



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

www.inkluze.upol.cz
CZ.1.7./1.2.00/43.0003

Výstup projektu

„Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“

**POSTOJE A POTŘEBY PEDAGOGICKÉ VEŘEJNOSTI
VE VZTAHU K IMPLEMENTACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ PODLE NOVÉ ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY**

zpráva z výzkumu

© Kolektiv autorů

Univerzita Palackého v Olomouci

2015

OBSAH

ÚDAJE O ZPRACOVATELI	4
ÚDAJE O OBJEDNATELI	4
ÚVOD	5
1 VÝCHODISKA VÝZKUMU	7
2 METODIKA VÝZKUMU	11
2.1 CÍL VÝZKUMU A JEHO ZÁMĚR	11
2.2 SOUBOR A METODIKA	12
3 VÝSLEDKY – ČÁST A: SOUHRNNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU	15
3.1 POPIS SOCIODEMOGRAFICKÝCH A DALŠÍCH CHARAKTERISTIK ZKOUMANÉHO SOUBORU	15
3.1.1 <i>Stávající pracovní pozice pedagogických pracovníků, věkové rozložení souboru</i>	16
3.1.2 <i>Délka praxe pedagogických pracovníků</i>	19
3.1.3 <i>Místo výkonu práce pedagogických pracovníků</i>	21
3.1.4 <i>Zastoupení krajů ČR a velikost školy, na kterých pedagogičtí pracovníci působí</i>	23
3.1.5 <i>Speciálněpedagogické vzdělání u pedagogických pracovníků zkoumaného souboru</i>	25
3.2 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NOVÝ MODEL PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	26
3.3 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA MOŽNÉ FORMY ZÁZNAMŮ O POSKYTNUTÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V I. STUPNI	33
3.4 HODNOCENÍ SOUČASNÝCH PODMÍNEK VZDĚLÁVAT ŽÁKY SE SVP	35
3.4.1 <i>Hodnocení podmínek vzdělávání žáků s různými druhy SVP na škole v současnosti</i>	40
3.5 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VÝZNAMNOST ZAJIŠTĚNÍ VYBRANÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ NA JEJICH ŠKOLE VE SMYSLU ZAJIŠTĚNÍ ÚSPĚŠNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	56
3.6 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VHODNOU FORMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S JEDNOTLIVÝMI DRUHY SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	77
3.7 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NĚKTERÉ ASPEKTY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V TZV. BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU	93
3.8 HODNOCENÍ ZKUŠENOSTÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ Z OSOBNÍ PRAXE SE VZDĚLÁVÁNÍM ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	104
4 VÝSLEDKY – ČÁST B: TŘÍDĚNÍ DAT PODLE KRITERIA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ BĚŽNÝCH ŠKOL A PRACOVNÍKŮ ŠKOL SPECIÁLNÍCH	116
4.1 POPIS SOCIODEMOGRAFICKÝCH A DALŠÍCH CHARAKTERISTIK ZKOUMANÉHO SOUBORU	116
4.2 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NOVÝ MODEL PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	121
4.3 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA MOŽNÉ FORMY ZÁZNAMŮ O POSKYTNUTÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V I. STUPNI	129
4.4 HODNOCENÍ SOUČASNÝCH PODMÍNEK VZDĚLÁVAT ŽÁKY SE SVP	131
4.4.1 <i>Hodnocení podmínek vzdělávání žáků s různými druhy SVP na škole v současnosti</i>	138
4.5 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VÝZNAMNOST ZAJIŠTĚNÍ VYBRANÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ NA JEJICH ŠKOLE VE SMYSLU ZAJIŠTĚNÍ ÚSPĚŠNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP	155
4.6 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VHODNOU FORMU (MÍSTO) VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S JEDNOTLIVÝMI DRUHY SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	177
4.7 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NĚKTERÉ ASPEKTY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V TZV. BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU	195
4.8 HODNOCENÍ ZKUŠENOSTÍ Z OSOBNÍ PRAXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ SE VZDĚLÁVÁNÍM ŽÁKA SE SVP	207
5 VÝSLEDKY – ČÁST C: POSTOJE – NÁZORY – ZKUŠENOSTI UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL BĚŽNÝCH I SPECIÁLNÍCH	219
5.2 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NOVÝ MODEL PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	222
5.3 HODNOCENÍ SOUČASNÝCH PODMÍNEK VZDĚLÁVAT ŽÁKY SE SVP	228

5.4 NÁZORY PEDAGOGŮ PRACOVNÍKŮ NA VÝZNAMNOST ZAJIŠTĚNÍ VYBRANÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ NA JEJICH ŠKOLE VE SMYSLU ZAJIŠTĚNÍ ÚSPĚŠNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	233
5.5 NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA NĚKTERÉ ASPEKTY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU	244
6 VÝSLEDKY – ČÁST D: ANALÝZA BARIÉR IMPLEMENTACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PODLE NOVELY ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	254
6.1 CÍLE KVALITATIVNÍ STUDIE	254
6.2 METODIKA STUDIE	254
6.3 ZÚČASTNĚNÉ ŠKOLY (PARTICIPANTI ŠETŘENÍ)	255
6.4 SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	257
6.4.1 <i>Současná praxe</i>	257
6.4.2 <i>Práce s dětmi s dalšími druhy SVP</i>	257
6.4.3 <i>Používání různých dalších podpůrných opatření</i>	258
6.4.4 <i>Novela školského zákona</i>	259
6.4.5 <i>Bariéry implementace podpůrných opatření</i>	260
6.5 DOPORUČENÍ	262
6.6 POPIS STÁVAJÍCÍHO STAVU	263
6.6.1 <i>Speciální vzdělávací potřeby – spontánní asociace</i>	263
6.6.2 <i>Současná praxe práce s dětmi se SVP</i>	264
6.6.3 <i>Diagnostika, spolupráce s odbornými pracovišti</i>	270
6.6.4 <i>Potřeby škol ohledně dětí se SVP v současnosti</i>	272
6.6.5 <i>Spolupráce s rodiči</i>	274
6.6.6 <i>Další vzdělávání</i>	275
6.7 NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	276
6.7.1 <i>Informovanost o záměru</i>	276
6.7.2 <i>Spontánní reakce na shrnutí obsahu novely školského zákona</i>	277
6.7.3 <i>Vnímání možnosti inkluze jednotlivých kategorií žáků se SVP</i>	280
6.8 UVÁDĚNÉ BARIÉRY IMPLEMENTACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	284
6.8.1 <i>Předpokládaný postup po začátku platnosti zákona</i>	291
6.8.2 <i>Návrhy respondentů k usnadnění přechodu na fungování podle novely školského zákona</i>	292
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	296
ZÁVĚR	302

