytné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení obsahuje závěry z vyšetření a je zde stanoven konkrétní stupeň podpůrných opatření na základě zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (MŠMT, 2015c; Vítková, 2004b). Základem poradenské pomoci je poskytování komplexní péče, která spočívá ve speciálněpedagogické, psychologické a

psychoterapeutické péči. Valentová et alii (2013) dále zmiňují, že školská poradenská zařízení mají plnit zejména funkci diagnostickou a výchovně preventivní. Školská poradenská zařízení jsou povinna vést dokumentaci k prováděné poradenské pomoci. V rámci poskytování podpůrných opatření v prvním stupni zůstává dokumentace v kompetenci školy (Bartoňová, Vítková et al., 2013b; MŠMT, 2016b).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, vymezuje pravomoci pro školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště. Při poskytování poradenských služeb je potřeba dodržet jistá pravidla. Mezi tyto pravidla patří: naplňovat účel poradenských služeb; respektovat individuální potřeby žáka; dodržovat etické zásady; podněcovat žákovi samostatnost a podporovat jeho sociální začleňování; zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka poskytovat doporučení a zprávu, vytvořenou na základě závěrů speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostiky; sledovat a vyhodnocovat poskytování podpůrných opatření; spolupracovat s ostatními školami či školskými zařízeními; informovat žáka nebo jeho zákonného zástupce o možnostech poradenských služeb poskytovaných školou nebo školským poradenským zařízením; žákovi nebo jeho zákonnému zástupci umožnit podrobné objasnění cíle a průběhu poskytování poradenských služeb (MŠMT, 2016b).

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) má v kompetenci zejména zjištění úrovně školní zralosti žáků, vydává odborný posudek o zařazení žáka do příslušné třídy, případně navrhuje odložení povinné školní docházky nejvýše do osmi let věku dítěte (Pipeková et al., 2010; Zelená & Klégrová, 2006). Předčasné přijetí do povinné školní docházky, ale i její opoždění, může ohrozit optimální vývoj dítěte, případně i jeho zdraví. Jako nezbytně nutnou tedy vnímáme komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, která je součástí standardních činností poraden. PPP dále zajišťují kariérové poradenství žákům základních a středních škol, reedukaci specifických poruch učení, poradenské a metodické konzultace pro učitele nebo zákonné zástupce žáka (Klégrová & Zelená, 2006; MŠMT, 2016b; Šmelová, Petrová, Souralová et al., 2012).

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je často zřizováno při speciálních školách zřízených ke vzdělávání žáků s konkrétním typem postižení (Šauerová, Špačková, & Nechlebová, 2012). Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů jsou stanoveny činnosti SPC standardní a speciální, které se vždy liší podle zaměření daného SPC. Mezi standardní činnosti patří depistáž, komplexní diagnostika a

vytvoření plánu péče o žáka a jeho následné provázení při vzdělávání. Důležitá je také spolupráce s pedagogy, zákonnými zástupci žáka a koordinace poradenských služeb (Novosad, 2009). Speciální činnosti souvisí se zaměřením SPC. Může se jednat například o rozvoj kognitivních schopností, nácvik lokomoce a manipulace, logopedickou péči, práci s počítačem, kompenzačními pomůckami nebo využití různých druhů terapií. Poradenské služby jsou poskytovány ambulantně, případně formou návštěv poradenských pracovníků ve školách (Hlad'o, 2012; Vítková, 2004b; Zíkl, 2011).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Pro řešení problémů žáků se sociálním znevýhodněním je další vhodnou a potřebou institucí Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), která je primární institucí na ochranu práv dětí, na jejich správný vývoj, řádnou výchovu, a to včetně působení na obnovu narušených funkcí rodiny. OSPOD se zabývá především dětmi a žáky rodičů, kteří si neplní povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti. Dále na žáky, kteří zanedbávají školní docházku, vedou zahálčivý či nemravný životní styl, požívají alkohol nebo návykové látky a další. Činnost OSPOD se řídí zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Jako důležitý vnímáme zejména § 7, který hovoří o tom, že každý smí upozornit na závadné chování dětí jejich rodiče a také, že každý může uvědomit OSPOD na porušení povinností nebo zneužití práv, jež vyplývají z rodičovské odpovědnosti nebo na skutečnost, že rodiče nemohou plnit povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti (MPSV, 2012). Zaměstnanci mají dodržovat některá základní pravidla, protože vztah mezi pracovníkem a rodinou je považován jako klíčový prvek při řešení problémů. „*Sociální pracovník má svým postojem vyjadřovat opravdový lidský zájem o osobnost i potíže klienta*“ (Navrátil, 2001, s. 45). Mezi základní postoje a hodnoty nezaujatého sociálního pracovníka patří individuální přístup bez předsudků a zažitých stereotypů, respekt k přáním a právům klienta, důvěrný vztah se zachováním dostatečné informovanosti klienta o nutnosti sdělování jistých informací ostatním odborníkům. Určitou míru porozumění společně s odpovídajícími reakcemi, zachovávání respektu ke klientovi a projevení empatií, to platí i v případě projevení negativního chování klienta. Úkolem sociálního pracovníka totiž není posuzování morální úrovně klienta. Cílem sociální práce i sociálního pracovníka je snaha na dosažení harmoničtějších životních situací v jistých disharmonických podmínkách (Navrátil, 2001; Řezníček, 2000).

Činností orgánu sociálně-právní ochrany dětí se zabývá i Metodika katalogu podpurných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, 2015).

3.3 Role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami

*„Pro jedince by měla být **rodina** jako primární skupina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti“* (Havlík & Kořa, 2002, s. 68). Rodina je v obecné rovině chápána jako nejmenší jednotka společnosti, která je nezbytně potřebná pro správný vývoj dítěte a to z hlediska psychologického, fyziologického i sociálního. Rodina je tedy v rámci socializace, klíčovým činitelem při utváření osobnosti žáka. Rodinu můžeme chápat také jako hlavní faktor sociálního znevýhodnění (Bartoňová, 2009; Bendl, 2004; Havlík & Kořa, 2002).

Vztah mezi efektivitou inkluzivního vzdělávání a postojem rodičů (mající dítě s postižením, ale i ostatních), můžeme považovat za velmi úzký a to z několika důvodů. Rodiče celkově hrají klíčovou roli při vzdělávání a rozvoji dětí, jejich postoj může být zásadní i pro některé legislativní a systémové změny. Rodiče mohou svým rozhodováním v oblasti vzdělávání dětí vytvářet poptávku po vzdělávacích službách, nebo měnit charakter vzdělávacích institucí. V širším kontextu můžeme tedy říci, že jsou to právě rodiče, kdo nastavuje inkluzi mantinely a hranice a svými rozhodnutími regulují definici, obsah a legitimitu inkluze a inkluzivního vzdělávání. Mnoho výzkumů zabývajících se sociální stratifikací a vzděláváním či předáváním hodnot v oblasti vzdělávání ukazují, že rodiče do jisté míry determinují vzdělanostní aspirace svých dětí, ale i celkový výsledek jejich vzdělávací cesty (Slepičková, Pančocha et al., 2013).

Postoje rodičů významně ovlivňují postoje jejich dětí ke vzdělávání, proto je klíčová spolupráce školy s rodinou žáka. Učitel by měl usilovat o komunikaci s rodičem. Pokud však rodiče případně celé rodinné zázemí nebere vzdělání jako jistý vklad do života, pokud rodiče nejeví zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je ani obsah vzdělávání dítěte, dítě nemá zpětnou vazbu od rodičů (kteří mají funkci autority) a vnímá pak tedy školu jako bezvýznamnou, nepodstatnou instituci. Jako možná cesta se jeví aktivnější neformální spolupráce školy a rodiny (Kaleja, 2014b). *„Rodinné*

prostředí je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte“ (Průcha, 2013, s. 31).

Jak uvádí Rackensperger (2012), z hlediska sociálních faktorů má rodina pozitivní vliv na překonávání mnoha obtíží při dosažení školního úspěchu. Výchova v rodině a její styl života je významně ovlivněn lokálním prostředím, ve kterém rodina žije a také její kulturou. Výchovné strategie v rodinách, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, jsou specifické. Výchova a výchovný styl bývají více intuitivní, rodina se nezabývá vzdělávacími trendy, ale soustředí se spíše na zvládání praktického života. Rodina, která je ohrožena sociálním vyloučením se orientuje na svou aktuální životní situaci, a to následně ovlivňuje i přístup k dětem. V takovém případě jsou děti brány spíše za rovnocenného partnera dospělých, mají tak sice větší volnost, zároveň však nejsou dostatečně usměrňovány ve svých činnostech. Dítě se učí zejména nápodobou, a to z těch podnětů, které mu jsou k dispozici z jeho okolí. V rodinách, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, rodiče často nedokáží pomoci dětem s domácí přípravou do školy. Výuka ve škole vychází z příslušných společenských tradic, tyto školní poznatky však mohou často být v životních podmínkách dítěte zcela nepoužitelné, protože neodpovídají jeho dosavadním zkušenostem. V některých případech rodiče nemohou, jindy však nechtějí nebo nedokáží pomoci. V takovém případě je potřeba pomoc a podpora učitele nebo institucí zabývajících se pomocí rodinám v ohrožení sociálním vyloučením (Dunovský, 1986; Průcha, 2013; Zíková a kol., 2011). Rodiny ohrožené sociálním vyloučením mohou mít problém zejména v naplnění jejich ekonomické a sociálně výchovné funkce. Sociální prostředí i kultura ovlivňují způsob života v rodině. V České republice se vedle kultury majoritní společnosti objevuje často kultura romského etnika. Romské etnikum uctívá tradici rodiny, která je soudržná a velká (Bartoňová, 2009; Kaleja, 2014a; Kolaříková, 2015).

Současné školství předpokládá, že vztah mezi školou a rodinou by měl spět k jisté otevřenosti, spolupráci a partnerství. Důležitým faktorem pro správný vývoj a vzdělávání jedince je nastavení komunikace mezi dítětem, rodinou a školou. Rodina a škola si musí stanovit jasný cíl a rodiče musí znát požadavky školy na dítě. Pokud má být tento vztah úspěšný, musí být všechny strany pozitivně nakloněny vzájemné komunikaci a spolupráci. Postoj rodičů do velké míry ovlivňuje také postoj dítěte ke škole a vzdělání. Nezbytný je tedy pozitivní přístup rodiny, který ovlivňuje, jak moc bude mít dítě školu rádo (Bartoňová, 2013; Felcmanová, 2015; Zíková a kol., 2011).
„Základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je

vzájemná spolupráce školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení, odborníků z řad lékařů i spolupracujících organizací. Na vzdělávání je nutno pohlížet nejen z hlediska edukačního. Jde také o rozvoj žáka po stránce sociálně adaptační, sociálně komunikační, tělesné i psychologické“ (Felcmanová, 2015, s. 5).

Mittler (2005) klade důraz na to, že rodiče a odborníci by měli spolupracovat už v období rané intervence. Raný zásah je důležitý vzhledem k včasnému zachycení problémových oblastí u dítěte. Efektivní spolupráce s rodiči již v raném období vývoje, má pozitivní dopad na jeho rozvoj a učení. Učitelé mají informovat rodiče o aktuálním stavu chování, vědomostí, vlastnostech a zájmech jejich dítěte. Rodičům mají radit a vysvětlit, jaké vhodné výchovné prostředky a metody mohou použít. Učitel se setkává se žáky, kteří jsou vystaveni různým zátěžovým vlivům a situacím v rodině. V takovém případě je podstatné, aby učitel pochopil a ztotožnil se s problémy daného dítěte. Následně pak může dítěti pomoci a snažit se toto nevhodné rodinné prostředí kompenzovat podporujícím a pozitivním prostředím ve škole. V jistých případech se realizují návštěvy učitelů a sociálních pracovníků v rodinách a zavádí se funkce odborných asistentů (Bartoňová, 2013; Hornáková, 2014).

Velmi důležité je pro dítě také to, když vidí zájem svých rodičů o jeho vzdělávání. Svým zájmem dávají dítěti najevo, jak důležitý a významný je pro ně jeho školní úspěch, potažmo i dítě samotné. Nastávají však situace, kdy normy a postoje nekorrespondují s normami a postoji školy. V takovém případě může dojít až ke konfliktu mezi školou a rodiči žáka, což následně vede i k názorovému a citovému konfliktu u dítěte. K tomuto konfliktu často dochází u rodin z jiné etnické menšiny nebo u rodin s nižším sociálním statutem. Nevhodné sociální prostředí má pak často u dětí za následek školní neúspěšnost a nevytvoření pocitu odpovědnosti. Edukační proces u těchto jedinců má tedy svá specifika a vyžaduje jiný přístup (Bartoňová, 2009; Švarcová, 2011).

Funkčnost rodiny lze vymezit jako schopnost plnit v daném čase alespoň základní funkce, které mají zajišťovat dobrý stav a vývoj dítěte. Dále také jeho začlenění do společnosti a zároveň respektovat jeho genetickou výbavu i vrozené struktury a získané vlastností. Opakem jsou pak poruchy rodiny, které znamenají selhávání člena nebo členů rodiny při plnění nejzákladnějších funkcí rodiny (Dunovský, 1986; Vykopalová, 2002). Rodinu je tedy možné definovat v různých souvislostech. **Funkční rodina** je taková, kde jsou vztahy mezi jednotlivými členy kladné a citlivé. Rodiče a děti mají pozitivní partnerský vztah, jejich komunikace je aktivní, přímá a

otevřená. Členové se vzájemně respektují, pomáhají si a tolerují si své nedostatky. Zodpovědnost v takové rodině je jasně vymezena a běžné situace se odehrávají podle již zaběhnutých zvyklostí. **Dysfunkční rodina** je charakteristická takovými emočními projevy, které jsou většinou zatíženy negativismem. Sociální realita bývá vnímána zkresleně. Jsou zde zřejmé nedostatky, zejména v pragmatické složce komunikace. **Afunkční rodina** neplní své funkce, které vyplývají z očekávání společnosti. Rodina dítěti škodí a ohrožuje jeho psychický i fyzický stav. Jediným řešením často bývá odebrání dítěte z rodiny (Kaleja, 2014a; Kraus, 2008).

Výchovná funkce je zakotvena v zákoně o rodině a jejím prostřednictvím jsou rodiče zodpovědní za své děti. Mají jim zajišťovat bezpečí, výchovu, vzdělání a správné mravní zásady. Škola tak přebírá zodpovědnost pouze za část nebo dílčí oblast výchovy. Rodiče mají v rámci legislativy dnes již větší práva, pro své dítě si mohou vybrat vhodné školské zařízení, odpovídající speciálním výchovně-vzdělávacím potřebám. Dále mají právo nahlížet do osobní dokumentace dítěte a také přístup k podkladům vypracovaným pro školské orgány (Bartoňová, 2009, 2013). Střelec (1998) uvádí rodinu jako výchovného činitele, kterého charakterizují následující skutečnosti: rodiče jsou těmi nejdůležitějšími vychovateli, výchovný styl pak doplňují ostatní vychovatelé; rodiče jsou vždy zodpovědní za celkovou výchovu svých dětí; rodina je zodpovědná i za výchovu svých dětí ve volném čase; způsob života rodiny ovlivňuje výchovu; důležitá je i nepřímá výchova, vychovávající mravného člověka; doba výchovného působení rodičů na své děti má své opodstatnění, jestliže se na výchově podílejí také ostatní činitelé kulturní, pedagogické.

3.4 Podpora rodičů a rodin ve vývoji inkluzivních procesů

Důležitou výzvou pro učitele v inkluzivních školách je práce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojení rodičů jako aspekt pro zlepšování výsledků vzdělávání všech dětí uznala vláda v mnoha zemích po celém světě. Zapojení rodičů je definováno jako účast rodičů ve vzdělávacích procesech a zkušenost se svými dětmi (Jeynes, 2007). V současné době je značná podpora významu zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí napříč všemi věkovými skupinami, schopností i postižení, stejně jako kultury a komunity, ve kterých děti vyrůstali. A co je nejdůležitější, účinnost zapojení rodičů pro ulehčení školních úspěchů dětí bylo oznámeno nedávnými

recenzemi a meta-analýzou rozsáhlé mezinárodní literatury o této problematice (Cox, 2005; Desforges & Abouchar, 2003; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007).

Efektivní zapojení rodičů je zavedeno pro zlepšení vztahů mezi učiteli a rodiči, morálku učitelů a školní klima. U dětí zapojení rodičů vede ke zlepšení postojů, chování a školní docházky, a také duševního zdraví dítěte. Pro rodiče je zapojení do vzdělání jejich dětí spojeno se zvýšenou rodičovskou důvěrou, spokojeností s rodičovstvím a zájmem o své vlastní vzdělávání. Avšak v některých tradičních společnostech, například Indie, je již z historického nebo společenského hlediska omezené očekávání k účasti rodičů ve vzdělávání. Školy jsou považovány za místa, kam jsou děti posílány ke vzdělání. U rodičů se neočekává, že budou zapojeni do školy nebo do vzdělávání jejich dětí doma. Vzdělávání je zde považováno za práci učitelů a to má zůstat ve školách. Přestože se tyto názory postupně mění, zůstávají mnohem více zakořeněny v tradičních společnostech než v západních zemích, kde je nyní angažovanost směrem k zapojení rodičů. Proto mají učitelé složitější práci v zemích s tradiční kulturou, stejně jako s rodiči žijícími v západních zemích, jejichž kulturní zázemí vedlo k nedostatečnému uznání významu zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Vzhledem k rostoucímu multikulturnímu charakteru škol je v mnoha zemích v posledních letech práce s rodiči z různorodého kulturního prostředí jednou z největších výzev učitelů (Fan & Chen, 2001; Hornby, 2010; Rose, 2010).

Model pro zapojení rodičů

Aby bylo zajištěno optimální zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb, je nezbytné, aby školy měly model pro zapojení rodičů a pokyny pro jeho implementaci. Teoretický model zapojení rodičů, který je zde popsán navrhl Hornby. Model obsahuje dvě pyramidy spojené v jejich základě, jedna představuje hierarchii potřeb rodičů a druhá hierarchii potenciálních příspěvků rodičů. Obě pyramidy znázorňují rozdílné úrovně potřeb a přínosů rodičů. Všichni rodiče mají nějaké potřeby a někteří mají jistý přínos, který může být využit. Jen menší počet z nich má vysokou potřebu poradenství nebo naopak schopnost výrazného přínosu. Model také ukazuje, že pro potřeby rodičů na vyšší úrovni je po učitelích vyžadováno více času a odborných znalostí. Podobně rodiče, kteří poskytují větší přínos do vzdělávání, vyžadují vyšší odbornost a čas (Hornby, 2000, 2010).

Přínos rodičů

Všichni rodiče mohou přispívat cennými informacemi o svých dětech a učitelé budou mít nadále kontakty s dalšími odborníky, aby mohli posoudit a naplánovat naplnění potřeb dětí. Poskytované informace mohou zahrnovat speciální potřeby dětí, jejich silné a slabé stránky spolu s lékařskými údaji, tyto informace mohou být učitelé poskytnuty například na třídních schůzkách. Plné využití rodičovských znalostí o jejich dětech vede nejen k efektivnější odborné praxi, ale rodiče také cítí, že jsou nasloucháni a že o jejich děti mají aktivní zájem. Proto učitelé potřebují rozvíjet dobré schopnosti naslouchání, poradenství a rozhovoru. Většina rodičů je ochotna a schopna přispívat více než pouhými informacemi. Většina rodičů je schopna spolupracovat s učiteli posílením učebních programů doma, například domácími programy pro čtení. Někteří rodiče však někdy nejsou schopni s dětmi doma pracovat. Je to proto, že rodiče jsou plně zaměstnáni ostatními pracemi doma a nejsou už schopni dělat něco dalšího navíc. Později se však mohou změnit rodinné okolnosti a rodiče se pak mohou chtít více zapojit do výchovy dětí. Učitelé musí respektovat práva rodičů s ohledem na další potřeby jejich domácnosti. Takže i když zapojení rodičů do domácích školních programů by mělo být vždy nabízeno všem rodičům, včetně těch, kteří v minulosti nespolupracovali, očekává se, že malý podíl rodičů se nezúčastní. Proto učitelé potřebují dovednost spolupráce s rodiči v „pružném“ partnerství, ve kterém jsou respektovány volby rodičů (Hornby, 2010; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Rose, 2010).

Povaha partnerství domov-škola

Školy by měly rozvíjet rovnocenné partnerství mezi domovem a školou, a to zejména s ohledem na práci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Všimněte si, že fráze „partnerství domov-škola“ se záměrně používá místo „partnerství rodič-škola“, protože řadu rodinných příslušníků a dalších osob, s výjimkou rodičovské zodpovědnosti, může být zapotřebí zahrnout i do jiných partnerství (Carpenter, 2001; Dale, 1996). Celkově, pokud se mluví o „rodičích“, mělo by se to do značné míry vztahovat na všechny členy rodiny nebo jiné osoby, které fungují jako primární pečovatelé. Například jeden nebo i oba biologičtí rodiče nemohou být přítomni z důvodu nemoci, práce, rozvodu, odloučení nebo smrti. Není to nutně matka, která je primárním pečovatelem; může to být otec, prarodič nebo jiný rodinný příslušník, včetně sourozence a přátel. Dalšími významnými osobami, které se mohou zapojit do partnerství, mohou být rezidentní důstojníci péče o děti, pěstouni a placení pracovníci,

kteří poskytují pravidelné krátkodobé přestávky. Školy by proto neměly mít předsudky o podobě, kterou musí partnerství podniknout. Partnerství domov-škola mohou zahrnovat i řadu odborníků z jiných agentur a dobrovolných organizací, v závislosti na konkrétních potřebách žáka a jeho rodičů. Schopnost rodičů splňovat životní a jiné potřeby jejich dítěte závisí na tom, jak dobře jsou splněny jejich vlastní potřeby podpory. Takže školy musí znát a mít dobré kontakty s řadou podpůrných odborníků a organizací na místní i vnitrostátní úrovni, kteří jsou schopni poskytovat potřebnou podporu doma (Ashdown, Lee, & Darlington, 2008).

Přístupy k řešení problematiky spolupráce s rodiči v Anglii

Právní předpisy v Anglii postupně posilují práva rodičů a nároky na jejich názory při stanovení potřeb dítěte, nejvhodnějšího vzdělávacího zařízení a priorit pro učení. SEN Code of Practice (DfES, 2001) potvrzuje práva rodičů, při stanovování požadavků škol na poskytování informací a konzultace s rodiči zdůrazňuje potřebu úzké spolupráce mezi rodiči a učiteli.

Navzdory tomuto pozitivnímu vývoji, jsou někteří autoři nespokojeni a mají námítky. Autoři kladli otázky rodičům, kteří namítali, že nedostali informace, na které měli nárok, že se cítili ignorováni a navzdory oficiálním politickým názorům „otevřených dveří“ se vždy necítili ve škole vítáni. Mittler (2005) i Carpenter (2001) uznávají, že po sobě jdoucí vlády se snaží o vyřešení vyloučení rodičů z diskuse a rozhodování o vzdělání svých dětí. Government's Children's Plan (DCSF, 2007a) slibuje, že rodiny budou v centru integrovaných služeb, které nejdříve kladou své potřeby bez ohledu na tradiční institucionální a profesní struktury. Očekává se, že školy se stanou centrem všech komunit a úzce budou spolupracovat s ostatními školami, Národní zdravotní službou a místními poskytovateli služeb pro děti. Chtějí, aby se rodiče zapojili a překonali překážky v učení všech dětí (DCSF, 2008). Every Parent Matters (DCSF, 2007b) popisuje opatření navržená tak, aby pomohla všem rodičům utvářet vývoj jejich dětí. Například školní sebehodnotící formulář, u něhož se očekává, že školy jej budou pravidelně aktualizovat v rámci školního inspekčního procesu, žádá školy, aby uvedly, jak shromažďují názory rodičů a aby ukázaly příklady opatření přijatých v důsledku svých vyjádření a ostatních zainteresovaných stran. Nyní je téměř běžné, aby školy pravidelně sbíraly rodičovské názory na školu prostřednictvím anonymizovaných dotazníků, strukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin. Program rozšiřovaných škol je velice náročný, ale může poskytnout rodičům potřebnou

a cennou podporu a v důsledku toho by mohl vést ke zlepšení partnerství domov-škola (Ashdown, 2010).

Model pro partnerství domov - škola

Mnoho studií se zabývalo potřebami rodičů a způsoby jejich začleňování do vzdělávacího procesu jejich dětí jak doma tak i ve škole (Carpenter, 1997; Dale 1996; Hornby, 2000; Wall, 2006). Historicky se poměr změnil z modelu, který byl prezentován profesionály (učiteli), jako těmi jedinými, kteří znají tuto problematiku. Nyní se však situace vyvinula k tomu, že rodiče jsou v roli těch, kteří mohou zasahovat do výběru podpůrných opatření pro jejich děti. Zprvu byli profesionálové zaměřeni na to, předat jejich dovednosti a zkušenosti rodičům, nejčastěji organizováním workshopů, aby si vyzkoušeli a naučili se profesionální techniky, částečně ve vztahu ke změnám v chování. Nyní však sledujeme to, že rodiče jsou pro děti prvním a nejdůležitějším vzdělavatelem a vychovatelem, a profesionálové se od nich mají stále co učit. Když rodiče spolupracují s učiteli, tak výsledky mají pozitivní dopad na učení a rozvoj dětí. Rodiče jsou vnímáni jako experti pro jejich děti, zatímco učitelé a ostatní profesionálové jsou experty na kurikulum (DCSF, 2007a; Ashdown, 2010).

Carpenter (2001) předpokládá, že hodiny, které by měli být vyučovány podle těchto různorodých modelů, mohou být shrnuty v následujícím seznamu doporučení: být ke všem upřímný; navzájem si pomáhat; jednat se všemi s respektem; být ochoten uznat svoji chybu; vzájemně spolupracovat; být sám sebou.

Shrnutí

Záměr speciálněpedagogických snah a cíl současného školství v České republice je vytvářet školní prostředí a klima školy, které bude všem žákům poskytovat rovné podmínky a příležitosti k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a bude jim zajištěno právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Tyto práva podporuje také dokument Úmluva o právech dítěte. Ke zvolení vhodných podpůrných opatření je zapotřebí provést nejdříve diagnostiku vzdělávacích potřeb žáka. K diagnostice jsou v Katalogu podpůrných opatření uvedena vhodná podpůrná opatření přímo pro žáky se sociálním znevýhodněním. Podpůrná opatření jsou rozdělena do deseti oblastí a můžeme je následně aplikovat v jednotlivých oblastech intervence.

Poradenské služby mají vytvářet zejména vhodné podmínky pro všestranný rozvoj žáka, naplňování vzdělávacích potřeb, vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhat s jeho profesním uplatněním a také podporovat pedagogy. Pedagogicko-psychologické poradenské služby v České republice zajišťují školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Školní poradenské pracoviště se zaměřuje na poradenské služby poskytované přímo ve škole. Tým pracovníků se skládá z výchovného poradce a školního metodika prevence a případně také školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Mezi školská poradenská zařízení spadá pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. K řešení problémů žáků se sociálním znevýhodněním je další vhodnou a často vyhledávanou institucí také Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Rodina je chápána jako nejmenší jednotka společnosti. V rámci socializace je rodina klíčovým činitelem při utváření osobnosti žáka. Rodinu můžeme chápat také jako hlavní faktor sociálního znevýhodnění a rodinné prostředí je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte. Postoje rodičů ovlivňují i postoje jejich dětí ke vzdělávání, proto je důležitá spolupráce školy s rodinou žáka. Ve funkční rodině jsou vztahy mezi jednotlivými členy kladné a citlivé. Opakem jsou poruchy rodiny, které mohou znamenat selhání člena nebo i členů rodiny při plnění nejzákladnějších funkcí rodiny. Výchovná funkce je zakotvena v zákoně o rodině a díky němu jsou rodiče zodpovědní za své děti.

Důležitou aspektem pro učitele v inkluzivních školách je práce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojení rodičů vede u dětí ke zlepšení postojů, chování a školní docházky, a také duševního zdraví dítěte. Školy by se měly snažit rozvíjet partnerství mezi domovem a školou, zejména u rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Právní dokumenty v Anglii postupně posilují práva rodičů a nároky na jejich názory při stanovení vzdělávacích potřeb dítěte, nejvhodnějšího vzdělávacího zařízení a priorit k učení. Aktuálně sledujeme, že rodiče jsou pro děti prvním a nejdůležitějším vzdělavatelem a vychovatelem, profesionálové (učitelé) se od nich mohou stále co učit. Když rodiče spolupracují s učiteli, tak výsledky mají pozitivní dopad na učení a rozvoj dětí.

4 Výzkumný projekt

4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

Hlavní cíl výzkumného šetření

Analyzovat podpůrná opatření u žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy.

Parciální cíle výzkumného šetření

- Analyzovat znalosti pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.
- Zjistit převažující stupeň podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy.
- Určit nejčastěji využívanou oblast podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.
- Určit nejčastěji se kombinující typ postižení u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.
- Zjistit úroveň spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.

Stanovení hypotéz

Ve výzkumném šetření jsme si stanovili **statistické hypotézy**, ke kterým byly vytvořeny hypotézy nulové a alternativní.

Hypotéza H_1 : Pedagogové s praxí nad 20 let se lépe orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy než pedagogové s praxí do 20 let.

Nulová hypotéza H_0_1 : Pedagogové s praxí nad 20 let se orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy stejně jako pedagogové s praxí do 20 let.

Alternativní hypotéza HA_1 : Pedagogové s praxí nad 20 let se významně lépe orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy než pedagogové s praxí do 20 let.

Hypotéza H2: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě.

Nulová hypotéza H0₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání stejný počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření jako základní školy nacházející se ve větším městě.

Alternativní hypotéza HA₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání významně více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě.

Hypotéza H3: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

Nulová hypotéza H0₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají stejně často při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky jako pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

Alternativní hypotéza HA₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají významně častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

Hypotéza H4: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolečně spolupracují.

Nulová hypotéza H0₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, vzdělávají tyto žáky stejně často v kombinaci s lehkým mentálním postižením jako pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolečně spolupracují.

Alternativní hypotéza HA₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním

pedagogem, významně častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolupracují.

Hypotéza H5: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

Nulová hypotéza H0₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, stejně často spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou jako pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

Alternativní hypotéza HA₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, významně častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

4.2 Metodika výzkumného šetření

V empirické části práce byl uplatněn **kvantitativní výzkumný design**. Pro ověřování hypotéz byla využita **statistická procedura**. Jako výzkumný nástroj byla zvolena **metoda dotazníku**. Dotazník vlastní konstrukce byl zvolen tak, aby zjišťoval informace a data o respondentech, které pomohli analyzovat a naplnit výzkumné cíle, ale zároveň tak, aby si výzkumný nástroj zachoval svou anonymitu. Dotazník je charakterizován jako písemná metoda kladení otázek respondentům. Dotazník se skládá z položek, kdy každá položka v dotazníku má svoje místo a je vhodné, aby jako první byly uváděny položky zjišťující identifikaci respondenta a instrukce k vyplnění dotazníku. Dotazníkovou metodou můžeme získat za krátký čas velké množství dat. Důležitým faktem je, že dotazník dokáže efektivně udržet anonymitu respondentů. Etický kodex určuje mravní zásady, kterými se (dobrovolně nebo podle právních ustanovení) podřizují jedinci ve svém společenském jednání (Farkašová, 2006; Průcha

& Švaříček, 2009; Reichel, 2009). Informace o naprosté anonymitě dotazníku byla uvedena v mailu, který byl respondentům rozeslán. V rámci výzkumu tak byl dodržen princip důvěrnosti, tj. nejsou zveřejněna žádná data, která by účastníky identifikovala. V rámci studia metodologie byly využity publikace Farkašové (2006), Reichela (2009), Průchy a Švaříčka (2009), Švaříčka a Šed'ové (2014), Gavory (2010), Pelikána (2011), Chrásky a Kočvarové (2014) a Hendla (2005, 2015).

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor ve výzkumném projektu je tvořen pedagogy základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří vzdělávají žáky s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Limitním kritériem pro výběr pedagogů byla realizace vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí na základní škole. Výběr konkrétních škol probíhal na základě poskytnutých informací z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Celkem bylo osloveno 259 základních škol s prosbou o zprostředkování e-mailových adres na pedagogy, kteří splňují podmínky výzkumu. Následně bylo osloveno, na základě takto zprostředkovaných kontaktů, celkem 311 pedagogů. Z celkového počtu oslovených pedagogů se do výzkumného šetření zapojilo 63 % škol. Výběrový soubor tedy tvořilo 196 respondentů (N = 196).

Časový harmonogram výzkumného šetření

Přípravná fáze výzkumu	1/2017 – 2/2017
Teorie k výzkumu	3/2017 – 1/2018
Tvorba výzkumného nástroje	1/2018 – 2/2018
Realizace výzkumu	3/2018 – 6/2018
Zpracování a interpretace dat k výzkumu	7/2018 – 12/2018

Tab. 2: Časový harmonogram výzkumného šetření

Design výzkumu

Před začátkem vlastního šetření byl proveden předvýzkum ve třech základních školách, s jedenácti učiteli různého věku i pohlaví. Předvýzkum byl proveden v průběhu února 2018 a na základě výsledků z předvýzkumu byly následně upraveny některé formulace položek v dotazníku a upřesnění jejich možností odpovědí.

Výzkumné šetření bylo realizováno od března do června roku 2018, kdy bylo osloveno 311 pedagogů základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Respondenti byli oslovováni formou e-mailu, který obsahoval úvodní dopis s žádostí o vyplnění anonymního online dotazníku. Po ukončení sběru dat, následovala další fáze výzkumu, a to zpracování a interpretace získaných dat z výzkumného šetření.

Charakteristika techniky výzkumného projektu

Nástrojem pro výzkumné šetření byl dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 44 položek rozdělených do pěti oblastí. První oblast tvořily položky zjišťující demografické a další údaje o respondentovi. Druhá oblast byla zaměřena na údaje o škole a dané třídě. Třetí oblast se věnovala vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Ve čtvrté oblasti dotazníku jsme se zaměřili na jednotlivé oblasti podpůrných opatření, využívané při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Pátá oblast specifikovala spolupráci pedagogů a dalších subjektů kooperujících na vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. V závěrečné části dotazníku byla ještě zařazena sekce, kde respondenti mohli napsat své připomínky či poznámky.

V dotazníku je využito několik typů položek. Jedná se o položky otevřené, kam respondenti napsali svou odpověď, dále položky polootevřené, kde jsou uvedeny možnosti a k tomu navíc možnost „jiné“, kam opět mohli respondenti vepsat svou vlastní odpověď. Dotazník také obsahoval položky uzavřené, kde mohli respondenti zvolit jednu či více z nabízených možností. U všech položek dotazníku byla vždy uvedena instrukce, kolik odpovědí může respondent označit. V rámci uzavřených otázek měli respondenti odpovědět za pomocí tzv. škály. Tyto škály byly definovány termíny výborně, velmi dobře, dobře, dostatečně a nedostatečně. U těchto položek bylo zaneseno vysvětlení, že jednotlivé pojmy odpovídají hodnotám jako je známkování ve škole (1 – 5). Definice dané škály byla zvolena záměrně vzhledem k cílové skupině dotazníku, kterou byli učitelé.

Jednotlivé položky dotazníku byly analyticky zpracovány a následně zpracovány do grafické podoby. U některých položek se celkový počet respondentů liší a to z důvodu, že vždy vychází z celkového počtu odpovědí u konkrétní položky. Jak už bylo výše zmíněno, některé položky dotazníku byly nastaveny s možnou volbou více odpovědí.

Získaná data měla vždy podobu absolutní hodnoty. K vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku byl použit program MS Office Excel 2010 a statistické balíky EpiInfo (v. 6en), kde byla data podrobena statistické analýze. Jednalo se hlavně o proměnné vztahující se k výzkumným hypotézám, dále také některá data, která se k hypotézám nevztahují, ale byla nápomocná k podrobnějšímu vysvětlení daných souvislostí a vztahů.

Stanovené hypotézy pak byly zkoumány pomocí kontingenčních tabulek, kde byly porovnávány odpovídající proměnné. Jedna proměnná vystupovala vždy jako nezávislá vysvětlující proměnná (těžce měnitelná) a druhá jako závislá vysvětlovaná proměnná (na něčem závislá). Zkoumáno bylo to, zda jsou u nich sledované znaky stejné u obou proměnných, nebo ne na hladině významnosti (α), kterou jsme zvolili 0,05.

Byly stanoveny statistické hypotézy a k nim následně stanoveny hypotézy nulové a alternativní. Statistické hypotézy byly zvoleny z důvodu toho, že nebylo možné dohledat výzkumné práce, které by se týkaly těchto vztahů a to jak v dostupných domácích ani zahraničních databázích. U ověřování platnosti stanovených hypotéz jsme testovali dvojstranné hypotézy. Dvojstranná hypotéza u sledovaného znaku zohledňuje fakt, že může být vyšší nebo nižší v porovnání s referenční hodnotou. Nulová hypotéza je taková, u které jakýkoliv rozdíl lze přičíst variabilitě dat, která je přirozená a kterou bychom chtěli spíše zamítnout. Alternativní hypotéza popírá platnost hypotézy nulové. Jde tedy o situaci, kdy nulová hypotéza sice neplatí, ale nemusí to být přesný opak nulové hypotézy (Dean et al., 1994; Hendl, 2015; Pelikán, 2011).

Při přijetí alternativní hypotézy H_A a nezamítnutí nulové hypotézy H_0 , byla porovnávána pravděpodobnost hodnoty chí-kvadrát testu dobré shody (χ^2) se zvolenou hladinou významnosti ($\alpha = 0,05$). Alternativní hypotéza H_A byla přijata v případě vypočítané pravděpodobnosti $p < 0,05$, jinak nebyla zamítnuta nulová hypotéza H_0 .

4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

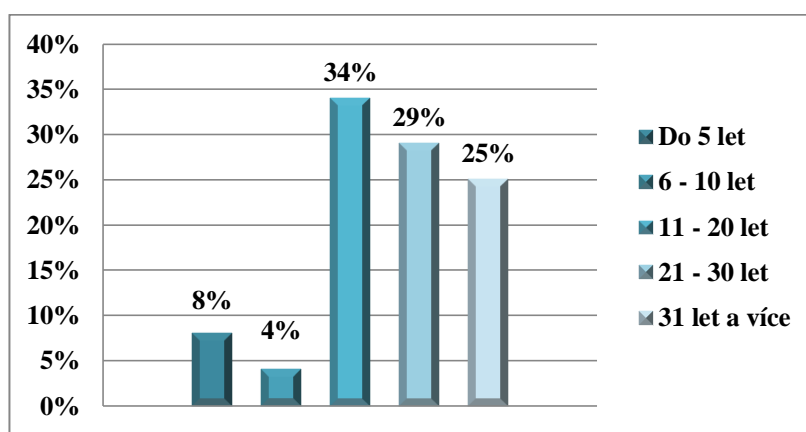
Pohlaví a vzdělání respondentů

V prvních dvou položkách dotazníku jsme zjišťovali informace o pohlaví a vzdělání respondentů. Z celkového počtu 196 respondentů bylo 164 (84 %) ženského pohlaví a 32 (16 %) mužského pohlaví. Z uvedených hodnot lze jasně vyčíst genderový

nepoměr v současném českém školství. Dále 157 (80 %) z celkového počtu respondentů odpovědělo, že jejich vzdělání je vysokoškolské bez zaměření na speciální pedagogiku. Zbýlých 39 (20 %) respondentů označilo možnost vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Možnost „jiné“ nevyužil žádný z respondentů (0 %).

Délka pedagogické praxe respondentů

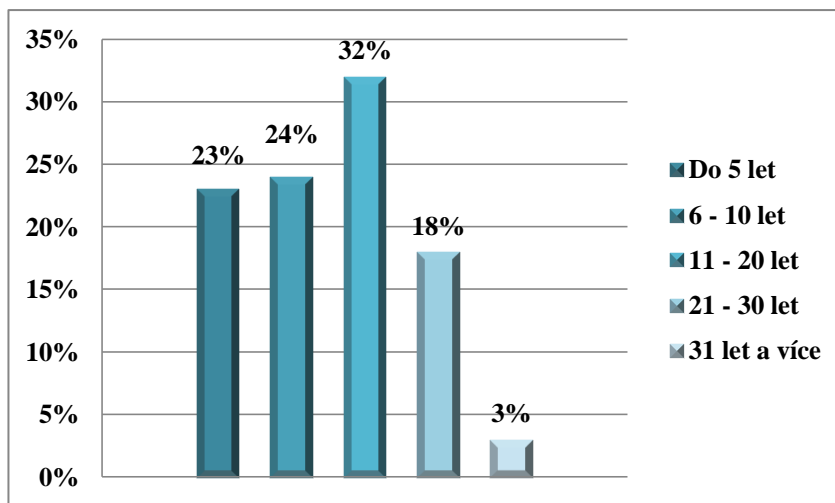
V položce dotazníku č. 3 jsme zjišťovali délku pedagogické praxe respondentů. Praxi do 5 let označilo 15 respondentů, praxi v délce 6 – 10 let uvedlo 8 respondentů. Nejvyšší počet respondentů (67) mělo praxi 11 – 20 let, 57 respondentů zvolilo praxi v délce 21 – 30 let a praxi 31 let a více označilo 49 respondentů. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeni pedagogové s nejrůznější délkou praxe, převažují však ti s delší pedagogickou praxí, kdy více než polovina respondentů má praxi nad 20 let.



Graf 1: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka praxe respondentů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

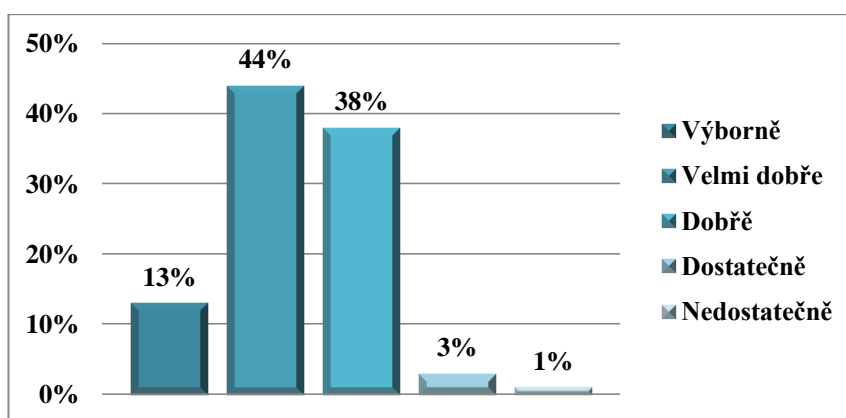
V položce č. 4 jsme se tentokrát zaměřili konkrétně na pedagogickou praxi respondentů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogy s různou délkou zkušeností s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praxi do 5 let označilo 45 respondentů, téměř stejný počet respondentů (47) uvedl praxi v délce 6 – 10 let. Nejvyšší počet respondentů (62) měl praxi 11 – 20 let. 35 respondentů zvolilo délku praxe 21 – 30 let a nejméně respondentů (7) mělo praxi 31 a více let. Velká většina respondentů (155) má praxi se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do 20 let.



Graf 2: Délka praxe respondentů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Orientace respondentů v oblasti inkluzivního vzdělávání

V položce č. 5 měli respondenti zhodnotit, jak dobře se orientují v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Možnost „výborně“ zvolilo 26 respondentů. Nejvíce z dotázaných respondentů (87) označilo úroveň „velmi dobře“, dále 75 respondentů hodnotilo své znalosti jako „dobré“. „Dostatečně“ uvedlo 6 respondentů a pouze 2 respondenti označili nejnižší úroveň, tedy možnost „nedostatečně“.