ÚDAJE O ZPRACOVATELI

Název: Asociace poraden pro osoby se zdravotním postižením ČR
Sídlo: Karlínské náměstí č. 12, 186 00 PRAHA 8 – Karlín
Kontakt: Tel.: +420 266 753 424
E-mail: info@apzp.cz
WWW: www.apzp.cz
Číslo účtu: 219878379/0800
Právní forma: Spolek, reg. MV ČR č.: VS/1-1/51 081-R ze dne 30.8 2002
IČ: 266 032 33

ÚDAJE O OBJEDNATELI

Název: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Sídlo: Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC
Kontakt: Tel.: +420 585 635 309
E-mail: inkluz@upol.cz
WWW: www.inkluz.upol.cz
Právní forma: Veřejná vysoká škola

Složení řešitelského týmu (řazeno abecedně):

Jaroslava Balážová, Pavlína Baslerová, Jiří Cieslar, Romana Dočkalová, Lenka Felcmanová, Jan Chrastina, Jaroslav Koutecký, Milena Kršková, Jaromír Maštaliř, Jan Michalík, David Novák, Václav Novotný, Bohdana Řeháková, Edita Satinská, Barbora Úlehlová, Jiří Vencel, Barbora Vlachová,

ÚVOD

V České republice (dále také jen „ČR“) byla přijata novela školského zákona, která předpokládá nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a to, mj., formou poskytování podpůrných opatření. Ta mají být podle přijaté právní úpravy „nároková a poskytovaná bezplatně“.

Přijaté právní opatření je účinné od 1. 9. 2016. V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání je vytvářena série odborných a metodických výstupů (publikací), které mají vytvořit předpoklady pro efektivní podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách.

Zásadním předpokladem úspěšnosti společného vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či znevýhodněním z jiných příčin, je přijetí daného modelu vzdělávání pedagogickou veřejností.

Na jedné straně právní normy (školský zákon) už více než deset let zaručují žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (formálně jakékoliv hloubky) vzdělávání v běžné spádové škole. Nadále však přetrvává situace, kdy některé školy nejsou na přijetí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také jen „SVP“) připraveny. V některých případech jde o objektivní situaci (nedostatek finančních prostředků), v některých případech o nízkou motivaci pedagogického sboru a vedení školy.

Přijaté právní řešení prohloubí a posílí pojetí vzdělávání žáka se SVP (z jakýchkoliv příčin) jako běžnou a integrální součástí vzdělávací práce každé školy. I když i nadále zůstanou zachovány speciální školy, s upraveným prostředím pro žáky s určitým druhem zdravotního znevýhodnění, v rámci České republiky, není reálné předpokládat kvantitativní rozvoj těchto speciálních škol (jejich budování je velmi nákladné), ale stále více bude nutno posilovat připravenost běžných škol na vzdělávání všech skupin žáků.

Proto je nezbytné znát názorovou hladinu a preference vlastních přesvědčení pedagogických pracovníků (dále také jen „PP“ nebo „pedagogové“), neboť oni v rozhodující míře rozhodnou o realizaci záměrů vyjádřených v novele školského zákona.

Předmětem výzkumu (dále také jen „výzkum“, „šetření“, „výzkumné šetření“), jehož výzkumná zpráva je obsahem tohoto dokumentu, se stala deskripce současného stavu, tj. zejména zjištěných postojů, hodnocení, očekávání a potřeb pedagogických pracovníků

celé ČR souvisejících se vzděláváním žáků se SVP. V současnosti. A v souvislosti s očekávaným zahájením procesu poskytování podpůrných opatření i v blízké budoucnosti.

V Olomouci a v Praze, červen 2015, autorský tým výzkumu a projektu

1 VÝCHODISKA VÝZKUMU

V ČR dochází v průběhu posledních 20 let k podstatným změnám v charakteru vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále také jen „žáci“) se speciálními vzdělávacími potřebami. Od dříve dominantního modelu vzdělávání těchto žáků v prostředí specializovaných institucí – speciálních škol, pozorujeme postupný a trvalý nárůst počtu žáků této cílové skupiny v tzv. běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Jedná se pouze částečně o proces, který by byl řízen záměrně z centrální úrovně správy školství. Zásadním důvodem pro postupný přechod žáků ze škol speciálních do běžných škol jsou faktory stojící mimo úzce požímanou výseč „pedagogického problému“. Jde o celkovou změnu poměrů v ČR, rozvoj demokracie, prohlubování (vědomí) lidských a občanských práv. Stejně tak o proměnu životního stylu, generační obměnu populace, zásadní proměnu ekonomických vztahů i situace obyvatel za posledních 25 let, a také o řadu dalších faktorů.

Až následně je uvedený proces řízen či usměrňován právními a organizačními opatřeními, zpravidla v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále také jen „MŠMT“). Přesto byly v uplynulém dvacetiletí přijaty dokumenty a opatření, které měly podporovat společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků tzv. intaktních. V některých případech se jednalo o rozumná opatření (typicky zřízení institutu asistenta pedagoga), jindy šlo o proklamativní či deklaratorní ustanovení (typicky různé varianty úkolů různých dokumentů „zvyšovat inkluzivitu českého školství“).