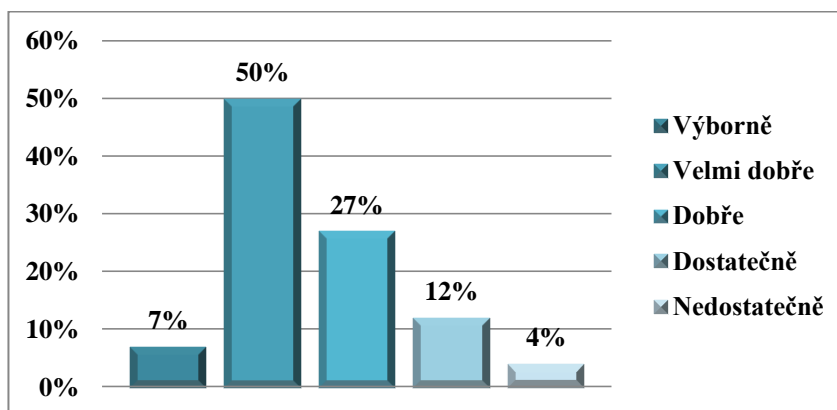


Graf 3: Orientace respondentů v oblasti inkluzivního vzdělávání

Orientace respondentů v oblasti podpůrných opatření

V položce č. 6 opět respondenti hodnotili své znalosti, nyní však v oblasti využívání podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Tato položka tedy současně vypovídala o skutečnosti, zda respondenti věcí co podpůrná opatření jsou. Nejlepší úroveň, tedy možnost „výborně“, zvolilo 15 respondentů. Polovina (98) z dotázaných uvedla možnost „velmi dobře“, 53 respondentů označilo

možnost „dobře“. Dále 23 respondentů zvolilo úroveň „dostatečně“ a nejnižší počet respondentů (7) se hodnotil na nejhorší úroveň znalostí, možnost „nedostatečně“.

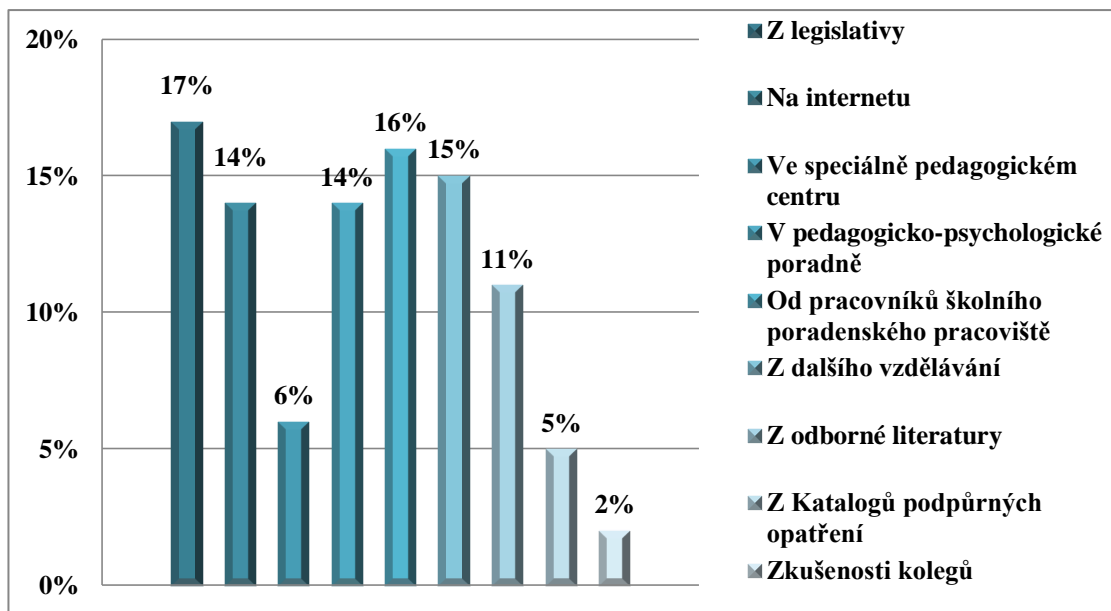


Graf 4: Orientace respondentů v oblasti podpůrných opatření

Z výsledků výzkumného šetření u položek 5 a 6 lze konstatovat, že pedagogové své znalosti v oblasti inkluzivního vzdělávání a oblasti podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami hodnotí pozitivně.

Zdroj informací o podpůrných opatřeních

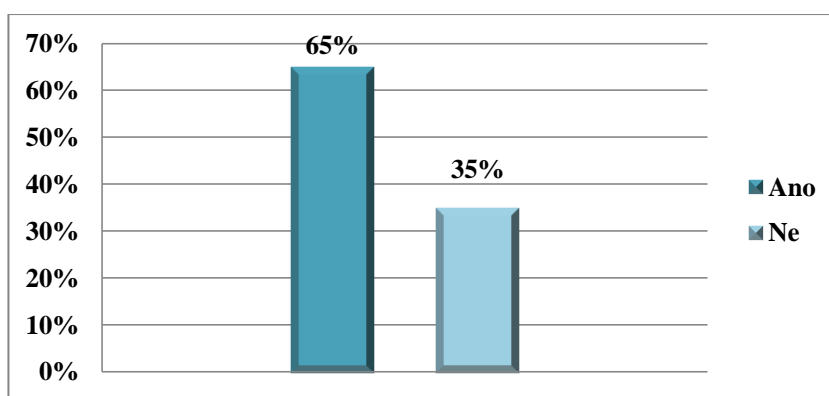
V položce dotazníku č. 7 jsme chtěli zjistit, z jakých zdrojů učitelé čerpají informace v oblasti podpůrných opatření, respondenti mohli zvolit jednu nebo více z nabízených možností. Celkový počet odpovědí byl tedy vyšší než základní vzorek ($N = 706$). Nejvíce z dotázaných (123) uvedlo možnost „z legislativy“. Jako druhý nejčastější zdroj uvedlo 115 respondentů „od pracovníků školního poradenského pracoviště“, dále 103 respondentů čerpá informace z dalšího vzdělávání. Shodný počet respondentů (97) zvolilo možnost „na internetu“ a „v pedagogicko-psychologické poradně“. Z odborné literatury čerpá informace 79 respondentů. Možnost „ve speciálně pedagogickém centru“ zvolilo 45 respondentů. Pouze 33 respondentů využívá jako zdroj informací Katalogy podpůrných opatření a nejmenší počet respondentů (14) se informuje u svých kolegů. Možnost jinde nevyužil žádný z respondentů.



Graf 5: Zdroj informací o podpůrných opatřeních

Absolvované kurzy či školení

Položka č. 8 měla zjistit, zda se respondenti věnují dalšímu vzdělávání v podobě kurzů či školení v oblasti inkluzivního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření u žáků odlišnými kulturními a životními podmínkami. Jako pozitivní zjištění můžeme považovat to, že většina respondentů (128) absolvovala tyto kurzy či školení. Zbýlých 68 respondentů uvedlo odpověď „ne“ a nevěnují se tedy dalšímu vzdělávání v této oblasti.

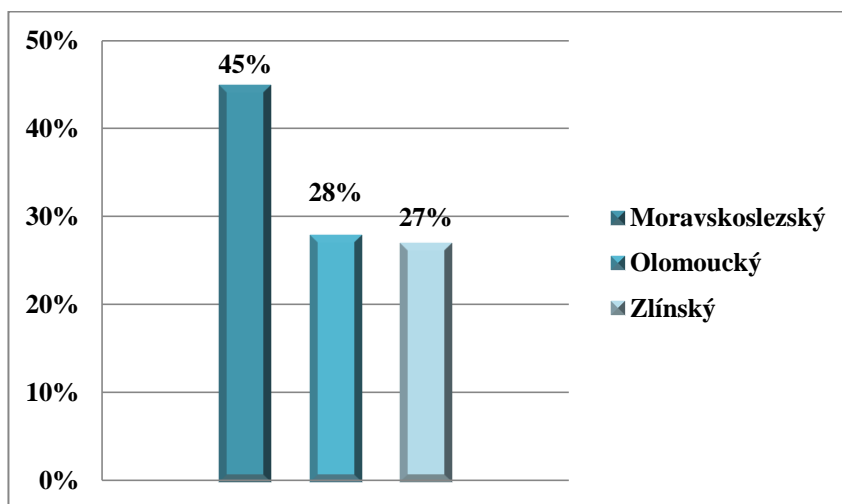


Graf 6: Absolvované kurzy či školení

Zastoupení krajů

Nejvíce zastoupeným krajem ve výzkumném vzorku je Moravskoslezský kraj (89 respondentů). Téměř stejné zastoupení bylo u zástupců kraje Olomouckého (54

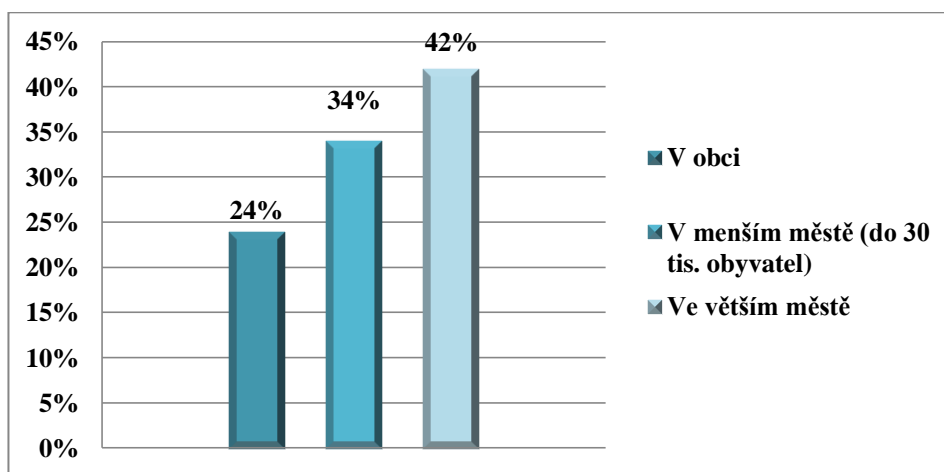
respondentů) a Zlínského kraje (53 respondentů). Tyto údaje byly zjišťovány v položce č. 9.



Graf 7: Zastoupení krajů

Umístění školy

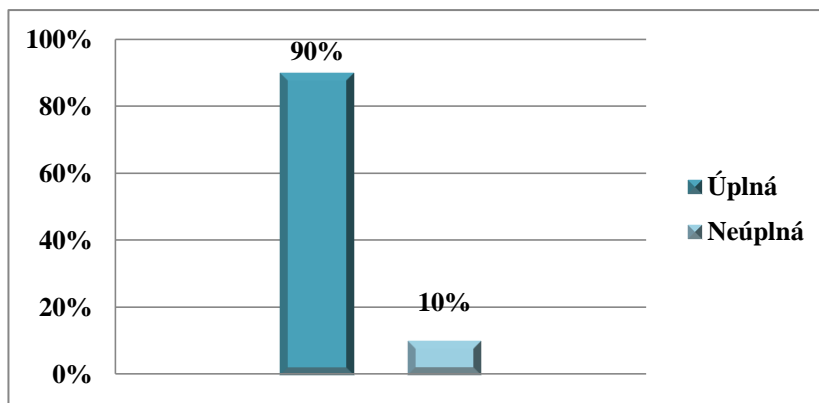
Položka dotazníku č. 10 zjišťovala umístění školy. Z větších měst bylo ve výzkumném vzorku nejvíce respondentů, tuto možnost zvolilo 83 dotázaných. Téměř u třetiny respondentů (66) se nachází škola v menším městě (do 30 tisíc obyvatel) a 47 respondentů uvedlo, že se jejich škola nachází v obci.



Graf 8: Umístění školy

Typ školy

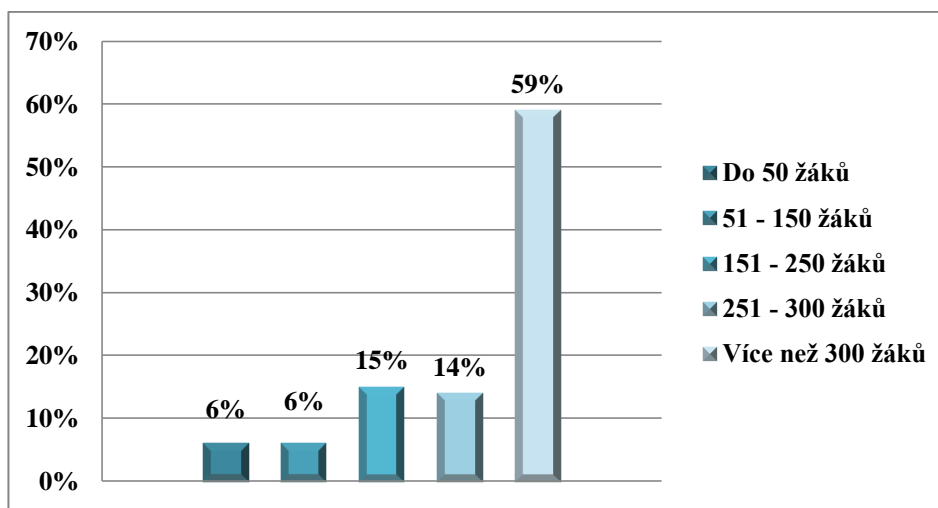
Z našeho výzkumného vzorku byla velká většina škol (177) úplných (tedy 1. – 9. ročník) a pouze 19 škol neúplných (1. – 5 ročník). Tyto údaje byly zjištěny v položce č. 11.



Graf 9: Typ školy

Počet žáků školy

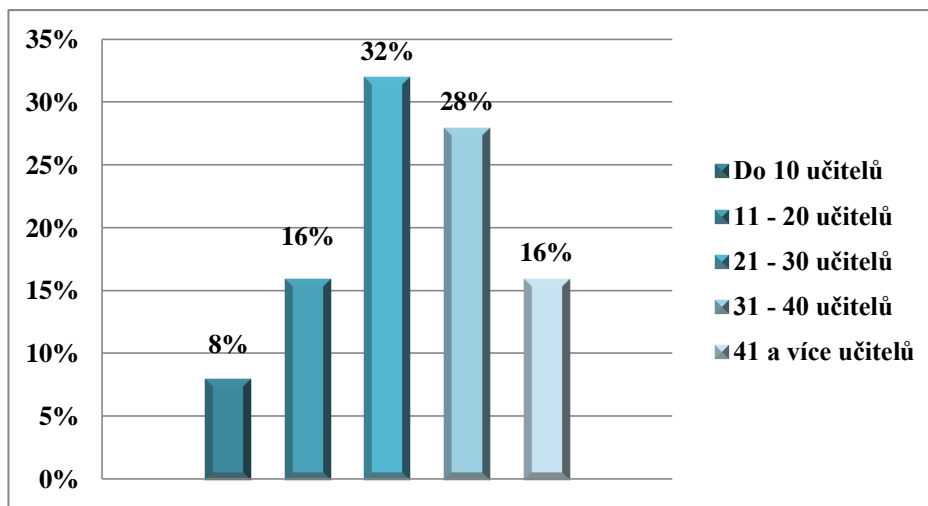
U položky č. 12 jsme zjišťovali, kolik žáků nejčastěji navštěvuje jednotlivé školy. Shodný počet respondentů označilo možnosti „do 50 žáků“ a „51 – 150 žáků“, tedy položky s nejnižším počtem žáků ve škole. 28 respondentů uvedlo, že se na jejich škole vzdělává 251 – 300 žáků a 22 respondentů označilo možnost „151 – 250 žáků“. Nejvyšší počet respondentů na škole vzdělává více než 300 žáků.



Graf 10: Počet žáků školy

Počet učitelů školy

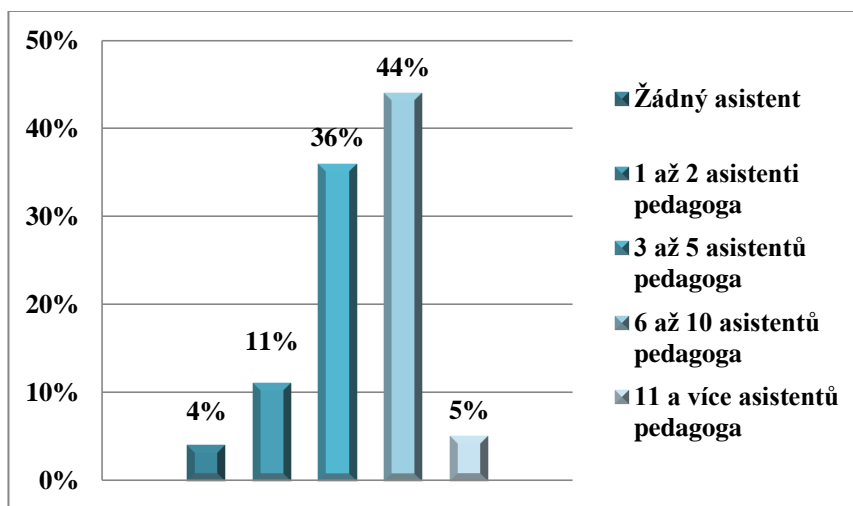
Následující položka č. 13 byla zaměřena na počet učitelů školy. Ve školách, kde vyučuje do 10 učitelů, pracuje pouze 15 respondentů. Stejný počet respondentů (31) uvedl možnosti „11 – 20 učitelů“ a „41 a více učitelů“. Nejvyšší počet respondentů (63) zvolil odpověď „21 – 30 učitelů“ a 28 respondentů působí na škole, kde je 31 – 40 učitelů.



Graf 11: Počet učitelů školy

Počet asistentů pedagoga školy

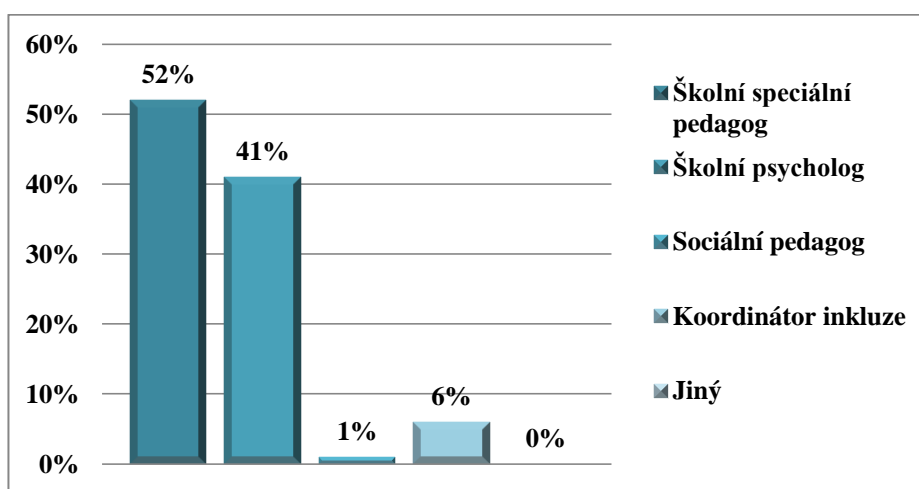
Cílem této položky č. 14 bylo analyzovat počet asistentů pedagoga na jednotlivých školách ve výzkumném vzorku. Tato položka byla zařazena se záměrem zjistit počet asistentů pedagoga na škole, respondenti nemuseli s asistentem pedagoga přímo spolupracovat. Z této analýzy považujeme za pozitivní zjištění to, že pouze na 8 školách z celkového počtu zúčastněných škol nepůsobí žádný asistent pedagoga. 22 respondentů uvedlo možnost „1 až 2 asistenti pedagoga“. Odpověď „3 až 5 asistentů pedagoga“ zvolilo 70 respondentů. Nejvyšší počet respondentů (86) má ve škole 6 až 10 asistentů pedagoga a pouze 10 respondentů označilo možnost „11 a více asistentů pedagoga“.



Graf 12: Počet asistentů pedagoga školy

Poradenští pracovníci školy

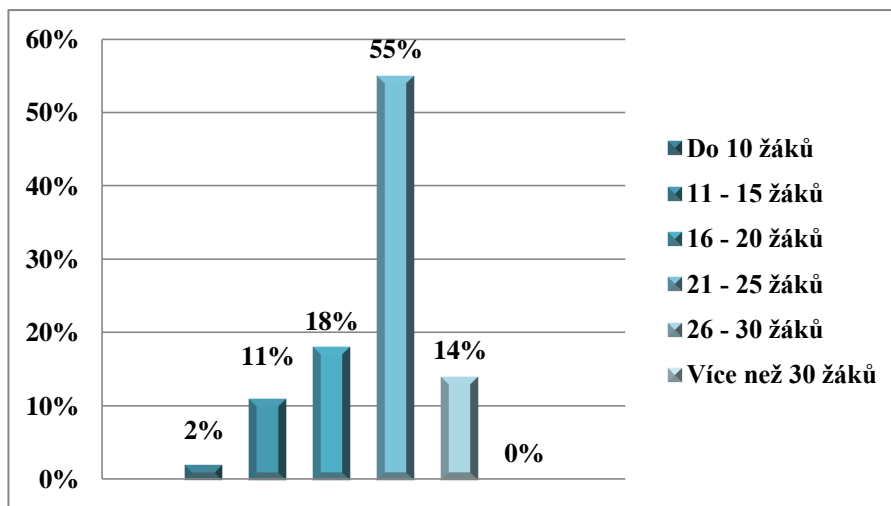
Školní poradenská pracoviště na školách jsou dle platné legislativy (viz vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů) nejčastěji tvořena výchovným poradcem a metodikem prevence. Zajímala nás však skutečná situace na základních školách zapojených do výzkumu. Cílem položky č. 15 bylo zjistit, zda na daných školách působí kromě výchovného poradce a školního metodika prevence i další poradenští pracovníci. Respondenti mohli zvolit více odpovědí, celkový počet odpovědí byl tedy vyšší než základní vzorek (N = 201). Více než polovina respondentů (104) uvedla, že mají ve škole školního speciálního pedagoga. Možnost „školní psycholog“ zvolilo 82 respondentů. Pouze 12 respondentů označilo odpověď „koordinátor inkluze“ a nejméně respondentů (3) mají ve škole sociálního pedagoga. Možnost „jiný“ neuvedl žádný z respondentů.



Graf 13: Poradenští pracovníci školy

Celkový počet žáků ve třídě

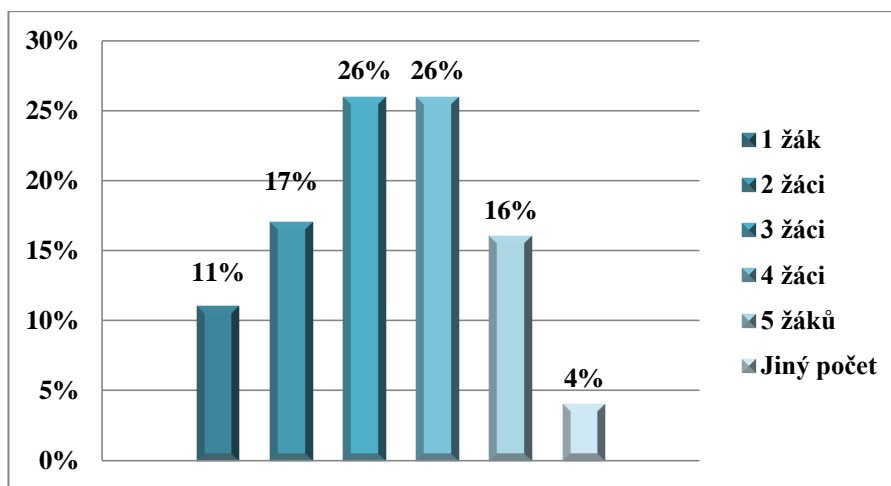
Více než polovina z celkového počtu respondentů (108) vzdělává ve třídě celkem 21 – 25 žáků. Možnost „16 – 20 žáků“ zvolilo 35 respondentů a 27 respondentů označilo odpověď „26 – 30 žáků“. Dále pak 22 dotázaných uvedlo možnost „11 – 15 žáků“. Pouze 4 respondenti mají ve třídě do 10 žáků a více než 30 žáků neuvedl žádný z respondentů.



Graf 14: Celkový počet žáků ve třídě

Počet žáků s podpůrnými opatřeními ve třídě

Shodný počet respondentů (57) vzdělává ve své třídě 2 a 3 žáky s podpůrnými opatřeními. 33 respondentů označilo možnost „2 žáci“ a 31 respondentů možnost „3 žáků“. Odpověď „1 žák“ uvedlo 22 respondentů. Odpověď „jiný počet“ využili 8 respondentů, z toho 6 respondentů uvedlo odpověď „6 žáků“ a 2 respondenti vzdělávají ve třídě 7 žáků s podpůrnými opatřeními.

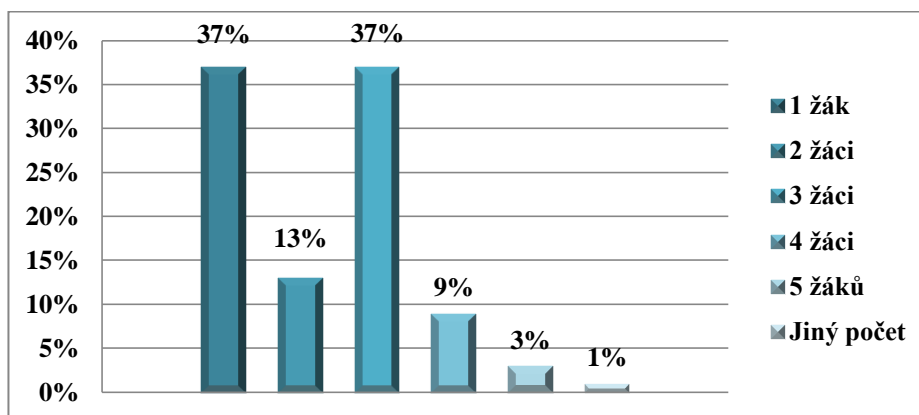


Graf 15: Počet žáků s podpůrnými opatřeními ve třídě

Počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami ve třídě

V této položce dotazníku měli respondenti odpovídat na to, kolik žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami vzdělávají v jejich třídě. Z celkového počtu uvedl shodný počet respondentů (72), že vzdělává 1 a 3 žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami. 26 respondentů zvolilo možnost „2 žáci“. Odpověď

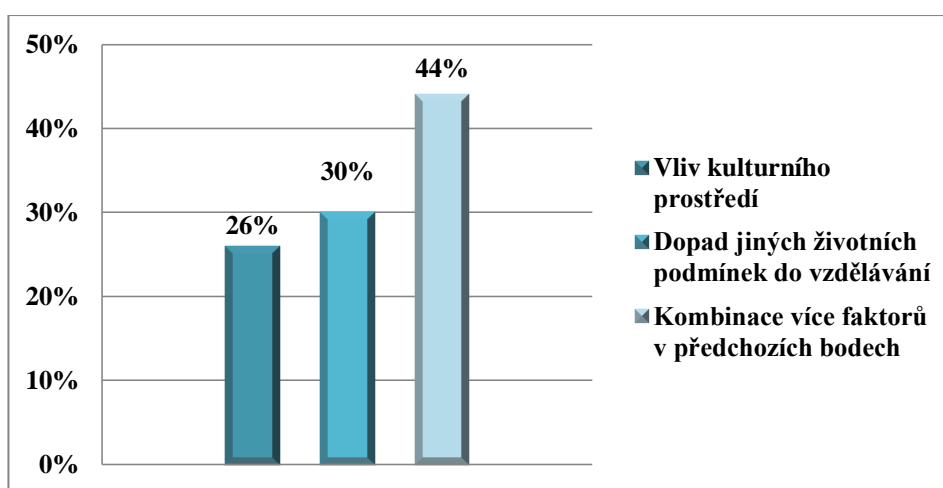
„4 žáci“ označilo 18 respondentů. Dále 6 respondentů vzdělává 5 žáků. Odpověď „jiný počet“ využili 2 respondenti, kteří shodně uvedli odpověď 6 žáků.



Graf 16: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve třídě

Důvod podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

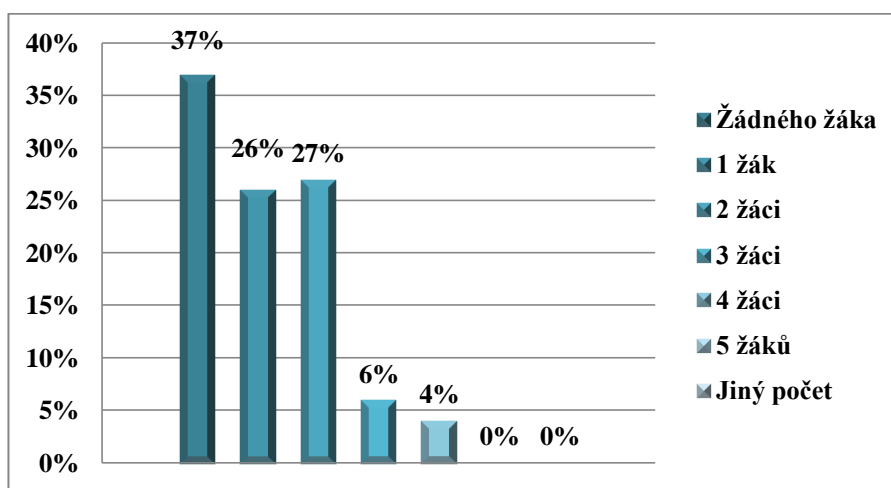
U položky č. 19 mohli respondenti zvolit více odpovědí. Celkový počet odpovědí byl tedy vyšší než základní vzorek ($N = 211$). Nejvyšší počet respondentů (93) uvedl, že důvod přiznání podpůrných opatření žákům s odlišnými kulturními a životními podmínkami je z důvodu kombinace více faktorů, kterými jsou vliv kulturního prostředí a dopad jiných životních podmínek do vzdělávání. Druhým nejčastějším faktorem je dopad jiných životních podmínek do vzdělávání, tuto odpověď označilo 63 respondentů. Nejnižší počet respondentů (55) zvolil možnost „vliv kulturního prostředí“.



Graf 17: Důvod podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 1. stupni PO

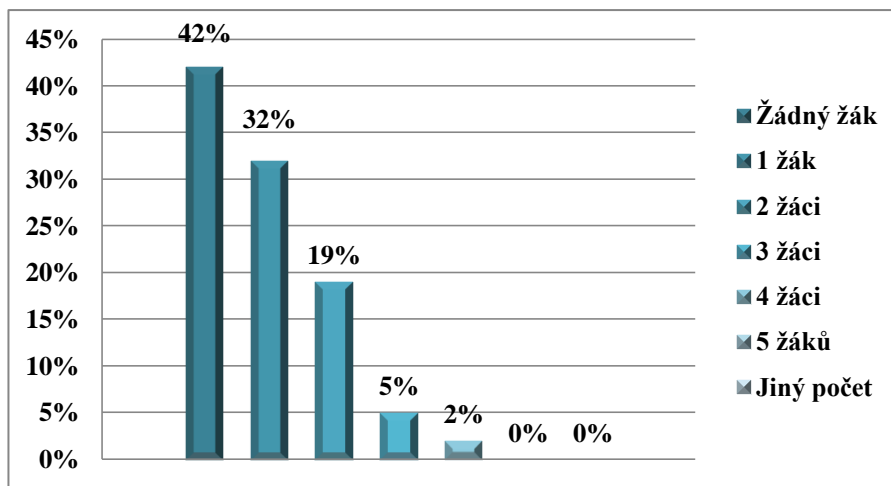
Cílem položky dotazníku č. 20 bylo zjistit, kolik žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v prvním stupni podpůrných opatření mají učitelé ve třídě. Podpůrná opatření prvního stupně jsou v kompetenci školy, druhý až pátý stupeň podpůrných opatření již stanovuje školské poradenské zařízení (MŠMT, 2015c). Odpověď „žádný žák“ označilo 73 dotázaných. Jednoho žáka má ve třídě 50 z respondentů, 2 žáky uvedlo 52 respondentů. Menší počet respondentů (13) zvolil odpověď „3 žáci“ a 8 respondentů má ve třídě 4 žáky v 1. stupni podpůrných opatření.



Graf 18: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 1. stupni PO

Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 2. stupni PO

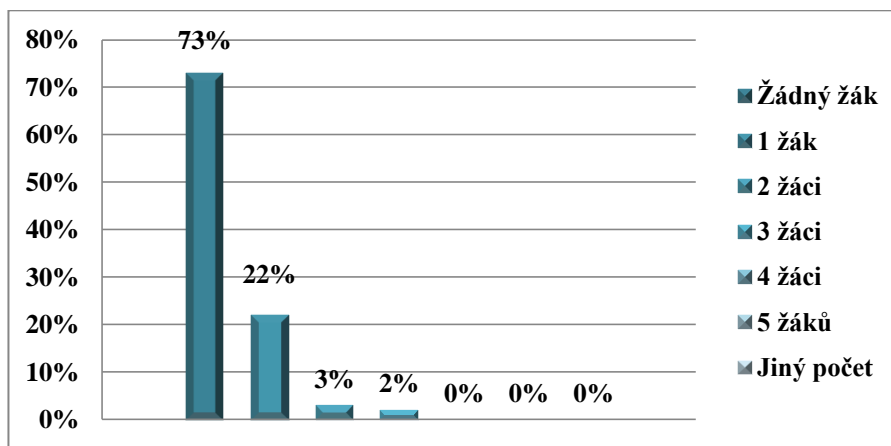
Položka č. 21 zjišťovala počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 2. stupni podpůrných opatření. Možnost „žádný žák“ označilo 82 respondentů. Téměř třetina (64) respondentů má ve třídě 1 žáka. Dále 37 dotázaných uvedlo odpověď „2 žáci“. Tři žáky má ve třídě 9 respondentů a 4 respondenti uvedli 4 žáky ve 2. stupni podpůrných opatření. Možnosti „5 žáků“ a „jiný počet“ nevyužil žádný z respondentů.



Graf 19: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 2. stupni PO

Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 3. stupni PO

V další položce respondenti uváděli, kolik mají ve třídě žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 3. stupni podpůrných opatření. Většina respondentů (144) uvedla odpověď „žádný žák“. Dále 44 dotázaných má ve třídě jednoho žáka, odpověď „2 žáci“ označilo 5 respondentů a 3 respondenti mají ve třídě 3 žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 3. stupni podpůrných opatření. Možnosti „4 žáci“, „5 žáků“ a „jiný počet“ neoznačil žádný z respondentů.



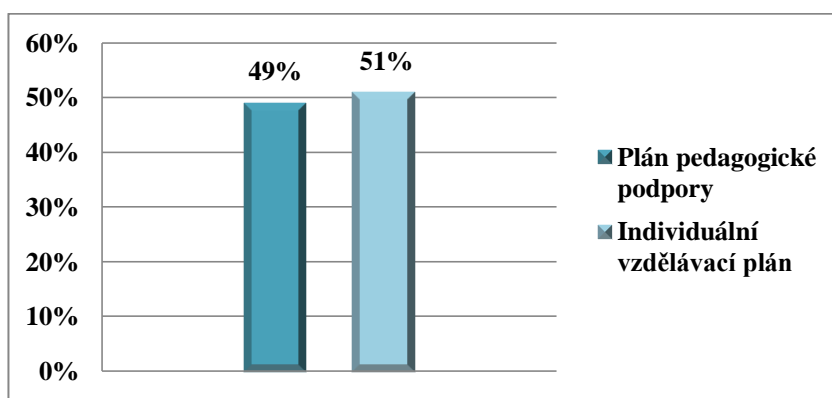
Graf 20: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 3. stupni PO

Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 4. a 5. stupni PO

Položky dotazníku č. 23 a č. 24 zjišťovali počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 4. a 5. stupni podpůrných opatření. U obou položek shodně 196 respondentů (100 %) označilo odpověď „žádný žák“. Z čehož vyplývá, že ve výzkumném vzorku se vyskytují pouze žáci s odlišnými kulturními a životními podmínkami, kteří jsou zařazeni pouze v 1. – 3. stupni podpůrných opatření.

Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory

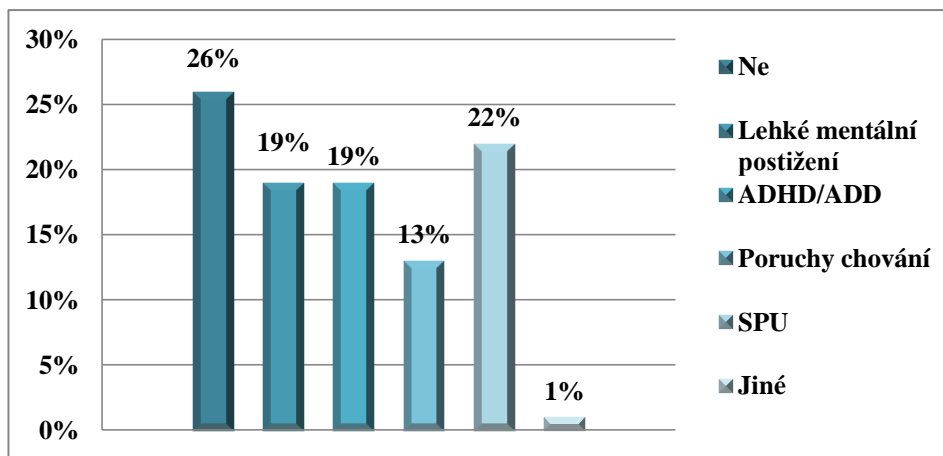
Další položka dotazníku zjišťovala využití IVP a PLPP u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Výsledky jsou téměř vyrovnané. O něco více je využíván IVP, který uvedlo 142 respondentů, s PLPP pracuje 134 dotázaných. U této položky mohli respondenti volit jednu či obě nabízené odpovědi, celkový počet odpovědí je tedy vyšší než základní vzorek ($N = 276$). Možnost volby více odpovědí byla zvolena vzhledem tomu, že ve třídě mohou mít více žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami na různé úrovni.



Graf 21: Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory

Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení

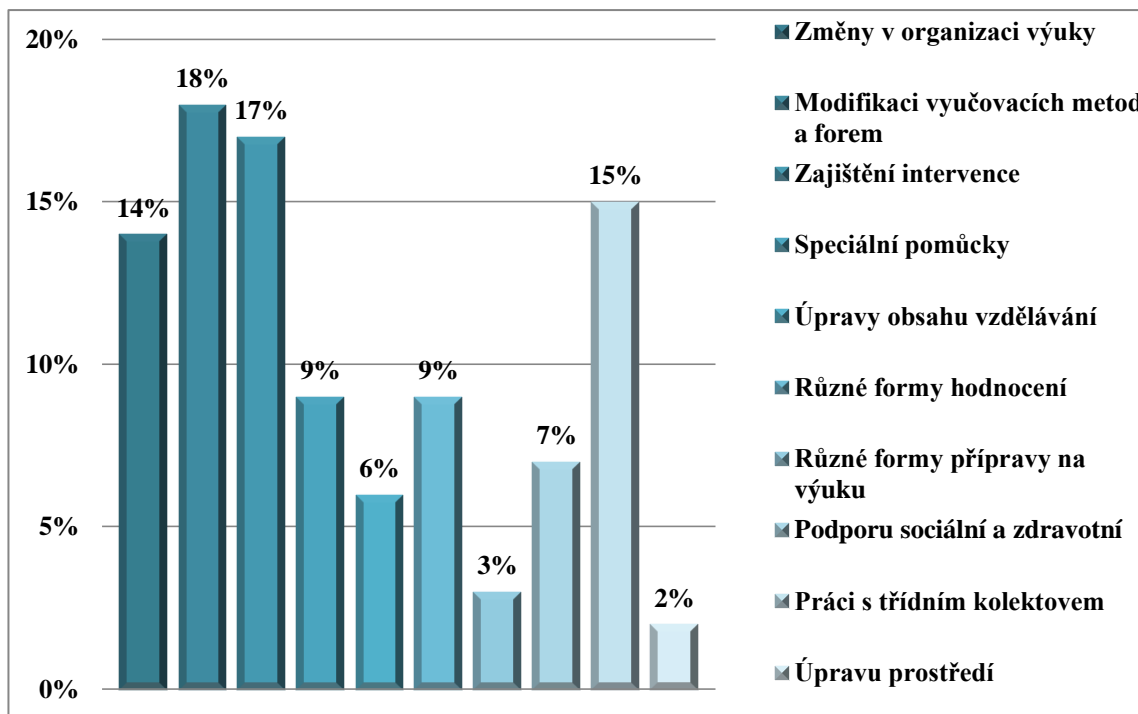
U položky č. 26 měli respondenti odpovídat na to, zda vzdělávají žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení, případně s kterým nejčastěji. Nejvyšší počet respondentů (78) odpověděl „ne“, tedy nevzdělává tyto žáky v kombinaci s dalším typem postižení. Nejčastěji se pak setkávají s kombinací se SPU, tuto možnost uvedlo 67 dotázaných. Shodně pak byly zvoleny odpovědi „lehké mentální postižení“ a „ADHD/ADD“, které označilo 57 respondentů. Dále pak 39 respondentů uvedlo poruchy chování. Pouze 4 respondenti využili možnost „jiné“, kde byly shodně uvedeny odpovědi „poruchy řeči“. Respondenti mohli volit jednu či více z nabízených možností, celkový počet odpovědí je tak vyšší než základní vzorek ($N = 302$).



Graf 22: Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení

Oblasti podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

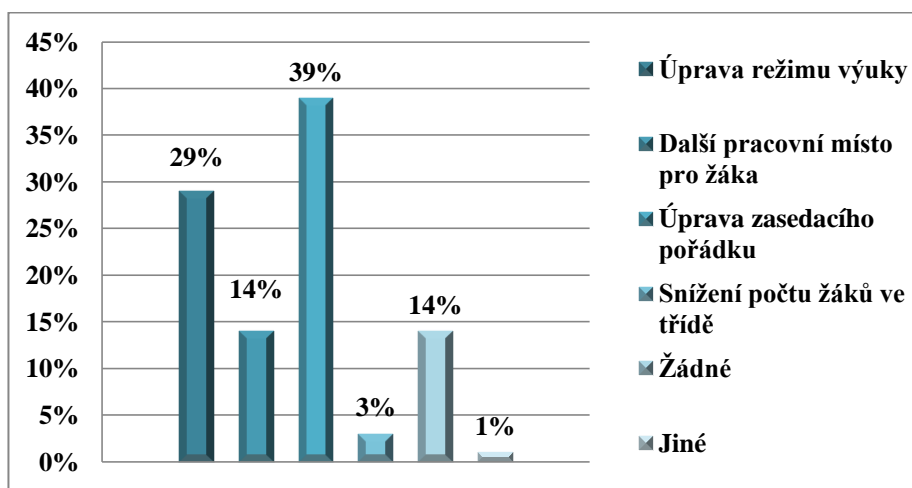
Tato položka dotazníku měla za cíl určit, které oblasti podpůrných opatření jsou nejvíce využívány při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Uvedené oblasti podpůrných opatření byly převzaty z Katalogu podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). U této položky mohli respondenti volit jednu či více z nabízených možností. Celkový počet odpovědí je tedy vyšší než základní vzorek ($N = 1072$). Nejčastěji respondenti (190) uvedli odpověď „modifikaci vyučovacích metod“ a následně 182 respondentů uvedlo zajištění intervence. Další často volenou možností byla práce s třídním kolektivem, kterou zvolilo 164 respondentů a změny v organizaci výuky, kterou uvedlo 152 dotázaných. Stejný počet respondentů (96) uvedl odpovědi „speciální pomůcky“ a „různé formy hodnocení“. 76 dotázaných využívá podporu sociální a zdravotní a 67 respondentů provádí úpravy obsahu vzdělávání. Pouze 27 z celkového počtu respondentů zvolilo odpověď „různé formy přípravy na výuku“ a 24 respondentů využívá úpravu prostředí.