V počátcích popisovaného procesu se zpravidla hovořilo o tzv. „integraci“ či „školské integraci“ žáků se zdravotním postižením. V průběhu let se i v ČR začaly více užívat termíny zahraniční provenience. Na prvním místě se jednalo o termín „speciální vzdělávací potřeby“, jenž byl u nás legislativně zakotven v zákoně č. 563/2004 Sb. (a ještě před tím ve vyhlášce MŠMT č. 127/1997 Sb.). Dalším pojmem je termín „inkluzí“, který je stále více užíván v deklaratorních aktech, případně v odborné publikační produkci. V ČR nejsou dosud odpovídajícím způsobem „změřeny“ parametry tohoto vzdělávacího modelu. Není přesvědčivě definováno, v čem se má odlišovat od „prosté integrace“, jaké jsou jeho znaky a parametry v rámci systému – jako celku, i jednotlivého vzdělávacího zařízení.

Současná situace ve vzdělávání žáků se SVP je tak charakterizována následujícími znaky:

- a) Většina všech žáků se SVP (s výjimkou žáků s mentálním postižením) je vzdělávána v běžných školách, nikoliv školách speciálních.
- b) Postupně se zvyšuje i podíl žáků s mentálním postižením vzdělávaných v běžných školách (z původních cca 300 žáků v r. 2010 na cca 3,5 tis. v r. 2014).
- c) Speciální školy jsou v ČR rozmístěny (geograficky) nerovnoměrně, převážně v aglomeracích krajských měst. Škol samostatně určených a specializovaných pro žáky se smyslovým postižením, tělesným postižením či narušením komunikační schopnosti zpravidla není více než deset pro celou ČR. Více je škol pro žáky s lehkým mentálním postižením (tzv. základní školy praktické). Uvedené označení je však jen orientační, z pedagogického hlediska je rozhodující podoba vzdělávacího programu, podle něž škola tvoří vlastní školní vzdělávací program.
- d) Existují Rámcové vzdělávací programy (dále také jen „RVP“) pro předškolní, základní a střední vzdělávání, které jsou podkladem pro tvorbu Školních vzdělávacích programů (dále také jen „ŠVP“). V ČR není vytvořen speciální samostatný RVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich vzdělávání je integrálně pojímáno v příslušných částech RVP a následně ŠVP. Jistou výjimku představuje existence přílohy RVP základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (tj. RVP ZV – příloha LMP). V průběhu roku 2015/2016 se předpokládá její zrušení, a v současnosti je vytvářen model RVP (a následně ŠVP), který by poskytl základy pro vzdělávání cca 15–17 tis. žáků s lehkým mentálním postižením u nás.
- e) Vzdělávání žáků se SVP v upraveném prostředí speciálních škol je zpravidla dotováno vyššími finančními částkami (v souhrnu).

Zásadním krokem ve sledované oblasti bylo přijetí novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.) v březnu 2015. Novela školského zákona reagovala na výše naznačený trend zvyšujícího se počtu žáků se SVP vzdělávaných v běžných školách (viz dále Tab. 1 – údaje pro základní školy a školní rok 2014/2015).

Tab. 1 Počet žáků se SVP na základních školách ČR k 30. 9. 2014¹

Skupina postižení	Zrakové		Sluchové		NKS		Tělesné		PAS		SPUCH **		Komb		
	Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		Typ školy		
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	
Střední	406	243	471	227	2340	810	x	x			5 222	640	6 768		
Těžké	158	86	241	268	464	572	391	305	1934	1564	270	142			
Hluboké*	22	56	11	119	x	x	762	280			27 280	859			
Celkem	586	385	723	614	2804	1382	1153	585	1934	1564	32 772	1641	6 768		
Celkem ZŠ: 7 200 + 32 772 SPUCH						Celkem SŠ: 4 530 + 1641 SPUCH									

* Zrakové – neslyšící/ Sluchové – nevidomý

** První řádek: porucha chování, druhý řádek: těžká porucha chování, třetí řádek: porucha učení

Legenda: NKS – narušená komunikační schopnost; PAS – poruchy autistického spektra; SPUCH – specifické vývojové poruchy učení či chování; Komb – kombinované postižení, ZŠ – základní škola, SŠ – střední škola.

Přijetí zákona vyvolalo v části pedagogické, ale i laické veřejnosti očekávání brzkého masivního nárůstu počtů žáků se SVP v běžných školách. Právě údaje uvedené v Tab. 1 potvrzují, že podobný scénář s největší pravděpodobností očekávat nelze. Zcela jistě se uvedené netýká žáků se zdravotním postižením. S výjimkou žáků s postižením mentálním.

V tabulce nejsou uvedeni žáci s mentálním postižením, kteří představují výjimku z jinak platného pravidla: SVP = většinové vzdělávání v běžné základní škole. U žáků s mentálním postižením je poměr opačný.

Z celkového počtu 16 469 žáků základních škol je celkem 12 910 vzděláváno ve speciálních školách (hovoříme o základním školství – tedy v úvahu připadají instituce *základní škola praktická* pro žáky s lehkým mentálním postižením, a *základní škola speciální* pro žáky se střední a případně i těžkou mentální retardací). A 3 559 žáků s mentálním postižením je vzděláváno v běžných základních školách.

Vzhledem k očekávanému rušení přílohy RVP Základní vzdělávání určené pro žáky s lehkým mentálním postižením (příloha LMP) lze očekávat postupné zvýšení počtu žáků s lehkým mentálním postižením (mentální retardací) v prostředí běžných škol – výzkumný tým však neočekává zásadní či skokové navýšení uvedeného počtu. Lze očekávat, že školy dosud

¹Zdroj: *Asistent pedagoga 2015, postoje, hodnocení, činnosti – zpráva z výzkumu*. Kol. autorů, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

určené pro žáky s lehkým mentálním postižením (základní škola praktická) pouze změni svůj název na „základní škola“, a budou mít upravený ŠVP potřebám této skupiny žáků.