Graf 23: Oblasti podpurných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Oblast organizace výuky

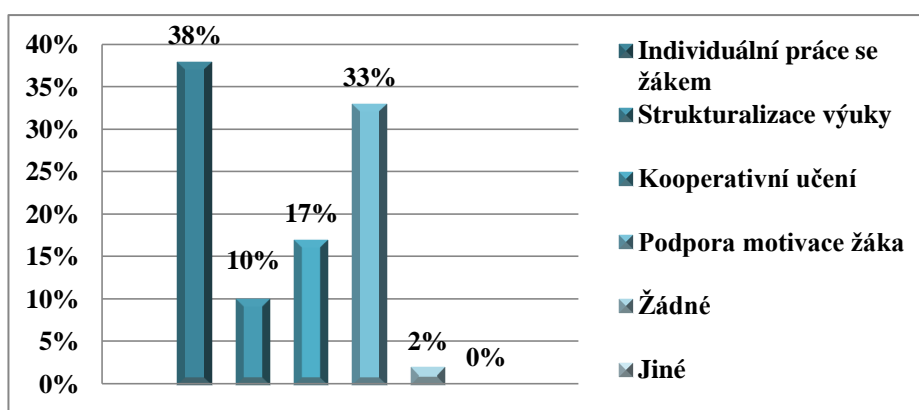
Uvedená položka dotazníku měla za cíl zjistit využití oblasti organizace výuky. U této položky mohli respondenti volit jednu či více z nabízených možností. Celkový počet odpovědí je tedy vyšší než základní vzorek (N = 303). Nejčastější odpovědí byla možnost „úprava zasedacího pořádku“, kterou uvedlo 119 respondentů. Dále 88 respondentů využívá úpravy režimu výuky. Shodný počet respondentů zvolil možnost „další pracovní místo pro žáka“ a možnost „žádné“, tedy tuto oblast podpory vůbec nevyužívají. Pouze 8 dotázaných uvedlo snížení počtu žáků ve třídě a 4 respondenti uvedli možnost „jiné“, kam shodně uvedli „další pedagogický pracovník ve třídě“.



Graf 24: Oblast organizace výuky

Oblast modifikace vyučovacích metod a forem

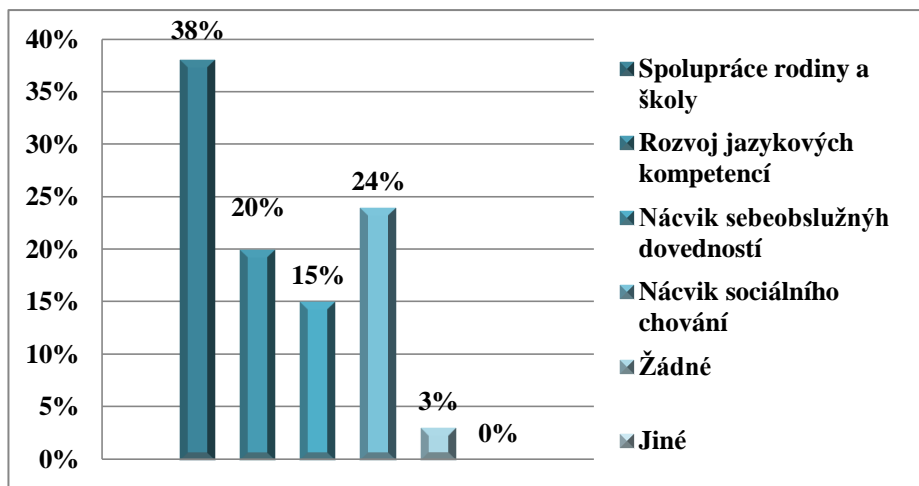
U položky č. 29 mohli opět respondenti volit jednu či více z nabízených možností, celkový součet odpovědí je tak odlišný než základní vzorek (N = 493). Nejčastěji volenou odpovědí byla individuální práce se žákem a to u 188 respondentů. Další čtenou odpovědí byla podpora motivace žáka, kterou označilo 163 respondentů. 85 dotázaných zvolilo odpověď „kooperativní učení“. Možnosti strukturalizace výuky využívá 51 respondentů. Pouze 6 respondentů nevyužívá při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami oblast modifikace vyučovacích metod a forem, tyto respondenti tedy označili možnost „žádné“. Možnost „jiné“ nevyužil žádný z respondentů.



Graf 25: Oblast modifikace vyučovacích metod a forem

Oblast intervence

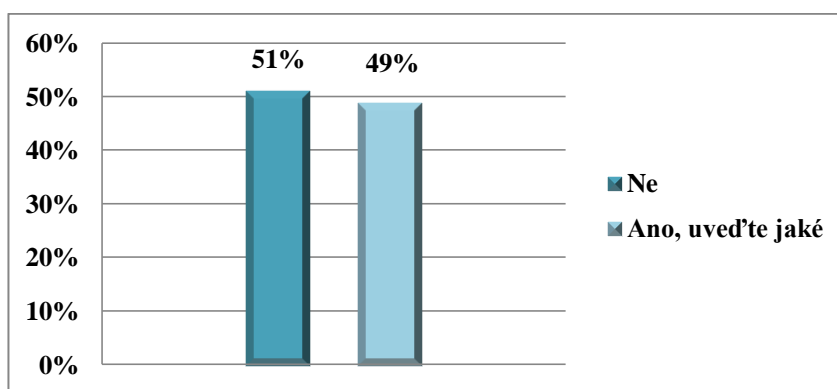
Položka dotazníku č. 30 zjišťovala využití oblasti intervence při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Výrazně nejčastější odpovědí byla spolupráce rodiny a školy, kterou uvedlo 157 respondentů. Dále 102 respondentů zvolilo možnost „nácvik sociálních dovedností“ a 83 respondentů označilo odpověď „rozvoj jazykových kompetencí“. Méně častou odpovědí byl „nácvik sebeobslužných dovedností“, jež uvedlo 62 dotázaných. Pouze 14 respondentů označilo možnost „žádné“, tedy tuto oblast intervence nepoužívají. Možnost „jiné“ nevyužil žádný z respondentů. U této položky mohli respondenti volit jednu či více z nabízených možností, celkový součet odpovědí je tak odlišný než základní vzorek (N = 418).



Graf 26: Oblast intervence

Oblast speciální didaktické pomůcky

Analýza další položky dotazníku č. 31 prezentuje využití speciálních didaktických pomůcek při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Odpovědi byly téměř vyrovnané, ale více respondentů (99) uvedlo odpověď „ne“. Ostatních 97 respondentů používá speciální didaktické pomůcky. Z toho 31 respondentů zmínilo používání tabulek či přehledů učiva. Dále 20 respondentů pracuje se speciálními pracovními listy či učebnicemi, 18 respondentů uvedlo využití her. Shodný počet respondentů (6) zmínil tzv. bzučák a využití PC či tabletu. Nejmenší počet respondentů (4) uvedl Montessori pomůcky.

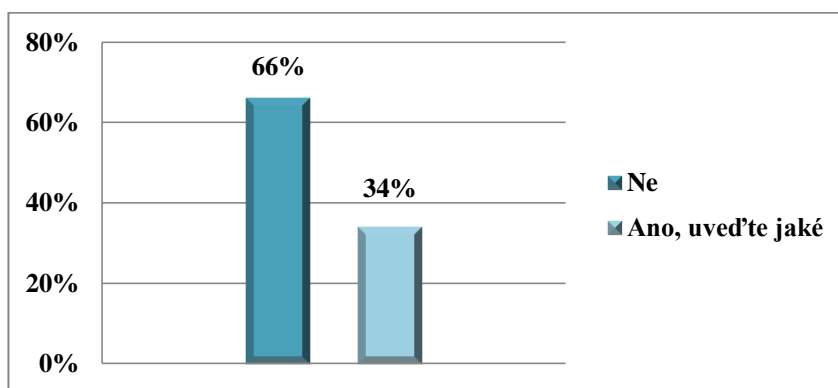


Graf 27: Oblast speciální didaktické pomůcky

Oblast úprava rozsahu a obsahu učiva

V této položce dotazníku č. 32 měli respondenti určit, jaké úpravy rozsahu či obsahu učiva využívají při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Většina respondentů (135) odpověděla „ne“, tedy nevyužívají tuto oblast podpory. Zbytek respondentů (61) úpravu rozsahu a obsahu učiva využívá. Z toho 31

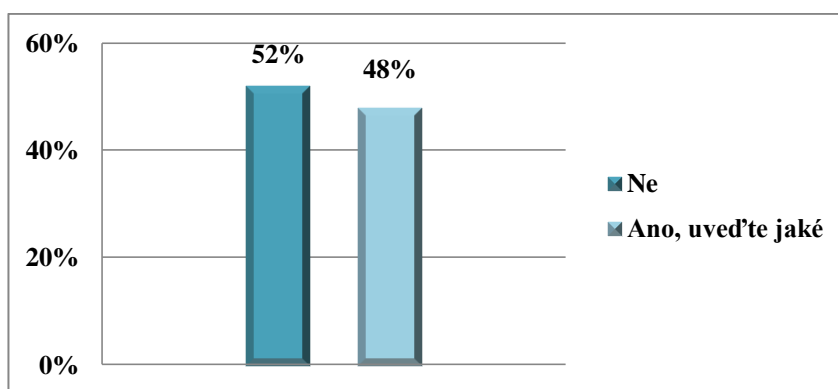
respondentů uvedlo zkracování textů. Následně 16 respondentů upravuje rozsah a obsah učiva dle PLPP nebo IVP, který je žákovi stanoven. 8 respondentů uvedlo delší čas na práci a nejméně čtenou odpovědí bylo „místo textu obrázky“, to uvedlo 6 respondentů.



Graf 28: Oblast úprava rozsahu a obsahu učiva

Oblast jiné formy hodnocení

U položky č. 33 byly odpovědi respondentů, týkající se použití jiných forem hodnocení, téměř vyrovnané. Více než polovina dotázaných (102) však nepoužívá jiné formy hodnocení. Ostatní respondenti (94) jiné formy hodnocení využívají. Z toho nejčastěji hodnocení slovní, které uvedlo 70 dotázaných. Další formy jsou již méně časté, kdy 12 respondentů napsalo razítka a nálepky. Dále bylo uvedeno mírnější bodování a kombinace hodnocení slovní + klasifikačním stupněm, tyto odpovědi shodně uvedlo 6 respondentů.

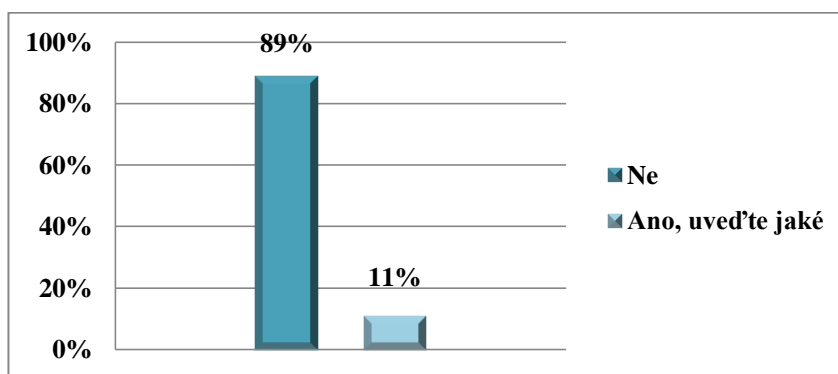


Graf 29: Oblast jiné formy hodnocení

Oblast jiné formy přípravy na výuku

Analýza položky dotazníku č. 34 byla zaměřena na používání jiných forem přípravy na výuku. Kde bylo zjištěno, že většina respondentů (174) tuto oblast při vzdělávání žáku s odlišnými kulturními a životními podmínkami nevyužívá. Zbylých 22 respondentů označilo odpověď „ano, uveďte jaké“. Z toho byly shodně čtyřmi

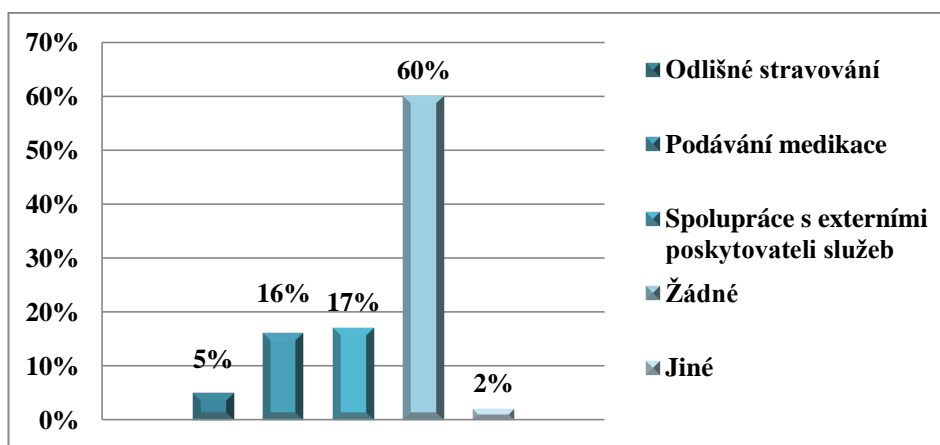
respondenty uvedeny tyto odpovědi: doučování s asistentem, projektová výuka, kooperativní učení, společná příprava, předem připravený zápis. A 2 respondenti uvedli odpověď střídání činností.



Graf 30: Oblast jiné formy přípravy na výuku

Oblast podpora sociální a zdravotní

U položky č. 35 mohli opět respondenti volit jednu či více z nabízených možností, celkový součet odpovědí je tak jiný než základní vzorek (N = 203). Většina respondentů (121) však tuto oblast podpory nevyužívá, označili tedy možnost „žádné“. Nejčastěji respondenti (35) využívají spolupráci s externími poskytovateli služeb. Další četnou odpovědí bylo podávání medikace, kterou označilo 32 respondentů. Pouze 11 respondentů uvedlo odlišné stravování a 4 respondenti označili možnost „jiné“, kde shodně uvedli odpověď „spolupráce se školním psychologem“.

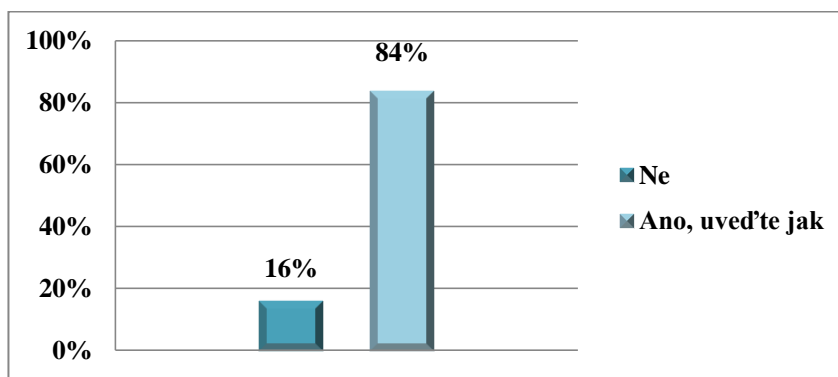


Graf 31: Oblast podpora sociální a zdravotní

Oblast klima třídy

Obsahem této položky bylo zjištění, zda respondenti pracují s klimatem třídy při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Pouze 32 respondentů

se nevěnuje této oblasti podpory. Výrazná většina respondentů (164) odpověděla ano, konkrétní odpovědi jsou vypsány v tabulce níže.



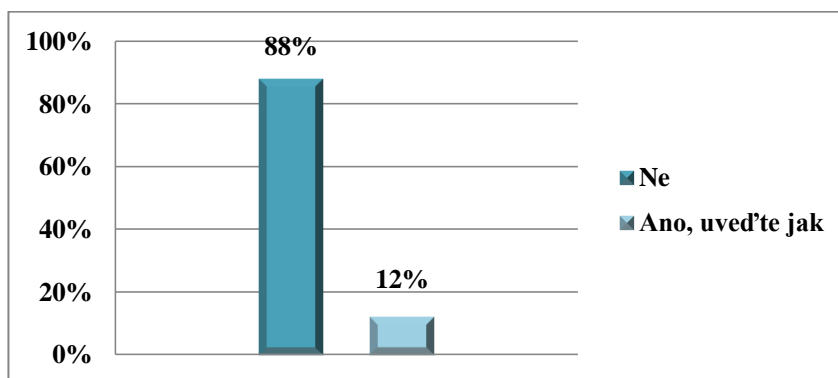
Graf 32: Oblast klima třídy

Odpověď	Počet respondentů
Třídnické hodiny	32
Komunitní kruh	32
Hry	25
Spolupráce se školním psychologem	22
Skupinové práce	18
Využití dramatizace	15
Preventivní programy	10
Projektové dny	10

Tab. 3: Oblast klima třídy

Oblast úprava prostředí

Tato položka č. 37 si kladla za cíl zjistit, zda respondenti využívají oblast úpravy prostředí při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Velká většina respondentů (172) uvedla odpověď „ne“, tedy tuto oblast nevyužívá. Pouze 24 respondentů zvolilo možnost „ano“ a měli specifikovat jak. Konkrétní odpovědi jsou uvedeny níže v tabulce.



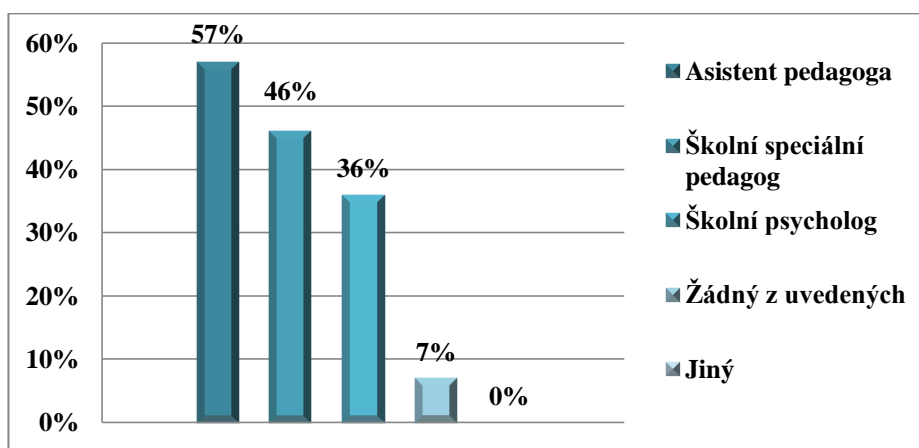
Graf 33: Oblast úprava prostředí

Odpověď	Počet respondentů
Koberec	6
Samostatné místo na práci	6
Klidové místnosti	4
Jiná skladba lavic	3
Relaxační koutek	3
Prostředí v systému Montessori	2

Tab. 4: Oblast úprava prostředí

Spolupráce s dalšími pracovníky

Následující položka dotazníku č. 38 měla za cíl zjistit, zda respondenti při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami spolupracují s dalšími pedagogickými či poradenskými pracovníky. U této položky mohli respondenti opět volit jednu nebo i více možností, celkový počet odpovědí je tak vyšší než základní vzorek (N = 285). Více než polovina respondentů (112) spolupracuje s asistentem pedagoga, následuje spolupráce se školním speciálním pedagogem, kterou uvedlo (90) respondentů. Spolupráci se školním psychologem zvolilo 70 dotázaných. Dále 13 respondentů nevyužívá spolupráci dalších pracovníků. Možnost „jiný“ nevyužil žádný z respondentů. Za pozitivní zjištění můžeme považovat fakt, že při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami pedagogové využívají i spolupráci dalších poradenských či pedagogických pracovníků.

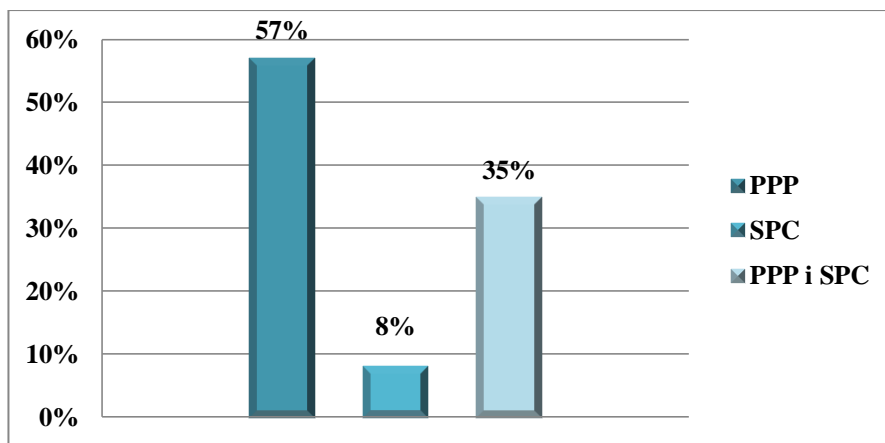


Graf 34: Spolupráce s dalšími pracovníky

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Spolupráci respondentů se školskými poradenskými zařízeními při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami analyzovala položka č. 39. Více než polovina respondentů (112) využívá nejčastěji služby pedagogicko-psychologické

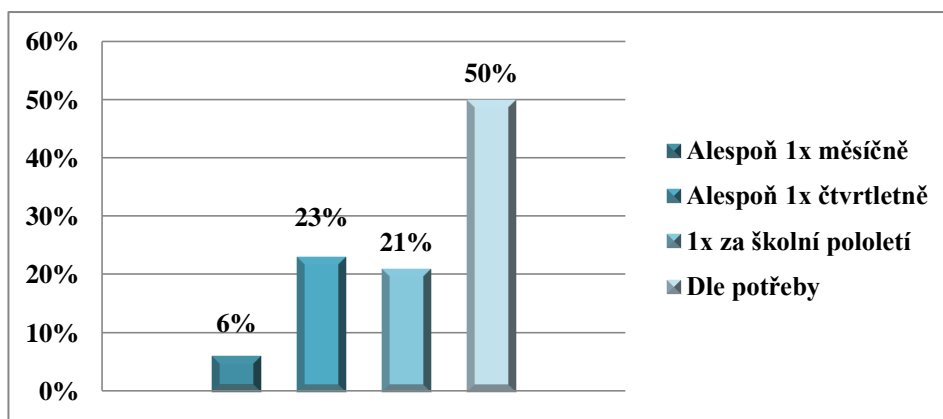
poradny. Naopak jen 15 respondentů spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem. S oběma zařízeními zároveň (s PPP i SPC) spolupracuje při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami zhruba třetina respondentů (69). Z výsledků této položky vyplývá, že velká většina dotázaných spolupracuje zejména s pedagogicko-psychologickými poradnami.



Graf 35: Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Četnost spolupráce s poradenskými zařízeními

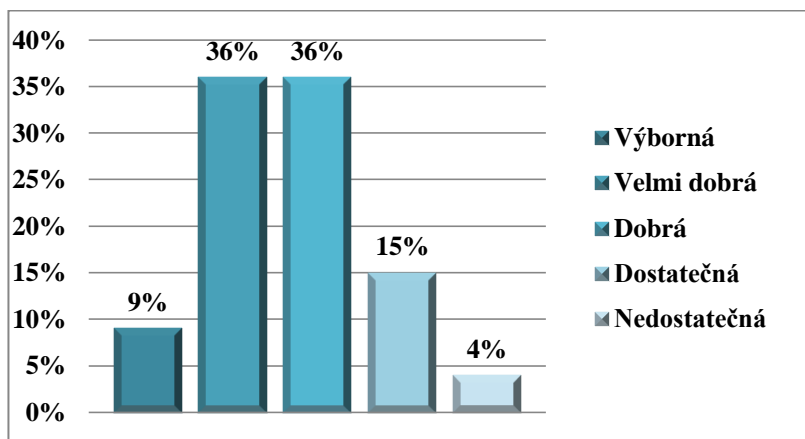
Další položka č. 40 zjišťovala četnost spolupráce respondentů s poradenskými zařízeními při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Alespoň 1x měsíčně spolupracuje s poradenskými zařízeními nejméně respondentů (11). Odpověď „alespoň 1x čtvrtletně“ označilo 45 respondentů. Spolupráci alespoň 1x ta pololetí udržuje 42 dotázaných, přesně polovina respondentů (98) uvedla spolupráci dle potřeby.



Graf 36: Četnost spolupráce s poradenskými zařízeními

Úroveň spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními

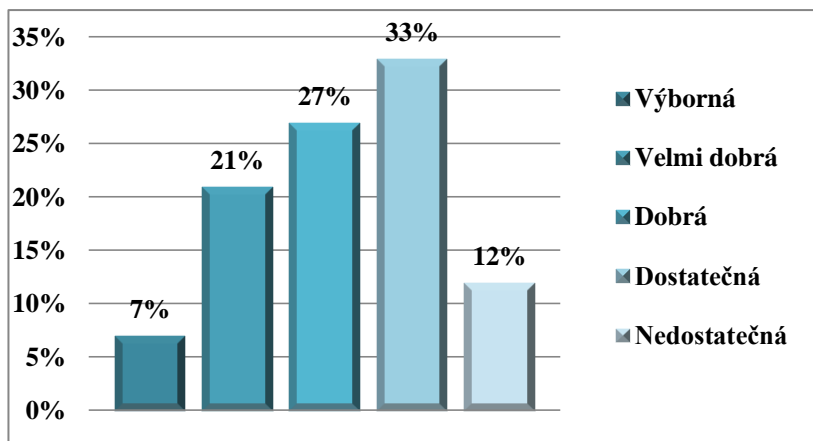
Jak hodnotí respondenti spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, měla za cíl analyzovat položka č. 41. Jako výbornou hodnotí úroveň spolupráce 18 respondentů. Nejvyšší počet respondentů (71) shodně hodnotí úroveň spolupráce jako velmi dobrou a dobrou. 28 respondentů uvedlo úroveň dostatečnou a pouze 8 dotázaných jako nedostatečnou. U této položky byla uvedena doplňující informace, že škála hodnocení odpovídá hodnocení klasifikačním stupněm jako ve škole, tedy 1 – 5.



Graf 37: Úroveň spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními

Úroveň spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

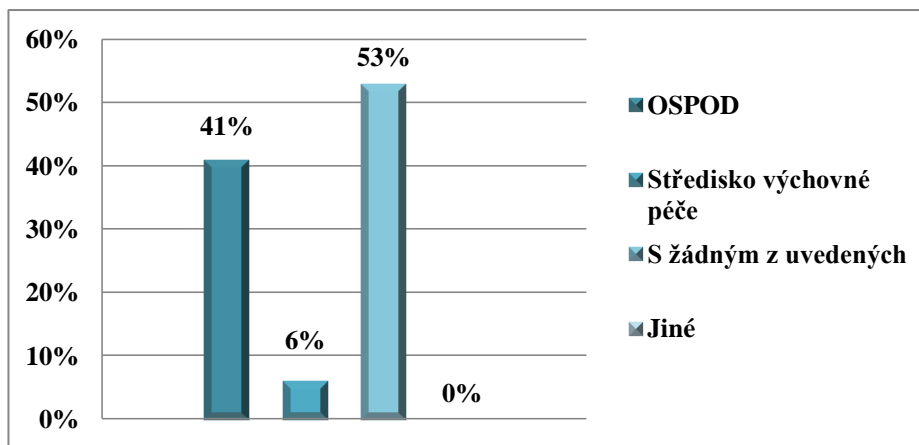
U položky dotazníku č. 42 měli respondenti opět hodnotit úroveň spolupráce při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, tentokrát však mezi nimi a rodiči žáka. Opět byla u položky doplňující informace, že škála hodnocení odpovídá hodnocení klasifikačním stupněm jako ve škole, tedy 1 – 5. Spolupráci jako výbornou hodnotí pouze 14 respondentů. Úroveň spolupráce jako velmi dobrou uvedlo 41 respondentů. Odpověď „dobrá“ zvolilo 53 dotázaných a nejvyšší počet respondentů (65) zvolilo „dostatečná“. Nedostatečnou úroveň spolupráce uvedlo 23 respondentů. Z výsledků dané položky vyplývá, že úroveň spolupráce mezi pedagogy a rodiči žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami nejsou pozitivní. Tento negativní fakt může dále ovlivňovat i samotného žáka. Jak uvádí Bartoňová (2013) postoj rodičů ke škole ovlivňuje i postoje jejich dětí ke škole a právě pozitivní postoj je nezbytný pro to, aby se dítě do školy těšilo a mělo ji rádo. Pokud se tedy stane, že se normy a postoje školy a rodiny neztotožňují, může to u dítěte vyvolat citový i názorový konflikt.



Graf 38: Úroveň spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Spolupráce školy s dalšími zařízeními služeb

U této položky dotazníku č. 43 mohli respondenti opět volit jednu nebo více z nabízených možností. Celkový počet odpovědí je tak vyšší než základní výzkumný vzorek (N = 202). Více než polovina respondentů (108) uvedla možnost „s žádným s uvedených“, nespolupracují tedy s žádnými dalšími zařízeními. Nejvíce respondentů (82) pak spolupracuje s OSPOD. 12 respondentů spolupracuje se střediskem výchovné péče. Možnost „jiné“ nevyužil žádný z respondentů.

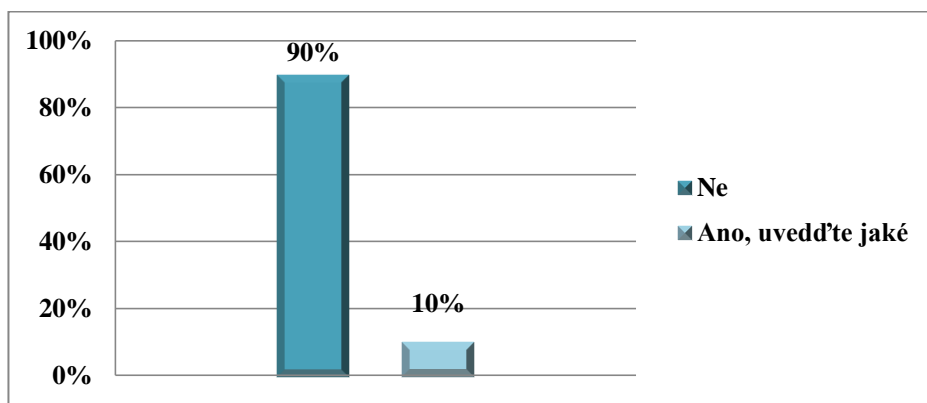


Graf 39: Spolupráce školy s dalšími zařízeními služeb

Návrh na změnu v edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Poslední položka č. 44 si kladla za cíl zjistit, zda respondenti navrhnou nějaké změny v možnostech edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. 183 respondentů uvedlo, že nenavrhují žádné změny. 13 respondentů zvolilo odpověď „ano, uveďte jaké“, z toho 5 respondentů uvedlo, že změna je potřeba v aktivním přístupu rodičů, další 3 respondenti by uvítali zvýšení finančních příspěvků na

pomůcky, dále 3 respondenti se shodli na tom, že by tito žáci neměli být integrováni do běžných škol a 2 respondenti se zmínili o zlepšení činnosti OSPOD.



Graf 40: Návrh na změnu v edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

5 Závěry a návrhy na opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Pedagogové s praxí nad 20 let se lépe orientují v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami než pedagogové s praxí do 20 let.

Na základě délky pedagogické praxe lze předpokládat pravděpodobný rozdíl v množství znalostí v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Pro verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou délku pedagogické praxe (položka č. 3). A jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 5 (orientace v oblasti inkluzivního vzdělávání). Bylo porovnáváno rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Délka praxe	Orientace v oblasti inkluzivního vzdělávání					Celkový součet
	Výborně	Velmi dobře	Dobře	Dostatečně	Nedostatečně	
Do 5 let	2	7	6	0	0	15
6 – 10 let	1	4	3	0	0	8
11 – 20 let	9	30	25	2	1	67
21 – 30 let	7	25	22	2	1	57
31 let a více	6	22	19	1	1	49
Celkem	25	88	75	5	3	196

Tab. 5: Přehledová tabulka k hypotéze H1

Hypotéza H1 byla ověřena za pomoci neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Délka praxe	Orientace v oblasti inkluzivního vzdělávání		Σ
	Výborně	Dobře	
Do 20 let	12	34	46
21 a více let	13	41	54
Σ	25	75	100

Tab. 6: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,054$ při $p = 0,817$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₁: Pedagogové s praxí nad 20 let se orientují v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami stejně jako pedagogové s praxí do 20 let. Nulovou hypotézu H0₁ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₁: Pedagogové s praxí nad 20 let se významně lépe orientují v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami než pedagogové s praxí do 20 let. Alternativní hypotézu HA₁ **zamítáme**.

Hypotéza H2: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě.

Na základě umístění školy je možné předpokládat potenciaální rozdíl v množství žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření.

Pro verifikování hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná umístění školy (položka č. 10). A jako závisle proměnná byly použity proměnné v položce č. 20 (počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 1. stupni PO). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Umístění školy	Počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v 1. stupni PO					Celkový součet
	Žádný žák	1 žák	2 žáci	3 žáci	4 žáci	
V obci	17	12	13	3	2	47
V menším městě	24	17	18	4	3	66
Ve větším městě	31	22	22	5	3	83
Celkem	72	51	53	12	8	196

Tab. 7: Přehledová tabulka k hypotéze H2

Hypotézu H2 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Umístění školy	Počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v jednotlivých stupních PO		Σ
	0 – 1 žák	2 – 4 žáci	
V obci	29	18	47
Ve větším městě	53	30	83
Σ	82	48	130

Tab. 8: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,06$ při $p = 0,806$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání stejný počet žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření jako základní školy nacházející se ve větším městě. Nulovou hypotézu H0₂ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₂: Základní školy nacházející se v obci mají v inkluzivním vzdělávání významně více žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s přiznaným 1. stupněm podpůrných opatření než základní školy nacházející se ve větším městě. Alternativní hypotézu HA₂ **zamítáme**.

Hypotéza H3: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou.

Na základě množství znalostí v oblasti podpůrných opatření lze předpokládat potencionální rozdíl v četnosti využívání změn v organizaci výuky.

Na verifikování hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná orientace v oblasti podpůrných opatření (položka č. 7). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 27 (oblasti PO u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Orientace v oblasti podpůrných opatření	Oblasti podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami										Celkový součet
	Změny v organizaci výuky	Modifikace vyučovacích metod a forem	Zajištění intervence	Speciální pomůcky	Úpravy obsahu vzdělávání	Různé formy hodnocení	Různé formy přípravy na výuku	Podpora sociální a zdravotní	Práce s třídním kolektivem	Úprava prostředí	
Výborně	2	3	3	1	1	1	0	1	3	0	15
Velmi dobře	14	18	17	8	6	8	3	7	15	2	98
Dobře	7	10	9	5	2	5	2	4	8	1	53
Dostatečně	3	4	4	2	2	2	1	2	3	0	23
Nedostatečně	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	7
Celkem	27	36	34	17	11	17	6	15	30	3	196

Tab. 9: Přehledová tabulka k hypotéze H3

Hypotézu H3 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Orientace v oblasti podpůrných opatření	Oblasti podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami		Σ
	Změny v organizaci výuky	Ostatní oblasti	
Velmi dobře	14	84	98
Dostatečně	3	20	23
Σ	17	104	121

Tab. 10: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,024$ při $p = 0,878$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají stejně často při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky jako pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou. Nulovou hypotézu H0₃ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₃: Pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci v oblasti podpůrných opatření jako velmi dobrou, využívají významně častěji při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami změny v organizaci výuky než

pedagogové, kteří hodnotí svou orientaci jako dostatečnou. Alternativní hypotézu HA₃ **zamítáme**.

Hypotéza H4: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolupracují.

Na základě spolupráce s dalšími pedagogickými či poradenskými pracovníky lze předpokládat potencionální rozdíl v množství žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení.

Na verifikování hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná spolupráce s dalšími pracovníky (položka č. 38). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 26 (žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Spolupráce s dalšími pracovníky	Žák s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení						Celkový součet
	Ne	LMP	ADHD/ADD	PCH	SPU	Jiné	
Asistent pedagoga	29	21	21	15	25	1	112
Školní speciální pedagog	23	17	17	12	20	1	90
Školní psycholog	18	13	13	9	16	1	70
Žádný z uvedených	4	2	2	2	3	0	13
Celkem	74	53	53	38	64	3	285

Tab. 11: Přehledová tabulka k hypotéze H4

Hypotézu H4 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Spolupráce s dalšími pracovníky	Žák s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení		Σ
	Lehké mentální postižení	Ostatní typy postižení	
Školní speciální pedagog	17	50	67
Jiní pracovníci	34	101	135
Σ	51	151	202

Tab. 12: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H4

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,001$ při $p = 0,978$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, vzdělávají tyto žáky stejně často v kombinaci s lehkým mentálním postižením jako pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolečně spolupracují. Nulovou hypotézu H0₄ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₄: Pedagogové, kteří spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami se školním speciálním pedagogem, významně častěji vzdělávají tyto žáky v kombinaci s lehkým mentálním postižením než pedagogové, kteří se školním speciálním pedagogem nespolečně spolupracují. Alternativní hypotézu HA₄ **zamítáme**.

Hypotéza H5: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou.

Na základě úrovně spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními lze předpokládat potenciaální rozdíl v četnosti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Na verifikování hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná úroveň spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními (položka č. 41). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 39 (spolupráce se školskými

poradenskými zařízeními). Bylo porovnáváno rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Úroveň spolupráce pedagogů s ŠPZ	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními			Celkový součet
	PPP	SPC	PPP i SPC	
Výborně	10	1	6	18
Velmi dobře	40	6	25	71
Dobře	40	6	25	71
Dostatečně	16	2	10	28
Nedostatečně	5	1	3	8
Celkem	111	16	69	196

Tab. 13: Přehledová tabulka k hypotéze H5

Hypotézu H5 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Úroveň spolupráce pedagogů s ŠPZ	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními		Σ
	PPP	SPC	
Výborně	10	1	11
Dostatečně	16	2	18
Σ	26	3	29

Tab. 14: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H5

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,031$ při $p = 0,860$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, stejně často spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou jako pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou. Nulovou hypotézu H0₅ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₅: Pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako velmi dobrou, významně častěji spolupracují při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s pedagogicko-psychologickou poradnou než pedagogové, kteří hodnotí úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jako dostatečnou. Alternativní hypotézu HA₅ **zamítáme**.

5.2 Závěry výzkumného šetření

Ve výzkumném projektu předkládané rigorózní práce bylo hlavním cílem zjistit a analyzovat využití podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Dále byly stanoveny parciální cíle, které byly zaměřeny na analýzu znalostí pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy, určení nejčastěji využívanou oblast podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole, určení nejčastěji se kombinujícího typu postižení u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, zjištění úrovně spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole.

Výzkumné šetření probíhalo v roce 2018 na základních školách v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Osloveny byly školy, které vzdělávají žáka či žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Bylo kontaktováno 311 pedagogů a do výzkumného šetření se zapojilo 63 % oslovených. Výběrový soubor byl tedy tvořen 196 respondenty ($N = 196$), pedagogy běžných základních škol, kteří vzdělávají žáka s odlišnými kulturními nebo jinými životními podmínkami. Jednalo se o náhodný a účelový výběr respondentů. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou kvantitativní strategie, s použitím techniky dotazníku vlastní konstrukce, který byl rozdělen do pěti tematických oblastí. Dotazník byl anonymní a byl respondentům rozeslán v elektronické podobě. Obsahoval otevřené, pootevřené i uzavřené položky, výsledky byly následně zpracovány do tabulek a grafů. Pro ověření hypotéz byla využita statistická procedura chí-kvadrát test dobré shody.

Z pohledu genderového zastoupení byli respondenti tvořeni z 84 % ženami a z 16 % muži. Vysokoškolské vzdělání bez zaměření na speciální pedagogiku mělo 80 % respondentů a vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku 20 % respondentů a žádný z respondentů nevedl možnost jiné nejvyšší dosažené vzdělání. Pedagogickou praxi v délce 11 – 20 let mělo 34 % respondentů, 29 % respondentů disponovalo praxí 21 – 30 let a 25 % respondentů 31 let a více, 8 % mělo praxi do 5 let

a 4 % dotázaných 6 – 10 let. Pedagogickou praxí s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v délce 11 – 20 let mělo 32 % respondentů, 24 % respondentů mělo praxi 6 – 10 let, praxí do 5 let disponovalo 23 % a praxí 21 – 30 let 18 % respondentů, 31 let a více mělo 3 % dotázaných. Jako zdroj informací o podpůrných opatřeních využívá 17 % respondentů legislativu, 16 % respondentů pracovníky školního poradenského pracoviště, z dalšího vzdělávání čerpá informace 15 % respondentů, shodně 14 % pak na internetu a v pedagogicko-psychologické poradně, 11 % z odborné literatury, dále 6 % respondentů uvedlo speciálně pedagogické centrum, 5 % katalogy podpůrných opatření a 2 % dotázaných čerpá ze zkušenosti kolegů. Dalšímu vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření se věnuje 65 % respondentů, kteří uvedli „Ano“ a zbylých 35 % uvedlo „Ne“.

Analýzou znalostí pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami byly získány informace o aktuální úrovni a stavu inkluzivního vzdělávání těchto žáků z pohledu učitelů. Při analýze *orientace respondentů v oblasti edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy* bylo zjištěno, že 44 % se orientuje velmi dobře a 38 % dobře, dále 13 % respondentů uvedlo výborně, 3 % dostatečně a pouze 1 % nedostatečně. Dále byla zjišťována úroveň *orientace pedagogů v oblasti využívání podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami*, kde bylo zjištěno, že 50 % respondentů se orientuje v této problematice velmi dobře, 27 % na úrovni dobře, 12 % respondentů uvedlo dostatečně, výborně se orientuje 7 % a nedostatečně 4 % dotázaných.

Zjišťováním převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy byly získány informace o zařazení těchto žáků v jednotlivých stupních podpůrných opatření. Na základě dat jsme dospěli k očekávaným výsledkům. Zjistili jsme *počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v prvním stupni podpůrných opatření* v dané třídě, kdy 37 % respondentů nemá žádného žáka, 27 % respondentů vzdělává dva žáky v tomto stupni podpůrných opatření, 26 % vzdělává jednoho žáka, dále 6 % dotázaných má ve třídě tři žáky a 4 % pak čtyři žáky, žádný z respondentů nevedl odpověď 5 žáků ani odpověď jiný počet. Dále bylo analýzou *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v druhém stupni podpůrných opatření* zjištěno, že 42 % respondentů nevzdělává žádného žáka v tomto stupni, téměř třetina (32 %) má ve třídě jednoho žáka, 19 % respondentů dva žáky, tři žáky v tomto stupni

uvedlo 5 % dotázaných a čtyři žáky 2 % respondentů, odpovědi 5 žáků a jiný počet neuvedl žádný z respondentů. Analýzou *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve třetím stupni podpůrných opatření* bylo zjištěno, že většina (73 %) respondentů nemá ve třídě žádného žáka v tomto stupni, 22 % dotázaných vzdělává jednoho žáka, dva žáky vzdělává 3 % respondentů a tři žáky 2 % respondentů, odpovědi 4 žáci, 5 žáků a jiný počet neuvedl žádný respondent. Analýza *počtu žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve čtvrtém a pátém stupni podpůrných opatření* přinesla zjištění, že v těchto stupních podpůrných opatření nevzdělávají respondenti žádného žáka, tedy 100 % dotázaných uvedlo odpověď žádný žák. Nejvíce žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami je zařazeno zejména v prvním či druhém stupni podpůrných opatření.

Určení nejčastěji využívané oblasti podpůrných opatření při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole přineslo mnoho důležitých faktů a informací. Nejčastěji (18 %) pedagogové využívají oblast modifikace vyučovacích metod a forem a 17 % respondentů využívá zařazení intervence, 15 % dotázaných pracuje s třídním kolektivem a 14 % využívá změny v organizaci výuky, stejný počet respondentů (9 %) uvedl speciální pomůcky a různé formy přípravy na výuku, dále podporu sociální a zdravotní využívá 7 % dotázaných pedagogů, 6 % pak úpravu obsahu vzdělávání a pouze 2 % respondentů uvedly úpravu prostředí jako oblast podpůrných opatření pro žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.

Při určování nejčastěji se kombinujícího typu postižení u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole bylo zjištěno, že 26 % respondentů nevzdělává žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení, nejčastěji se pak kombinuje se specifickými poruchami učení, které uvedlo 22 % dotázaných, shodný počet respondentů (19 %) odpověděl lehké mentální postižení a ADHD/ADD, dále pak 13 % uvedlo poruchy chování a pouze 1 % využilo odpověď jiné, kde se objevila odpověď poruchy řeči.

Zjišťováním úrovně spolupráce pedagogů a poradenských zařízení při vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami na základní škole byly získány informace z pohledu pedagogů, kdy shodný počet respondentů (36 %) považuje spolupráci jako velmi dobrou a dobrou, dále 15 % dotázaných uvedlo úroveň spolupráce na dané škále jako dostatečnou, odpověď výborná zvolilo 9 % respondentů a pouze 4 % vidí vzájemnou spolupráci mezi nimi a

poradenským zařízením jako nedostatečnou. Za pozitivní můžeme považovat, že více než třetina považuje spolupráci za velmi dobrou, na druhou stranu nezanedbatelná část dotázaných vidí spolupráci pouze jako dostatečnou či dokonce nedostatečnou.