Odlišnou skupinu představují žáci se SVP z jiných než zdravotních důvodů (příčin). Jedná se o komplex příčin, které mohou vést ke znevýhodnění v důsledku tzv. sociokulturních příčin. Školský zákon již v současnosti (znění do r. 2015) zná kategorii SVP z důvodu „sociálního znevýhodnění“. Po celých deset let účinnosti zákona nebylo zákonem ani prováděcí normou určeno, kdo má SVP z důvodu sociálního znevýhodnění určit, jaká je procedura posuzování, a jaké následky (benefity) může přiznání statusu SVP „sociální znevýhodnění“ pro žáka či školu znamenat.

I to je jeden z důvodů, proč v září r. 2014 české základní školy vykázaly v úvodní statistice jen 4 325 žáků se SVP z důvodu „sociálního znevýhodnění“. Právě v tomto segmentu žáků lze po přijetí zákona očekávat zvýšení počtu žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními z uvedeného důvodu.² Záležet však bude jednak na právní úpravě posuzování potřeby podpůrných opatření (novela zákona č. 82/2015 Sb. přináší jen základní a kusou úpravu – podstatné aspekty, právě ve vztahu k této skupině žáků, musí přinést prováděcí předpis).

Výzkumný tým se seznámil s dostupnými statistickými údaji o vzdělávání žáků se SVP, analýzami, návrhy a expertními stanovisky vypracovanými v rámci klíčových aktivit projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, a podle zadání objednatele – připravil rozsáhlé výzkumné šetření zaměřené na získání informací potřebných pro praktickou implementaci obsahu novely školského zákona do praxe škol.

²Více viz: *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Kol. autorů, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

2 METODIKA VÝZKUMU

Níže jsou uvedeny základní informace o metodickém přístupu, který byl využit ke sběru, zpracování dat a jejich analýzy. Jsou tak vymezeny cíle a záměr výzkumu, jeho pojetí autorským kolektivem s cílem aplikování do speciálněpedagogické reality.

2.1 Cíl výzkumu a jeho záměr

Cílem výzkumu bylo zjistit, analyzovat a následně deskribovat stávající stav povědomí pedagogických pracovníků České republiky (především jejich postoje, informovanost, potřeby) směrem k připravovaným podmínkám vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy i s cílem identifikovat připravenost pro pedagogickou práci reflektující obsah v březnu 2015 schválené novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.).

Ta bude od září 2016 měnit podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Využito tak bylo první fáze Evidence Based Practice přístupu ke zkoumání výzkumného fenoménu (sběr relevantních údajů a výzkumných dat). Výzkum byl založen na respektování výzkumné otázky: *„Jakých informačně saturovaných atributů nabývá současný stav názorové a postojové hladiny pedagogických pracovníků České republiky směrem k obsahové koncepci podmínek pro realizaci vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami daných novelou školského zákona v České republice“?*

Záměr výzkumu byl saturován těmito oblastmi:

- a) *Identifikace a deskripce sociodemografických charakteristik zkoumaného souboru* (pedagogičtí pracovníci České republiky – tj. pozice asistent pedagoga, učitel, ředitel, školní psycholog, školní speciální pedagog). Mezi tyto charakteristiky patřili ukazatelé o stávající (resp. hlavní) pracovní pozice, věku, pohlaví, dosaženého vysokoškolského vzdělání s akcentem na speciálněpedagogickou oblast, délky pedagogické praxe, délky osobní praxe u žáka/žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, příp. znevýhodněním sociálním, o typu školy, na které pedagogický pracovník působí (včetně kraje České republiky a velikosti školy dle počtu v ní vzdělávaných žáků).
- b) *Oblast znalostní a informační* – informovanost o záměrech obsažených v novele školského zákona (z roku 2015) vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami; o podpůrných opatřeních; o členění podpůrných opatření; o podpoře žáka apod.

- c) *Oblast názorově-postojová* – identifikace postoje (preference názoru) k administrativní, výkonové a personální části výkonu pedagogické práce směrem k podpoře žáka; hodnocení stávajících podmínek na škole apod.
- d) *Oblast (pedagogickými pracovníky) vyjádřené připravenosti a vhodnosti vzdělávání žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení; vyjádřené preference pro úspěšné vzdělávání žáků, kteří vyžadují podpůrná opatření.*
- e) Oblast pro/inkluzivního vzdělávání dle typu instituce poskytující edukační aktivity (běžná škola a třída – speciální třída na „běžné škole“ – speciální škola apod.).

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

- a) Sociodemografické a další charakteristiky zkoumaného souboru, názory pedagogických pracovníků na vybrané oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení zkušeností pedagogických pracovníků z osobní praxe.
- b) Komparace názorů a zkušeností pedagogických pracovníků ve vybraných oblastech dle kritéria běžné a speciální školy, na kterých pedagogičtí pracovníci aktuálně (v době sběru dat) působili stávající hlavní pracovní pozicí.
- c) Komparace názorů a zkušeností učitelů a ředitelů škol – škol běžných i speciálních.
- d) Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona.

2.2 Soubor a metodika

Výše uvedené oblasti jsou značně rozsáhlé (informace, postoje, ztotožnění se s výrokem apod.) a také náročné na správné a metodicky korektní uchopení celého přístupu k tomuto výzkumnému fenoménu. Byl proto zvolen smíšený (mix-approach) design výzkumu. Pro získání základních zpracovatelných dat bylo využito ex post facto designu kvantitativního přístupu, který byl paralelně doplněn přístupem kvalitativním. Pro adekvátní saturovanost cílů a záměru výzkumu byly údaje poskytované pedagogickými pracovníky zjišťovány dvěma samostatnými technikami sběru empirických dat – kvantitativní část technikou dotazníku (vlastní konstrukce, tj. nestandardizovaného), kvalitativní část technikou focus group (s informační saturovaností ukotvenou v hloubkovém individuálním/skupinovém interview).