Analýzou a zjišťováním využití podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy byl naplněn hlavní cíl výzkumného šetření. Nejprve byla analyzována *oblast organizace výuky*, kde nejvíce respondentů (39 %) uvedlo využití úpravy zasedacího pořádku. Dále 29 % respondentů využívá úpravy režimu výuky, 14 % respondentů zvolilo možnosti „další pracovní místo pro žáka“, 3 % dotázaných uvedlo snížení počtu žáků ve třídě a 4 respondenti uvedli možnost „jiné“, kam shodně uvedli „další pedagogický pracovník ve třídě“. Tuto oblast podpory nevyužívá 14 % respondentů. Dále byla zkoumána *oblast modifikace vyučovacích metod a forem*, nejčastější odpovědí byla individuální práce se žákem, kterou uvedlo 38 % respondentů. Další četnou odpovědí byla podpora motivace žáka, kterou označilo 33 % dotázaných. 17 % respondentů zvolilo odpověď „kooperativní učení“. Možnosti strukturalizace výuky využívá a 10 % respondentů tuto oblast nevyužívá. Analyzována byla také *oblast intervence*. Nejvíce respondentů (38 %) uvedlo spolupráci rodiny a školy. Dále 24 % respondentů zvolilo možnost „návčik sociálních dovedností“ a 20 % respondentů označilo odpověď „rozvoj jazykových kompetencí“. A 3 % respondentů tuto oblast intervence nepoužívají. Zjišťování využití *oblasti speciálních didaktických pomůcek* ukázalo, že 51 % dotázaných nevyužívá tuto oblast a 49 % respondentů pak tuto oblast využívá při vzdělávání žáků žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. *Oblast jiných forem hodnocení* nevyužívá 52 % respondentů a 48 % dotázaných využívá možnost jiné formy hodnocení těchto žáků. Při zkoumání využití *oblasti jiných forem přípravy na výuku* bylo zjištěno, že většina (89 %) respondentů tuto oblast vůbec nevyužívá a pouze 11 % z dotázaných tuto oblast využívají. Analýzou *oblasti podpory sociální a zdravotní* vyzkoumala, že 60 % respondentů tuto oblast nevyužívá, 17 % zvolilo možnost spolupráce s externími poskytovateli služeb. Další odpovědí bylo podávání medikace, kterou označilo 16 % respondentů. 5 % respondentů uvedlo odlišné stravování a 2 % dotázaných označilo „jiné“, kde shodně uvedli „spolupráce se školním psychologem“. Analýza *oblasti klimatu třídy* ukázala, že tuto možnost využívá většina (84 %) respondentů a 16 % dotázaných ji nevyužívá vůbec. *Oblast úprava prostředí* není využívána u 88 % respondentů a u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ji využívá 12 % z dotázaných.

5.3 Diskuse

V souvislosti se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavními vzdělávacího proudu a také inkluze specifické skupiny jedinců s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami (sociálním znevýhodněním) do společnosti je nutné se zabývat způsoby přístupu k řešení dané problematiky. Velmi důležité je podporovat vzdělávání všech pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání. Dobrá orientace v této problematice je klíčovým faktorem pro odpovídající přístup učitelů ke všem žákům v rámci inkluzivního vzdělávání. Jistá část pedagogů nemá dostatečné znalosti speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Učitelé, kteří nejsou dostatečně seznámeni s touto problematikou, mohou zvolit chybný nebo dokonce nesprávný přístup v rámci jejich edukačního procesu. V souvislosti s tím by měla být rozvíjena podpora povědomí o jedincích s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, jejich vzdělávacích potřebách a specifičnosti pro výchovně vzdělávací proces. S touto problematikou souvisí také správné schopnosti pedagogů k rozpoznání žáka s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Tomu může pomoci například zaměření se na pregraduální přípravu budoucích pedagogů orientovanou na diagnostiku těchto žáků. S tím souvisí také zajištění dostatečného množství vhodných kurzů a seminářů pro další vzdělávání pedagogů v nejrůznějších oblastech. Jako významný a odpovídající zdroj informací pro pedagogy patří Katalogy podpůrných opatření, o kterých učitelé často ani neví. Je tedy potřeba zvýšit povědomí o těchto lehce dostupných a důležitých materiálech. Do budoucna by bylo vhodné podpořit a rozšířit tvorbu odpovídajících metodických a učebních materiálů pro práci se žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, které by odpovídali jejich specifickým vzdělávacím potřebám.

Významným aspektem v této oblasti jsou znalosti pedagogů o možnostech a využívání podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Některé z oblastí podpůrných opatření jsou využívány velmi málo. V praxi se nejméně využívá úprava prostředí, různé formy přípravy na výuku, úprava obsahu vzdělávání nebo podpora sociální a zdravotní. Je důležité zvýšit u pedagogů povědomí o všech dostupných oblastech podpůrných opatřeních pro tyto žáky a nabídnout jim možnost lépe poznat možnosti podpory. Často právě nedostatečná představa o reálném využití v praxi vede k malému využívání těchto oblastí

v edukačním procesu žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkám, proto by bylo vhodné poskytovat praktické ukázky jednotlivých podpůrných opatření v praxi (například pomocí seminářů). Učitelé při práci se žáky odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami nejčastěji využívají modifikaci vyučovacích metod a forem, zajištění intervence nebo práci s třídním kolektivem, právě tyto oblasti vnímáme jako klíčové pro edukaci této skupiny žáků.

Jako velký přínos při práci se žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami můžeme označit poradenské pracovníky, kteří působí na základních školách, tedy školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Zde bychom mohli zmínit, že se na školách čím dál častěji setkáváme se školním speciálním pedagogem či školním psychologem. S ohledem na žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami bychom však mohli zmínit stále zřídka vyskytovaného sociálního pedagoga, který by jistě pozitivně přispěl k práci s těmito žáky. Nemůžeme opomenout také potřebu spolupráce s dalšími institucemi, které se věnují jedincům s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, a to orgán sociálněprávní ochrany dětí, pedagogicko-psychologická poradna a také rodiče.

Velmi významný vliv na školní úspěšnost jedince má také dostatečně stimulující prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Každá rodina vytváří celkové prostředí a jedinečné klima, které ovlivňuje chování, postoje a celou osobnost daného jedince. Setkáváme se však s rodinami, které neplní své funkce a vlivem špatného působení může docházet k deprivaci jedince. Správné nastavení spolupráce rodiny a školy je tedy nezbytná pro správný vývoj jedince. Zde je potřebné podnikat kroky ke zlepšení situace, avšak tuto situaci může ovlivňovat také aktuální postoj celé společnosti ke vzdělání a postavení učitele ve společnosti.

Pedagogové dostali prostor na vyjádření svých poznatků a připomínek z praxe se žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Tuto možnost někteří z nich využili a upozorňují tak na určité nedostatky v oblasti podpůrných opatření. Jednalo se zejména o změnu v aktivním přístupu rodičů, zvýšení finančních příspěvků na pomůcky nebo zlepšení činnosti OSPOD. Někteří se vyjádřili tak, že by tito žáci neměli být vůbec inkludováni do běžných škol. Tyto připomínky musíme brát jako cenné informace ke zvyšování efektivity využívání podpůrných opatření při vzdělávání žáků s žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a také jako podporu školní úspěšnosti těchto žáků.

Závěr

Vzdělání představuje jednu z primárních hodnot evropské společnosti a člověku slouží jako nástroj poznání. V současné době je problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání předmětem řady odborných i laických diskuzí, a to u nás i v zahraničí. V evropských zemích se aktuálně inkluze nachází na různém stupni vývoje. Nabídka podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se může lišit na základě úrovně rozvoje inkluze v dané zemi. Inkluzivní škola má vytvářet přirozené, vstřícné a vhodné prostředí pro každého žáka. Všichni žáci jsou vzděláváni pohromadě, vzájemně spolupracují, vytváří si mezi sebou vztahy a jejich vzájemný kontakt podporuje jejich následné dobré vztahy i v dospělosti. K úspěšné inkluzi přispívá také dobré klima třídy, na němž se podílejí žáci, učitelé, ostatní pracovníci školy a také rodiče. Důležitým a často klíčovým faktorem, který ovlivňuje vzdělanost dětí, je rodina. Školní výkon daného jedince je často ovlivňován tím, v jakém prostředí vyrůstá nebo jaké normy uznává jeho rodina (Ainscow, 2007; Bartoňová, 2013; Bartoňová, Vítková et al., 2012).

Inkluzi vnímáme jako koncept zabývající se zejména začleňováním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní společnost. Zároveň však vyžaduje, aby tito jedinci byli již od narození vnímáni jako plnohodnotná a rovnocenná součást společnosti. Inkluzivní vzdělávání můžeme označit jako širokou škálu strategií a procesů, které se snaží uplatňovat právo na kvalitní a odpovídající vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro školu hlavního vzdělávacího proudu znamená inkluzivní vzdělávací systém trvalý proces změn, a to zejména v organizaci školy, v použití metod, složení pedagogického sboru. V současné společnosti je inkluzivní vzdělávání chápáno jako základní lidské právo. Rovný přístup ke vzdělávání je jedním z klíčových principů, které směřují legislativu i vzdělávací politiku. Dále je také vnímán jako hlavní nástroj, který posiluje sociální inkluzi a rovnost příležitostí. Můžeme hovořit také o sociálním přístupu ve vnímání postižení, je totiž nezbytné rozpoznat bariéry, bránící sociálnímu začlenění (Bartoňová & Vítková, 2013b; Havel 2013; Matějů & Straková 2003; Rabušicová 2004; Valenta a kol. 2015).

Základní škola má v rámci celého vzdělávání významné postavení, pro všechny osoby zajišťuje povinnou školní docházku a díky tomu tvoří základy pro vzdělávání a také jejich socializaci. Škola reprezentuje obecné hodnoty, které sdílí střední a vyšší

vrstva většinové společnosti. Tyto hodnoty jsou pak obecně platné pro všechny. Havlík a Kořa (2002) zmiňují, že škola je jako sociální organismus, který si žije svým vlastním životem a vytváří si i svá pravidla. Škola žákům poskytuje poznatky a dovednosti, které žákům vštěpují hodnoty a podílí se na vytváření profesních cílů. Osobnost jedince je nutno vnímat v širších souvislostech, protože každá je jedinečnou bytostí. Klíčovou roli v socializaci jedince mají zejména rodiče a také ostatní členové rodiny, tedy ti, kteří pro jedince představují autoritu.

Otázky vztahující se ke vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami patří k problematice, která vyžaduje citlivé řešení. Je potřeba bezpečně znát specifika a vzdělávací potřeby těchto žáků, aby byla následně správně stanovena podpůrná opatření, která budou odpovídat individuálním potřebám jedince. Práce se žáky s odlišnými životními a jinými životními podmínkami kladou na pedagoga, ale i na ostatní pracovníky, vysoké nároky. Proto je důležitá správná odborná příprava všech pedagogických pracovníků. Pedagog by si pro práci s těmito žáky měl osvojit individuální přístup, vhodné metody a formy práce, které mohou přispět k efektivní práci a edukaci v inkluzivní třídě. Důležitá je také spolupráce mezi školou a dalšími subjekty, které se podílí na edukaci žáka s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Nezbytná je také spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, která může být u této skupiny žáku často problematická. Proto musí škola i konkrétní pedagogové hledat vhodné cesty a přístupy k efektivní komunikaci. Rodinné prostředí a postoj rodiny ke vzdělávání je významným determinanem, který ovlivňuje chování a školní úspěšnost jedince (Bartoňová, 2013; Brownell, 2012; Havlík & Kořa, 2002; Jeynes, 2007; Kaleja, 2014b; Reid, 2009).

Hlavním cílem výzkumného projektu rigorózní práce byla analýza podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Dále byly stanoveny také parciální cíle a statistické hypotézy, které byly následně ověřovány pomocí statistické procedury.

Teoretickou část rigorózní práce tvořily tři kapitoly, které byly zpracovány monografickou procedurou s využitím analýzy odborné české a zahraniční literatury a analýzy legislativních dokumentů. V první kapitole byl přiblížen pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání. Je také charakterizován současný stav inkluze v České republice a v zahraničí. Dále je zahrnuto představení a specifikace podpůrných opatření v současné legislativě České republiky. Kapitola pojednává také o metodologické problematice směrem ke stanoveným cílům a výzkumnému projektu rigorózní práce.

Druhá kapitola byla zaměřena na edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v inkluzivní základní škole. Uvádí pojetí jedince s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, a také pojetí a charakteristiku inkluzivní školy a její specifika. Dále byly popsány vzdělávací strategie, které jsou vhodné při edukaci těchto žáků. Závěr kapitoly se zabýval problematikou vedení inkluzivní třídy, vlastnostmi pro efektivní řízení diferencované třídy a kompetencemi učitele. Třetí teoretická kapitola se zabývala speciálně pedagogickou podporou a možnými oblastmi intervence u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Dále byla popsána poradenská podpora a poradenské služby, zejména školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Kapitola pojednávala i o problematice role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.

Empirická část a výzkumný projekt rigorózní práce byl popsán ve čtvrté a páté kapitole. Ve čtvrté kapitole byly uvedeny cíle výzkumného šetření a statistické hypotézy, dále byla charakterizována metodika výzkumného šetření a jeho design. V této kapitole jsou uvedena získaná data a výsledky výzkumného šetření, která jsou pro přehlednost zpracována do tabulek a grafů. Pátá kapitola obsahuje vyhodnocení stanovených hypotéz, závěry výzkumného šetření a z nich následně vychází diskuse, ve které jsou návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii i praxi. Ve výzkumném projektu bylo realizováno výzkumné šetření vycházející ze statistické procedury. Jednalo se o kvantitativní výzkum, který byl realizován technikou dotazníku vlastní konstrukce. Analytickou jednotku tvořili učitelé běžných základních škol, kteří vzdělávají žáka s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Získaná data a výsledky výzkumného šetření byly pro přehlednost zpracovány do tabulek a grafů. Výsledky byly následně interpretovány a byla ověřována platnost hypotéz vztahujících se k výzkumnému vzorku. Získaná data byla porovnána s výsledky provedené obsahové analýzy tuzemské i zahraniční literatury, z nichž následně vycházela diskuse a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

Závěrem můžeme konstatovat, že stanovené cíle výzkumného projektu byly naplněny. Zjištěné výsledky výzkumného šetření přispěly ke zmapování dané problematiky. Vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy je složitou problematikou a je podmiňováno řadou různých aspektů. Mezi klíčové aspekty patří je odpovídající a vhodné využívání

dostupných podpůrných opatření. S tím souvisí dostatek relevantních a dostupných informací pro pedagogy a školy, ale i rodiče o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivním vzdělávání a o podpůrných opatřeních. Významná je například volba vhodně zvoleného způsobu komunikace s rodiči nebo porozumění prostředí a hodnotám, ve kterých žák a celá rodina žije. Kromě spolupráce školy s rodinou je nezbytná také dobrá komunikace a spolupráce s poradenskými zařízeními a dalšími subjekty, které mohou přispívat k odpovídajícímu nastavení podpory pro žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Závěry šetření mohou být inspirující zejména pro školy a pedagogy, kteří se s touto skupinou žáků pracují.

Shrnutí

Předkládaná rigorózní práce se zabývá problematikou podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivním prostředí základní školy. Zejména využití jednotlivých podpůrných opatření, strategie a přístupy v edukačním procesu a spolupráci s dalšími subjekty podílejícími se na edukaci.

Rigorózní práce je tvořena dvěma hlavními částmi. Teoretická část se dělí do tří kapitol. V první kapitole je přiblížen pojem inkluze a inkluzivního vzdělávání. Je také charakterizován současný stav inkluze v České republice a v zahraničí. Dále je zahrnuto představení a specifikace podpůrných opatření v současné legislativě České republiky. Kapitola pojednává také o metodologické problematice směrem ke stanoveným cílům a výzkumnému projektu rigorózní práce. Druhá kapitola je zaměřena na edukaci žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami v inkluzivní základní škole. Je zde uvedeno samotné pojetí jedince s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, a také pojetí a charakteristika inkluzivní školy a její specifika. Dále jsou popsány vzdělávací strategie, které jsou vhodné při edukaci těchto žáků. V závěru kapitoly je popsána problematika vedení inkluzivní třídy, vlastnosti pro efektivní řízení diferencované třídy a kompetence učitele. Třetí teoretická kapitola se zabývá speciálně pedagogickou podporou a možnými oblastmi intervence u žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Dále je zde popsána poradenská podpora a poradenské služby, zejména školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Kapitola pojednává i o problematice role rodičů při edukaci jedinců s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.

Empirickou část práce tvoří dvě kapitoly a obsahuje kvantitativní výzkumné šetření realizované pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Čtvrtá kapitola specifikuje výzkumné šetření, dále uvádí metodiku výzkumného šetření a jeho design. Jsou zde prezentována získaná data a výsledky výzkumného šetření. Pátá kapitola popisuje závěry výzkumného šetření a následnou diskusi.

Teoretická část v rigorózní práci je zpracovaná monografickou procedurou s využitím analýzy odborné české a zahraniční literatury a analýzy legislativních dokumentů. Výzkumný projekt v empirické části je zpracován metodou kvantitativního výzkumu s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce a vyhodnocen bivariační analýzou.

Summary

The presented rigorous thesis is focused on supportive measures for pupils with different cultural and living conditions in inclusive environment of primary school. It focuses mainly on use of supportive measures, strategies and approaches in educational process and on cooperation with further subjects participating in education.

There are two main parts of the rigorous thesis. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter explains what inclusion and inclusive education mean. It characterizes the present state of inclusion in the Czech Republic and abroad. It also introduces and specifies supportive measures in present Czech legislation. The chapter describes methodology towards setted goals and research project of the rigorous thesis. The second chapter introduces education of pupils with different cultural and living conditions in inclusive schools. It shows understanding of an individual with different cultural and living conditions and understanding and characteristics of an inclusive school and its specificity. It explains educational strategies suitable for education of above-mentioned pupils. The conclusion of this chapter describes management of inclusive class, characteristics of effective management of differentiated class and teacher competences. The third theoretical chapter is about special pedagogical support and possible areas of intervention towards pupils with different cultural and living conditions. Further it describes counselling support and counselling services, mainly school counselling centres and school counselling facilities and the Office for Social and Legal Protection of Child. The chapter also states parent role in education of individuals with different cultural and living conditions.

The empirical part of the thesis consists of two chapters with quantitative research realized by a questionnaire of own design. The fourth chapter specifies the research, introduces the research methodology and its design. It presents data and research results. The fifth chapter brings outcomes of the research and follow-up discussion.

The theoretical part of the rigorous thesis is processed by a monographic procedure and uses an analysis of Czech and foreign scientific literature and legislative documents. The empirical part of the research project is processed by a method the quantitative research with use of the questionnaires of own design and is evaluated by a bivariate analysis.

Seznam literatury

Knížní zdroje:

1. Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita.
2. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Routledge.
3. Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 146-159). London: Thousand Oaks.
4. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. September, 21(3), 231-238.
5. Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
6. Aldrich, R. (1982). *An introduction to the history of education*. London: Hodder and Stoughton.
7. Amrhein, B. (Hrsg.) (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt.
8. Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
9. Arthur, J., Waring, M., Coe, R. et al. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE Publications
10. Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: international policy & practice*. Los Angeles: Sage.
11. Aselmeier, L. (2008). *Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung: Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
12. Ashdown, R. (2010). The role of schools in establishing home-school partnerships. In R. Rose, *Confronting Obstacles to Inclusion*. New York: Routledge. 89–100.

13. Lee, B. & Darlington, C. (2008). Transition planing in special schools. *PMLD-Link*, 20(2), 5-7.
14. Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, Germany: Erich Schmidt Verlag.
15. Attfield, R., & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28-33.
16. Balátová, K., Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (Eds.). (2018). *Edukace v kontextu plurality hodnot*. Ružomberok: EQUILIBRIA, s.r.o.
17. Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2001). *Hope Fulfilled for At-Risk and Violent Youth*. 2nd Ed., Boston: Allyn and Bacon.
18. Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
19. Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
20. Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
21. Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
22. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury.
23. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
24. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.
25. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013a). *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
26. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013b). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido.
27. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.

28. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
29. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
30. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
31. Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita.
32. Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
33. Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS.
34. Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton
35. Bendová, P. (2015). *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
36. Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s.
37. Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index für Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education CSIE.
38. Brownell, M. T. (2012). *Inclusive instruction: evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
39. Brue, A. W., & Wilmshurst, L. (2005). *A Parent's Guide to Special Education*. New York: AMACOM.
40. Brüning, L., & Saum, T. (2006). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. NDS: Verlagsgesellschaft.
41. Carpenter, B. (1997). *Families in Context: Emerging Trends in Family Support and Early Intervention*. London: David Fulton.
42. Carpenter, B. (2001). *Enabling partnership: families and schools*. London: David Fulton.
43. Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.

44. Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
45. Cornwall, J. (1997). *Access to learning: for pupils with disabilities*. London: David Fulton Publishers.
46. Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
47. Čepička, J. (1981). *Dětská psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN.
48. Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge.
49. Dash, N. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. New Delhi: Atlantic.
50. DCSF. (2007a). *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. London: The Stationery Office.
51. DCSF. (2007b). *Every Parent Matters*. Annesley, Nottingham: DCSF Publications.
52. DCSF. (2008). *The Children's Plan – One Year On: A Progress Report*. Annesley, Nottingham: DCSF Publications.
53. Dean, A. G. et al. (1994). *The Epi Info manual: version 6.02: a word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books.
54. Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment*. London: Department for Education and Skills.
55. DfES. (2001). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO.
56. Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
57. DuPaul, G. J., & Barkley, R. A. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder. In R. J. Morris & T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (p. 132-166). Boston: Allyn & Bacon.
58. Edmunds, A. L., Macmillan, R. B., Specht, J., Nowicki, E. A., & Edmunds, G. (2009). Principals and Inclusive Schools: Inside Into Practise. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 20(1), 1-24.
59. Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2008). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

60. Epstein, M., Atkins, M., Cullnan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
61. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 3-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
62. Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1(1), 1-22.
63. Farkašová, D. a kol. (2006). *Výskum v ošetrovatel'stve*. Martin: Osveta.
64. Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8, 133-156.
65. Feyerer, E., & Prammer, W. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I – Anregungen für eine integrative Praxis*. Manuskript vom 12. 9. 2012.
66. Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika*. Praha: Triton.
67. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
68. Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion. *Australoasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124.
69. Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Berkshire: Open University Press.
70. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
71. Giangreco, M. F. (2003). Moving toward inclusive education. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education* (p. 78-79). Englewood Cliffs: Merrill.
72. Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
73. Gregory, G. H., & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

74. Gresham, F., Reschly, D., & Carey, M. (1987). *School Psychology Review*, 16, 543-553.
75. Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
76. Hájková, V. (2008). *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova.
77. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
78. Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvenon & K. Wetzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's adjustment* (p. 11-42). NY: Cambridge University Press.
79. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
80. Hascher, T., & Winkler-Ebner, C. (2010). *Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen*. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 31-56). Weinheim: Juventa.
81. Hatcher, R. (2005). The Distribution of Leadership and Power in Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 243-257.
82. Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.
83. Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
84. Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
85. Havlík, R., & Koř'a, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
86. Haydon, T., Borders, C., Embury, D., & Clarke, L. (2009). Using effective instructional delivery as a classwide management tool. *Beyond Behavior*, 15, 1-6.
87. Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.). (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.

88. Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgeman, R., & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad-Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
89. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
90. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
91. Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada.
92. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
93. Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
94. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
95. Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozinne, R. F. (2008). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
96. Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj.
97. Hlad'o, P., & Michalicová, J. (2014). *Kroky k povolání: praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách*. Praha: Raabe.
98. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
99. Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: Cassell.
100. Hornby, G. (2010). Supporting parents and families in the development of inclusive practice. In R. Rose. *Confronting Obstacles to Inclusion*. New York: Routledge.
101. Hornáková, M. (2014). *Kroky k inkluzivnej škole*. Ružomberok: VERBUM.
102. Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
103. Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
104. Janík, T., Knecht, P., & Najvar, P. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
105. Jesenský, J. (1993). *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult.

106. Jesenský, J. (1998). *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum.
107. Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
108. Ježková, V. et al. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
109. Jurkovičová, P., & Regec, V. (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
110. Juszcyk, S. (2003). *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS.
111. Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
112. Kaleja, M. (2014a). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita.
113. Kaleja, M. (2014b). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita.
114. Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita.
115. Kaleja, M., Zezulková, E., & Franiok, P. (2011). *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
116. Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita.
117. Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
118. Kasíková, H., & Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
119. Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson.
120. Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
121. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi*. (2011). Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
122. Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita.
123. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

124. Kolektiv autorů (2014). *Současná slovenská a česká speciální pedagogika v kontextu vědy a výzkumu*. Praha: Knihy nejen pro bohaté.
125. Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
126. Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
127. Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
128. Kraus B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
129. Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. New York State University: National College for School Leadership.
130. Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
131. Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
132. Lane, K. L., Gresham, F. M., & O'Shaughnessy, T. E. (2002). *Interventions for Children With or At-Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. London: Pearson.
133. Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32, 34-62.
134. Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
135. Lebeer, J. ed. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál.
136. Lechta, V. a kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
137. Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
138. Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
139. Matějů, P., & Straková, J. (2003). *Vyšší vzdělání jen pro elitu?: rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy.
140. Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualite Sozialforschung*. Weinheim: Beltz

141. Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Universita Palackého.
142. Michalík, J. (2005). *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého.
143. Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.
144. Michalová, Z., & Hainová, H. (2012). *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.
145. Mittler, P. (2005). *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
146. Mühlpachr, P. (2007). *Dilemata speciální pedagogiky*. Brno: MSD.
147. Navrátil, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Zeman.
148. Němec, J. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
149. Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido.
150. Nikolai, T., & Sedláčková, P. (2007). *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni.
151. Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
152. Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
153. Opatřilová, D., & Procházková, L. (2011). *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: MU.
154. Pančocha, K., & Vítková, M. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido.
155. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova.
156. Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
157. Petty, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

158. Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido
159. Pipeková, J., Vítková, M., et al. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
160. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
161. Portela, A. (2013). Identity, inclusion and leadership. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (p. 35-43). Rotterdam: Sense Publishers.
162. Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
163. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
164. Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
165. Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89-105.
166. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
167. Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
168. Rabušicová, M. (2004). *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
169. Reid, G. (2009). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.
170. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
171. Rief, S. F., & Heimburge, J. (1996). *A. How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students with diverse learning needs*. San Francisco: Jossey-Bass.
172. Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
173. Rose, R. (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
174. Ruairc, G. M., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education. Values, Visions and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
175. Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, inclusion: Administration as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17, 340-370.
176. Řezníček, I. (2000). *Metody sociální práce*. Praha: SLON.

177. Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf- Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
178. Schmid, M. V., & Bohn, P. (2015). *Starthilfe Inklusion. Praxiswissen und Methoden für den Schul- und Unterrichtsalltag*. Stuttgart: Raabe.
179. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
180. Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
181. Smith, T. E. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
182. Slepíčková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
183. Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido.
184. Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada.
185. Šmelová, E. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
186. Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
187. Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál.
188. Švarcová, I. (2012). *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta.
189. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
190. Švec, Š. a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
191. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
192. Taxová, J. *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987.
193. Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
194. Tomlinson, C. A (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

195. Tomlinson, C. A (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
196. Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín
197. Valenta, M. et al. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UPOL.
198. Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
199. Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
200. Valentová, L. a kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
201. Vališová, A., & Kasíková, H. (eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Praha: Grada.
202. Vašek, Š. (2011). *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava, Slovakia: Sapientia.
203. Vaugh, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*, 46-53.
204. Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
205. Vítková, M. (2004a). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
206. Vítková, M. (2004b). *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
207. Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
208. Vítková, M., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido.
209. Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
210. Vykopalová, H. (2002). *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
211. Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
212. Wall, K. (2006). *Special Need and Early Years: A Practitioner's Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

213. Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
214. Zámečnicková, D., & Vítková, M. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
215. Zelená, M., & Klégrová, A. (2006). *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
216. Zíkl, P. (2011). *Děti s kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada
217. Zíková, T. a kol. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy* Plzeň: Západočeská univerzita.

Internetové zdroje:

1. Balátová, K. (2013). *Hodnoty u dospívajících jedinců se specifickými poruchami chování*. Retrieved from http://is.muni.cz/th/84421/pedf_d/
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
3. Felcmanová, L., Habrová, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření - dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Retrieved from <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>
4. Gajdoš, A., Zima, V., & Baxová, P. (2013). *Model inkluzivního vzdělávání v ČR*. Praha: Rytmus, o. s. Retrieved from <http://www.rytmus.org/download/zprava.pdf>
5. INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, (2017a). *Podmínky přístupu ke vzdělání*. Retrieved from <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/podminky-pristupu-ke-vzdelani>
6. INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, (2017b). *Inkluze dětí s OMJ do běžné výuky*. Retrieved from <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/podminky-pristupu-ke-vzdelani>
7. Josefsson, Ch. (2002). *Utredning om Barn/Elever i behov av särskilt stöd i förskola, grundskola och särskola*. Retrieved from <http://www.boras.se/download/18633e5e10039748abd7ffff53018.pdf>.

8. Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P. & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Retrieved from: <http://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empiricky-ch-vyzkumu/publikace-ke-stazeni/M.%20Kaleja%20a%20kol%20-%20Etnografie%20skoly.pdf>
9. Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion. Full international practitioner enquiry report*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5081/1/kugelmass-inclusive-leadership-full.pdf>
10. Meijer, C. J. W., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
11. Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-acrosseurope-in-2003_special_education_europe.pdf
12. MPSV. (2012). *Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. Retrieved from www.mpsv.cz/files/clanky/14305/novela.pdf
13. MPSV. (2007). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Retrieved from http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
14. MŠMT. (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Retrieved from <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/narodni-akcni-plan-inkluzivniho.html>
15. MŠMT. (2012). *Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/38848_1_1/
16. MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
17. MŠMT. (2015a). *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/
18. MŠMT. (2015b). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35167_1_1/
19. MŠMT. (2015c). *Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský*

- zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.* Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela_Sbirka.docx
20. MŠMT. (2016a). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
 21. MŠMT. (2016b). *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
 22. MVČR. (2001). *Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.* Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>
 23. NRZP. (2015). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020.* Retrieved from http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni_plan_OZP_2015-2020.doc
 24. OSN. (1989). *Úmluva o právech dítěte ze dne 20. 11. 1989.* Retrieved from <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
 25. Rackensperger, T. (2012). *Family Influences and Academic Success: The Perceptions of Individuals Using AAC Augmentative and Alternative Communication.* Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=16&SID=Q1 NB8M51gn6M3U2NiUT&page=1&doc=7
 26. Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení.* Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/sumativni-a-formativnihodnoceni.html/>
 27. Tichá, J. (2008). *Vzdělávání romských žáků v základních školách. Prezentace vytvořená k Seminári ke vzdělávání romských žáků.* Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/seminar-ke-vzdelavani-romskych-zaku-poslanecka-snemovna-17-3-2008-prezentace>
 28. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
 29. VARIANTY, (2018). *Inkluzivní vzdělávání.* Retrieved from <https://www.varianty.cz/inkluzivni-vzdelavani>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků:

Obr. 1: Vývoj přístupů k jedincům s postižením (Voegele, 2012, s. 6)	26
Obr. 2: Bio-psycho-sociální předpoklady pro učení (Bartoňová, Vítková et al., 2013, s. 190)	53
Obr. 3: Most od chaosu k pořádku ve třídě (Petty, 2008, s. 92)	62
Obr. 4: Rámec vedení pro inkluzivní školy (Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013, s. 76)	63

Seznam tabulek:

Tab. 1: Strategie pro zlepšení reagování žáků (Bronwell, 2012)	57
Tab. 2: Časový harmonogram výzkumného šetření	88
Tab. 3: Oblast klima třídy	109
Tab. 4: Oblast úprava prostředí	110
Tab. 5: Přehledová tabulka k hypotéze H1	115
Tab. 6: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1	115
Tab. 7: Přehledová tabulka k hypotéze H2	116
Tab. 8: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2	117
Tab. 9: Přehledová tabulka k hypotéze H3	118
Tab. 10: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3	118
Tab. 11: Přehledová tabulka k hypotéze H4	119
Tab. 12: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H4	119
Tab. 13: Přehledová tabulka k hypotéze H5	120
Tab. 14: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H5	121

Seznam grafů:

Graf 1: Délka pedagogické praxe respondentů	91
Graf 2: Délka praxe respondentů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	92
Graf 3: Orientace respondentů v oblasti inkluzivního vzdělávání	92
Graf 4: Orientace respondentů v oblasti podpůrných opatření	93
Graf 5: Zdroj informací o podpůrných opatřeních	94

Graf 6: Absolvované kurzy či školení	94
Graf 7: Zastoupení krajů	95
Graf 8: Umístění školy	95
Graf 9: Typ školy	96
Graf 10: Počet žáků školy	96
Graf 11: Počet učitelů školy	97
Graf 12: Počet asistentů pedagoga školy	97
Graf 13: Poradenští pracovníci školy	98
Graf 14: Celkový počet žáků ve třídě	99
Graf 15: Počet žáků s podpůrnými opatřeními ve třídě	99
Graf 16: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve třídě	100
Graf 17: Důvod opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami	100
Graf 18: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 1. stupni PO	101
Graf 19: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami v 2. stupni PO	101
Graf 20: Počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve 3. stupni PO	102
Graf 21: Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory	103
Graf 22: Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami v kombinaci s jiným typem postižení	103
Graf 23: Oblasti podpůrných opatření žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami	104
Graf 24: Oblast organizace výuky	105
Graf 25: Oblast modifikace vyučovacích metod a forem	105
Graf 26: Oblast intervence	106
Graf 27: Oblast speciální didaktické pomůcky	107
Graf 28: Oblast úprava rozsahu a obsahu učiva	107
Graf 29: Oblast jiné formy hodnocení	108
Graf 30: Oblast jiné formy přípravy na výuku	108
Graf 31: Oblast podpora sociální a zdravotní	109
Graf 32: Oblast klima třídy	109
Graf 33: Oblast úprava prostředí	110
Graf 34: Spolupráce s dalšími pracovníky	111

Graf 35: Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	111
Graf 36: Četnost spolupráce s poradenskými zařízeními	112
Graf 37: Úroveň spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními	112
Graf 38: Úroveň spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami	113
Graf 39: Spolupráce školy s dalšími zařízeními služeb	114
Graf 40: Návrh na změnu v edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami	114

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník rigorózní práce

Příloha č. 1

Dotazník rigorózní práce

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kateřina Šimčíková a jsem studentkou doktorského studijního programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o spolupráci při zpracování mého výzkumného šetření, které se týká vzdělávání žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami* v inkluzivní škole. Prosím Vás o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

**Žák s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami (dle starší legislativy sociální znevýhodnění)*

Vyplnění dotazníku je anonymní a velmi jednoduché, zabere Vám max. 15 minut.

Za vstřícnost a spolupráci předem velice děkuji.

O RESPONDENTOVI

1. Vaše pohlaví: *(vyberte jednu z možností)*

- žena
- muž

2. Jaké je Vaše ukončené vzdělání? *(vyberte jednu z možností)*

- vysokoškolské (bez speciální pedagogiky)
- vysokoškolské (se zaměřením na speciální pedagogiku)
- jiné: _____

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? *(vyberte jednu z možností)*

- do 5 let
- 10 let
- 11 - 20 let
- 21 – 30 let
- 31 let a více

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (integrace, inkluze)? *(vyberte jednu z možností)*

- do 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 20 let
- 21 – 30 let
- 31 let a více

5. Jak se orientujete v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu z možností) Pozn. jednotlivé pojmy odpovídají hodnotám jako je známkování ve škole (1 – 5).*

- výborně
- velmi dobře
- dobře
- dostatečně
- nedostatečně

6. Jak se aktuálně orientujete v oblasti využívání podpůrných opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.) u žáků se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu z možností) Pozn. jednotlivé pojmy odpovídají hodnotám jako je známkování ve škole (1 – 5).*

- výborně
- velmi dobře
- dobře
- dostatečně
- nedostatečně

7. Kde čerpáte informace o podpůrných opatřeních? *(lze vybrat více odpovědí)*

- z legislativy
- na internetu
- ve speciálně pedagogickém centru
- v pedagogicko-psychologické poradně
- od pracovníků školního poradenského pracoviště
- z dalšího vzdělávání

- z odborné literatury
- z Katalogů podpůrných opatření
- zkušenosti kolegů
- jinde: _____

8. Absolvoval(a) jste nějaké kurzy z oblasti speciální pedagogiky či inkluzivního vzdělávání? *(vyberte jednu z možností)*

- ano
- ne

O ŠKOLE:

9. Vaše škola je umístěna v kraji: *(vyberte jednu z možností)*

- Olomoucký
- Zlínský
- Moravskoslezský

10. Vaše škola se nachází: *(vyberte jednu z možností)*

- v obci
- v menším městě (do cca 30 tisíc obyvatel)
- ve větším městě

11. Jste škola jakého typu? *(vyberte jednu z možností)*

- úplná (ročníky 1. – 9.)
- neúplná (ročníky 1. – 5.)

12. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu? *(vyberte jednu z možností)*

- do 50 žáků
- 51 - 150 žáků
- 151 – 250 žáků
- 251 - 300 žáků
- více než 300 žáků

13. Kolik učitelů pracuje na Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*

- do 10 učitelů
- 11 - 20 učitelů
- 21 - 30 učitelů
- 31 - 40 učitelů
- 41 a více učitelů

14. Kolik asistentů pedagoga pracuje na Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*

- žádný asistent pedagoga
- 1 - 2 asistenti pedagoga
- 5 asistentů pedagoga
- 10 asistentů pedagoga
- 11 a více asistentů pedagoga

15. Uveďte, který z těchto pracovníků působí na vaší škole (kromě výchovného poradce a metodika prevence)? *(lze vybrat více odpovědí)*

- školní speciální pedagog
- školní psycholog
- sociální pedagog
- koordinátor inkluze
- jiný: _____

O TŘÍDĚ

16. Kolik žáků máte aktuálně ve třídě? *(vyberte jednu z možností)*

- do 10 žáků
- 11 – 15 žáků
- 16 – 20 žáků
- 21 – 25 žáků
- 26 – 30 žáků
- více než 30 žáků

17. Kolik žáků z Vaší třídy má uznaná podpůrná opatření – jakákoli PO? *(vyberte jednu z možností)*

- 1 žák

- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

18. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním máte aktuálně ve třídě? *(vyberte jednu z možností)*

- 1 žák
- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

19. Z jakého důvodu mají žáci ve Vaší třídě přiznaná podpůrná opatření v oblasti sociálního znevýhodnění? *(vyberte jednu z možností)*

- převážně z vlivu kulturního prostředí žáka
- převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání žáka
- z kombinace více faktorů uvedených v předchozích bodech

20. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním aktuálně vzděláváte v 1. stupni podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 žák
- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

21. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním aktuálně vzděláváte ve 2. stupni

podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 žák
- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

22. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním aktuálně vzděláváte ve 3. stupni podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 žák
- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

23. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním aktuálně vzděláváte ve 4. stupni podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 žák
- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

24. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním aktuálně vzděláváte v 5. stupni podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 žák

- 2 žáci
- 3 žáci
- 4 žáci
- 5 žáků
- jiný počet: _____

25. Pracujete s žákem se sociálním znevýhodněním podle: *(vyberte jednu či více možností)*

- plánu pedagogické podpory (PLPP)
- individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

26. Vzděláváte žáka se sociálním znevýhodněním v kombinaci s jiným typem postižení? *(vyberte jednu či více možností)*

- ne
- lehké mentální postižení
- ADHD / ADD
- poruchy chování
- SPU
- jiné: _____

OBLASTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

27. Které z následujících oblastí podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním využíváte? *(lze vybrat více odpovědí)*

- změny v organizaci výuky
- modifikace vyučovacích metod a forem
- intervence
- pomůcky
- úpravy obsahu vzdělávání
- hodnocení
- příprava na výuku
- podpora sociální a zdravotní
- práce s třídním kolektivem
- úprava prostředí

Následující položky č. 28 – 37 se týkají využívání jednotlivých oblastí podpůrných opatření u žáků se sociálním znevýhodněním.

28. Využíváte v rámci oblasti **organizace výuky** některé z následujících opatření? *(lze vybrat více odpovědí)*

- úprava režimu výuky
- další pracovní místo pro žáka
- úprava zasedacího pořádku
- snížení počtu žáků ve třídě
- žádné
- jiné: _____

29. Využíváte v rámci oblasti **modifikace vyučovacích metod a forem** některé z následujících opatření? *(lze vybrat více odpovědí)*

- individuální práce se žákem
- strukturalizace výuky
- kooperativní učení
- podpora motivace žáka
- žádné
- jiné: _____

30. Využíváte v rámci oblasti **intervence** některé z následujících opatření? *(lze vybrat více odpovědí)*

- spolupráce rodiny a školy
- rozvoj jazykových kompetencí
- nácvik sebeobslužných dovedností
- nácvik sociálního chování
- žádné
- jiné: _____

31. Využíváte v rámci podpůrných opatření **speciální didaktické pomůcky**?

- ne
- ano: _____ *(uved'te jaké)*

32. Využíváte v rámci podpůrných opatření **úpravu rozsahu a obsahu učiva**?

- ne
- ano: _____ (uved'te jaké)

33. Využíváte v rámci podpůrných opatření jinou formu **hodnocení**?

- ne
- ano: _____ (uved'te jaké)

34. Využíváte v rámci podpůrných opatření **jiné formy přípravy na výuku**?

- ne
- ano: _____ (uved'te jaké)

35. Využíváte v rámci oblasti **podpora sociální a zdravotní** některé z následujících opatření? (lze vybrat více odpovědí)

- odlišné stravování
- podávání medikace
- spolupráce s externími poskytovateli služeb
- žádné
- jiné: _____

36. Pracujete s **třídním kolektivem** na klimatu třídy?

- ne
- ano: _____ (uved'te jaké)

37. Využíváte v rámci podpůrných opatření nějakou **úpravu prostředí** (v rámci školy či třídy)?

- ne
- ano: _____ (uved'te jaké)

SPOLUPRÁCE PEDAGOGŮ A DALŠÍCH SUBJEKTŮ PODÍLEJÍCÍCH NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

38. Se kterým z uvedených pracovníků spolupracujete při vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu či více možností)*
- asistent pedagoga
 - školní speciální pedagog
 - školní psycholog
 - žádný z uvedených
 - jiný: _____
39. Spolupracujete při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s některým z uvedených poradenských zařízení? *(vyberte jednu z možností)*
- pedagogicko psychologická poradna (PPP)
 - speciálně pedagogické centrum (SPC)
 - PPP i SPC
40. Jak často spolupracujete s poradenským zařízením při vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu z možností)*
- alespoň 1x týdně
 - alespoň 1x měsíčně
 - alespoň 1x čtvrtletně
 - 1x za školní pololetí
 - dle potřeby
41. Na jaké úrovni je, dle Vašeho názoru, spolupráce mezi Vámi a poradenským zařízením *(vyberte jednu z možností)* Pozn. jednotlivé pojmy odpovídají hodnotám jako je známkování ve škole (1 – 5).
- výborná
 - velmi dobrá
 - dobrá
 - dostatečná
 - nedostatečná

42. Na jaké úrovni je, dle Vašeho názoru, spolupráce mezi Vámi (učiteli) a rodiči žáka se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu z možností) Pozn. jednotlivé pojmy odpovídají hodnotám jako je známkování ve škole (1 – 5).*

- výborná
- velmi dobrá
- dobrá
- dostatečná
- nedostatečná

43. Spolupracujete při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s některým z dalších uvedených zařízení? *(vyberte jednu z možností)*

- OSPOD
- středisko výchovné péče
- s žádným z uvedených
- jiné: _____

44. Máte nějaký návrh na změnu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- ano: _____ *(uved'te jaké)*

NÁMĚTY A PŘIPOMÍNKY

Pokud máte připomínky či poznámky k dotazníku, případně danému tématu, vepište prosím níže:

Děkuji za Váš čas a ochotu pomoci