Dotazník vlastní konstrukce byl vytvořen pro potřeby získat data od velkého počtu respondentů (tj. výše uvedených skupin pedagogických pracovníků) v jednoduché a intuitivní podobě – z tohoto důvodu byl administrován v on-line prostředí. Dotazníkové rozhraní bylo umožněno prostřednictvím odkazu, jež byl zřízen pouze pro tento účel (garance přípravy, správnosti a administrace rozhraní bylo v kompetenci odborníka z oblasti IT technologií). Finální podoba dotazníku určeného k administraci byla vymezena na základě metodických diskusí s odborníky (odborníci a metodici z praxe speciálněpedagogické, pedagogické i poradenské, dále s metodologem, akademickými pracovníky Univerzity³), přičemž byla realizována také fáze předvýzkumu (zajištění jednoznačné významovosti položek dotazníku a také obsazení co nejširšího spektra možných voleb odpovědí pro pedagogické pracovníky). Výstupy předvýzkum a pilotního testování (jak metodického, tak on-line rozhraní, ladění a spustitelnosti) byly zapracovány do struktury a pojetí finálně administrovaného dotazníku. Dotazník obsahoval několik oblastí, jejichž účelem byla přehlednost a významově-obsahová kongruence položek, které sledovaly stejnou nebo podobnou oblast. Ty následně vytvořily tematické dimenze pro následné zpracování dat a aplikaci korelačních koeficientů v třídění vyšších řádů.

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

Dotazník obsahoval položky uzavřené a volné (např. zadání PŠČ školy, na které pedagogický pracovník působí). Pro jednoznačnost získávaných odpovědí byly respondentům k dispozici instrukce směřující ke správnému a jednoznačnému vymezení obsahu položek dotazníku). Oblast sociodemografických charakteristik byla naplněna úvodními deseti položkami dotazníku. Pro zjištění souhlasu/nesouhlasu s tvrzeními, informacemi či předloženými tezemi bylo využito možných odpovědí v podobě výběru „ano – spíše ano – spíše ne – ne“, příp. doplněno (u vybraných položek) možností „nevím“ (anticipace stavu budoucího – prvek výzkumného designu prospektivního). K zachycení současného postoje/názorové preference

³Myšleno Univerzita Palackého v Olomouci.

pedagogických pracovníků bylo využito škál Likertova typu (7 bodové), kde „1 = nejméně významné; 7 = nejvíce významné“ apod.). V závěrečné sekci dotazníku měli respondenti možnost uvést vlastní zkušenosti, návrhy či náměty k obsahovému zaměření výzkumu, příp. doporučení pro praxi. Jako motivace – nejen pro vyplnění dotazníku – sloužilo umožnění stažení aktuální publikace autorského kolektivu projektu s názvem „Podpůrná opatření“ (ve formátu e-knihy či PDF souboru), která srozumitelně provází čtenáře s obsahem novely školského zákona. Taktéž měli respondenti možnost zaslání výsledků šetření na jimi uvedenou e-mail adresu.

Celkem dotazník tvořila 21 významová oblast (některé položky byly naplněny podotázkami). Celkový počet respondentů, tj. pedagogických pracovníků, kteří dotazník vyplnili, byl 4123 osob. Sběr dat byl realizován v měsících 04–05/2015. Vlastní výběr respondentů probíhal záměrným vyčerpávajícím výběrem. V procesu sběru a analýzy dat byla garantována anonymita respondentů. Vstupními kritérii byl aktuálně realizovaný výkon práce pedagogického pracovníka a ochota zúčastnit se realizovaného šetření. Vylučovacími kritérii byly výkon jiné funkce (oproti vstupnímu kritériu) a neúplnost vyplnění dat v dotazníku.

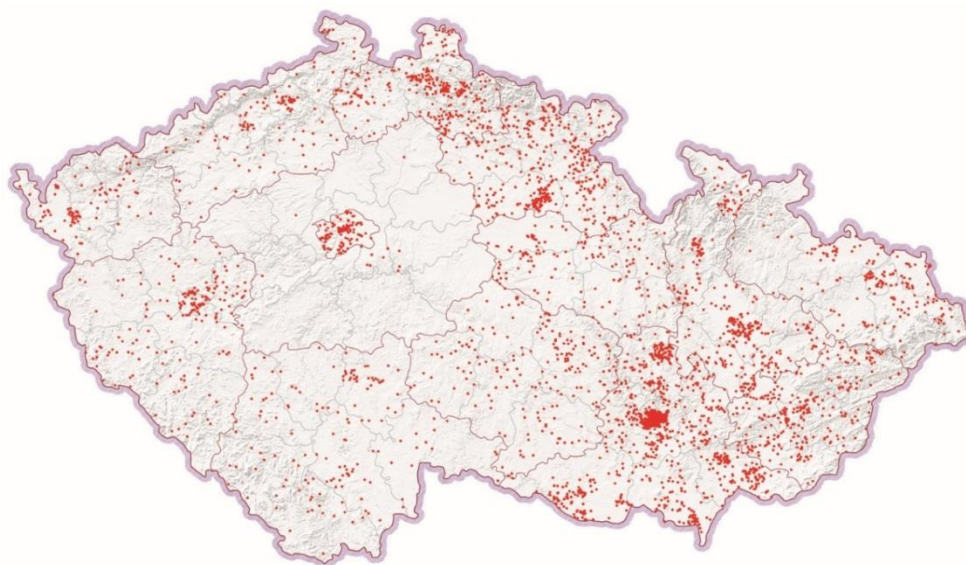
Po uzavření sběru dat (a znepřístupnění aktivního linku s možností vyplnit dotazník) byla provedena první fáze kontroly dat a příprava pro jejich následné statisticko-komparační zpracování. Byl proveden první stupeň třídění a kontrola úplnosti dat (eliminovány byly duplicity dat, fragmenty dat, stejně jako data necelistvá), na jejichž podkladě byly realizovány výpočty absolutních a relativních četností, včetně středních hodnot a základní míry variability. Druhý stupeň třídění – směrem k činnostem komparačním – byl realizován statistikem v programech SPSS a Statistica, a zahrnoval komparační přístupy. Při analýze položek/realizaci kontroly dat bylo využito vždy pouze reálného počtu odpovědí respondentů, které tak vždy tvořily samostatný vyčerpávající soubor četnostních odpovědí (100 % v dané oblasti/položkách). Do výzkumu bylo zapojeno 132 asistentů pedagoga (3,2 %), 2736 učitelů (66,4 %), 1154 ředitelů (28 %), 17 školních psychologů (0,4 %) a 84 školních speciálních pedagogů (2 %). Muži byli zapojeni v 739 případech (17,9 %), žen bylo ve zkoumaném souboru 3384 (82,1 %). Vzhledem ke specifičnosti kvalitativních dat (sběr dat – analýza dat – interpretace dat) je popis metodiky kvalitativní části uveden v samostatné podkapitole pojednávající o této oblasti (Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona)

3 VÝSLEDKY – ČÁST A: SOUHRNNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU

Níže jsou prezentovány souhrnné výsledky výzkumu. Jsou popsány sociodemografické a další charakteristiky zkoumaného souboru, na které dále navazují jednotlivé oblasti zjištěných dat (významově-obsahové dimenze). Informace jsou sumarizovány v přehledných tabulkách a ilustrovány grafem, příp. doplněny o mapy, obrázky, popis. Vzhledem k tomu, že nebylo realizováno statistické testování, bylo využito – pro prezentaci výsledků a výzkumných dat – absolutních a relativních četností, včetně jejich kontrol v podobě úplnosti četností.

3.1 Popis sociodemografických a dalších charakteristik zkoumaného souboru

Výzkumu se celkem zúčastnilo celkem 4 123 respondenti – pedagogičtí pracovníci České republiky. Četnostní distribuci do výzkumu zapojených respondentů uvádí Obr. 1 níže.

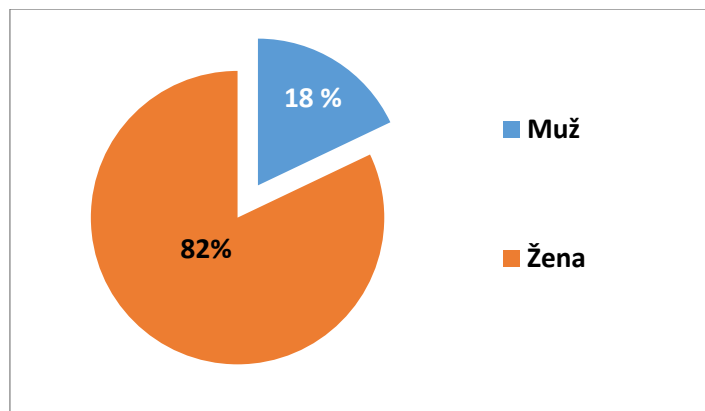


Obr. 1 Respondenti výzkumu – regionální rozložení

Převážnou většinu zkoumaného souboru (82 %) tvořily ženy. Muži byli zastoupeni v 18 %. Distribuci pedagogických pracovníků (respondentů zkoumaného souboru) dle kriteria pohlaví ilustrují níže uvedená Tab. 2. a Graf 1.

Tab. 2 Pedagogičtí pracovníci dle pohlaví

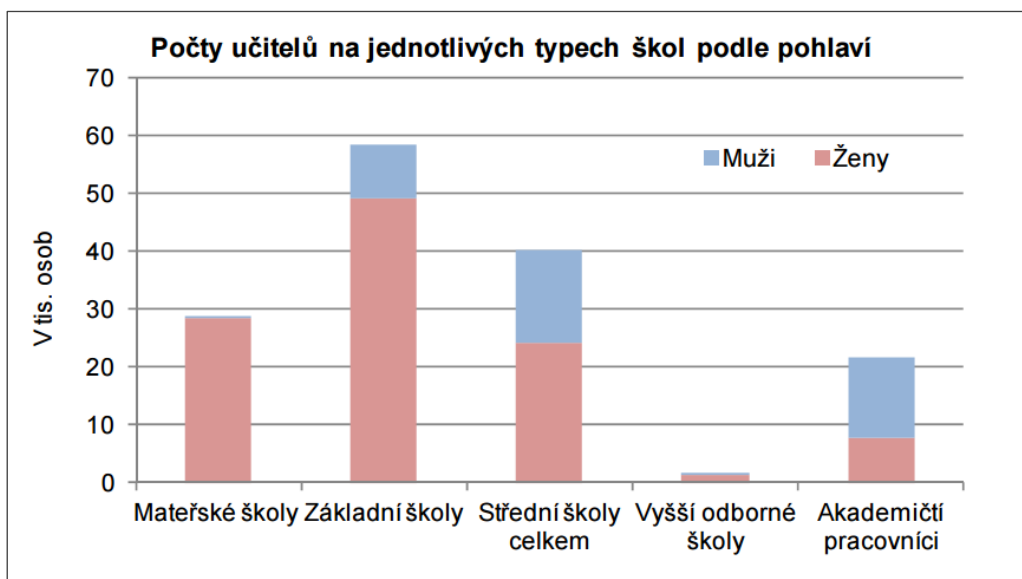
	n	%
muž	739	17,9
žena	3384	82,1
Celkem	4123	100



Graf 1 Pedagogičtí pracovníci dle pohlaví

3.1.1 Stávající pracovní pozice pedagogických pracovníků, věkové rozložení souboru

Celkový počet pedagogických pracovníků v regionálním školství (mateřské, základní a střední školy ČR) lze odhadnout na cca 130 000. Nejvíce učitelů působí na základních školách. Ve školním roce 2014/2015 se jednalo o cca 59 tis. učitelů (učitelek bylo více než 49 tisíc). Na středních školách působilo cca 39 tis. učitelů a v mateřských školách 29 tis. učitelů. Přehled počtu učitelů/učitelek na jednotlivých typech škol (včetně poměrového zastoupení dle pohlaví), ilustruje Graf 1a uvedený níže.



Graf 1a Učitelé na stupních škol ve školním roce 2013/2014⁴

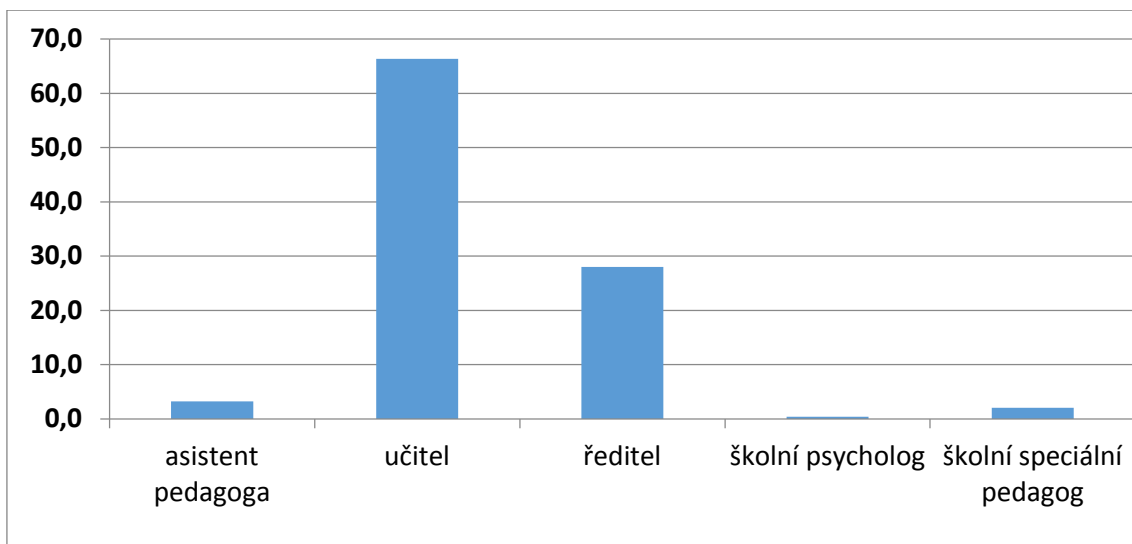
Výše uvedené údaje o složení základního vzorku PP dle kriteria pohlaví potvrzuje i složení výzkumného vzorku (zkoumaného souboru). Plných 82 % respondentů tvořily ženy, což je v souladu se zastoupením žen v regionálním školství jako celku (srov. Graf 1 a Graf 1a).

Z celkového počtu 4123 respondentů bylo 66,4 % na pozici učitele (pozn. zahrnuje i ženskou podobu této profese – tj. učitelka), 28 % respondentů bylo na pozici ředitele (opět zahrnuje i ženskou podobu názvu této profese – tj. ředitelka). Menší počet respondentů byl dosažen u asistentů pedagoga (3,2 %) (pozn.: což však odpovídá celkovému zastoupení těchto profesí ve školství). Pracovníci školního poradenského pracoviště (školní psycholog a školní speciální pedagog) byli zastoupení celkem ve 2,4 % respondentů. Distribuci PP dle jejich aktuální (stávající) hlavní pracovní pozice ilustrují níže uvedené Tab. 3. a Graf 2.

Tab. 3 Aktuální (stávající) hlavní pracovní pozice zkoumaného souboru

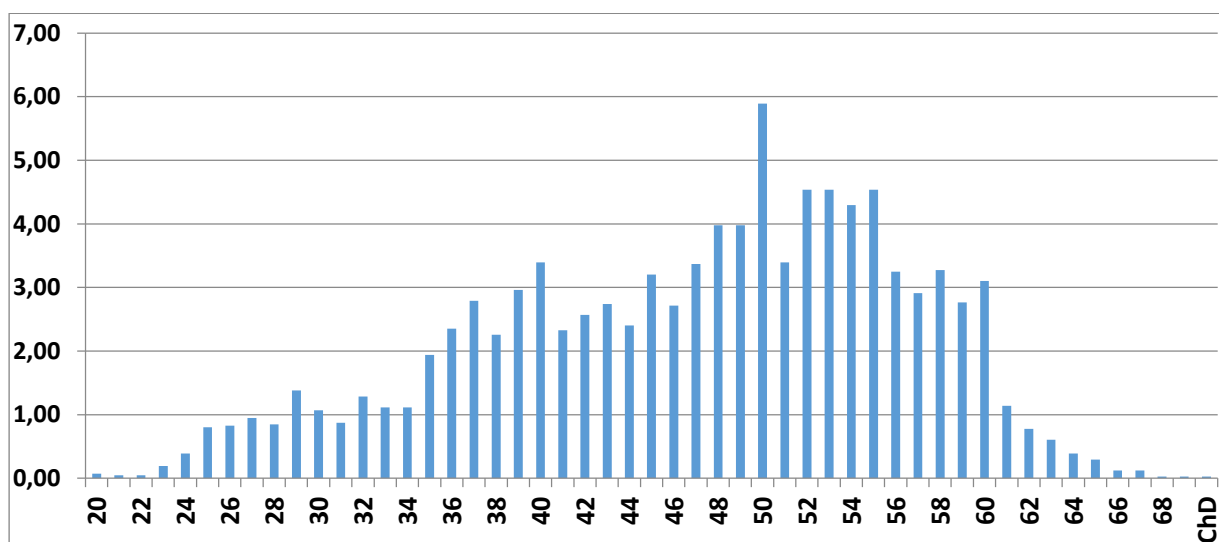
	n	%
asistent pedagoga	132	3,2
učitel	2736	66,4
ředitel	1154	28,0
školní psycholog	17	0,4
školní speciální pedagog	84	2,0
Celkem	4123	100

⁴ Zdroj: statistika MŠMT ČR, uspořádání do grafu: autorský kolektiv



Graf 2 Rozložení aktuální (stávající) hlavní pracovní pozice zkoumaného souboru

Jedná se o základní parametr výzkumu, z hlediska metodiky šetření ukazuje na výzkumný vzorek a jeho vnitřní členění, z hlediska interpretace výsledků přináší základní úhel pohledu pro evaluaci zjištěných hodnot. Zároveň je třeba zdůraznit, že některé profese nejsou de iure ani de facto ustaveny na drtivé většině škol, ale působí jen sporadicky, jsou zpravidla hrazení z některého z dotačních programů (školní speciální pedagog). Podle statistiky MŠMT k 1. 9. 2014 bylo v ČR 8 873 asistentů pedagoga, 496 psychologů a 647 speciálních pedagogů. Mezi důležitou charakteristiku demografického složení výzkumného vzorku patřil rovněž věk respondentů. Zastoupení PP dle kritéria věku ilustruje Graf 3.

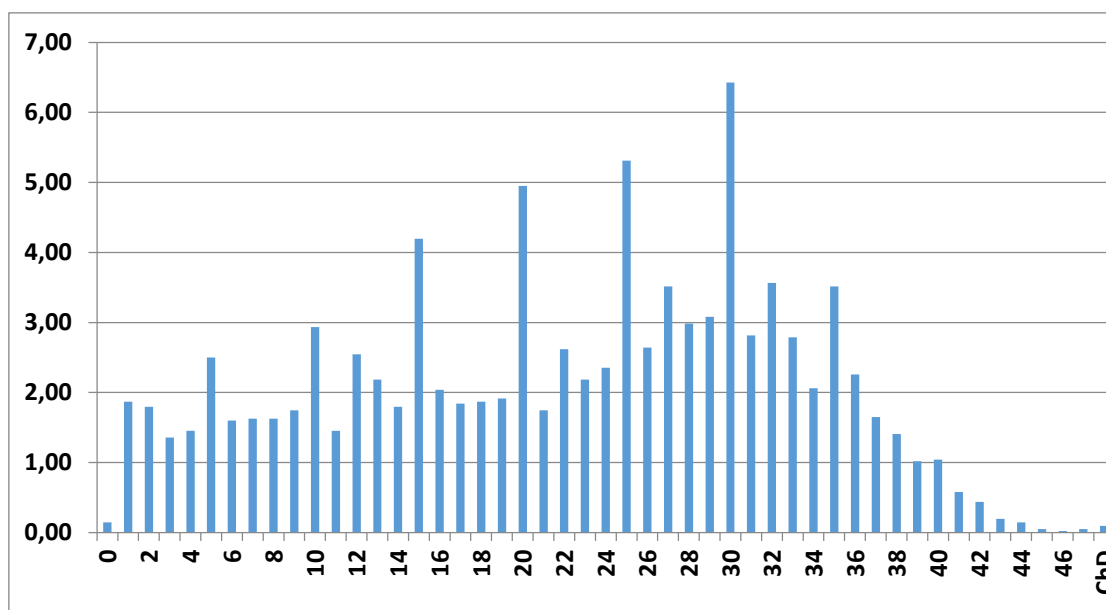


Graf 3 Věkové rozložení zkoumaného souboru

Výzkum potvrdil obecně známé informace o značném zastoupení pedagogických pracovníků ve vyšších věkových kohortách (nad 40 či nad 50 let) věku. Ve výzkumu převažovali respondenti starší 50 let věku a více – tvořili téměř polovinu z celkového počtu respondentů (46 %). Nejmladší pedagogové měli 20 let (celkem 3 respondenti) a nejstarší respondent byl ve věku 70 let (jednalo se o učitelku).

3.1.2 Délka praxe pedagogických pracovníků

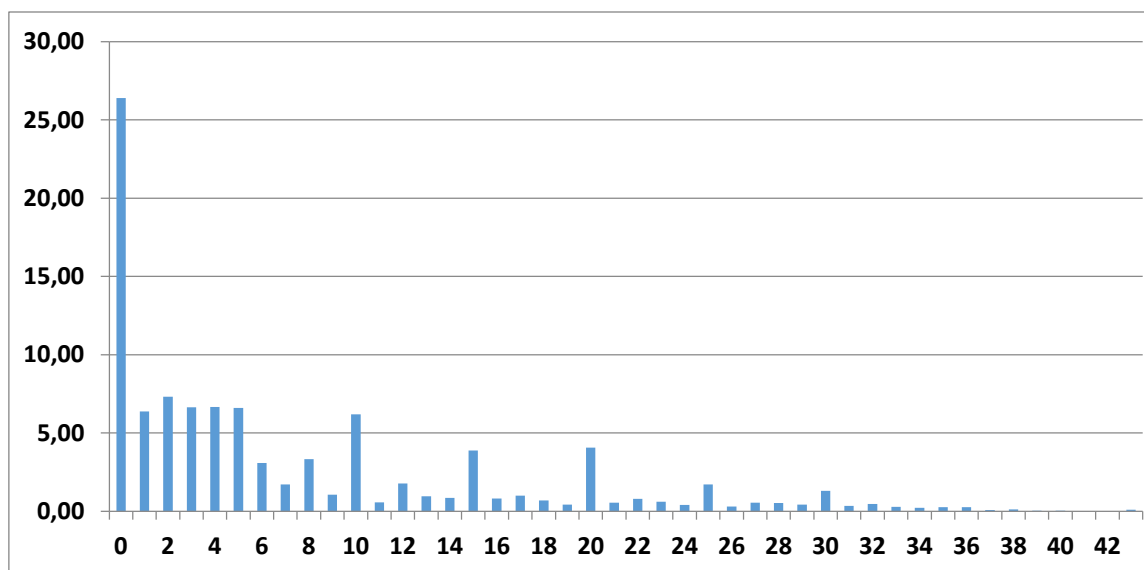
Stejně jak předchozí graf ukázal zastoupení PP ve vyšších věkových skupinách, logicky se toto zjištění potvrdilo i v délce pedagogické praxe respondentů (viz Graf 4). Ve výzkumu převažovali respondenti s delší či dlouhodobou praxí (např. praxí delší než 25 let a více mělo 1959 respondentů – tj. 47,5 %). Nejčastěji byla uvedena pedagogická praxe v délce 30 let (6,4 %). Jako nejdelší pedagogickou praxi v tomto výzkumu lze považovat odpovědi 2 respondentů, kteří uvedli délku 47 let praxe.



Graf 4 Délka pedagogické praxe PP

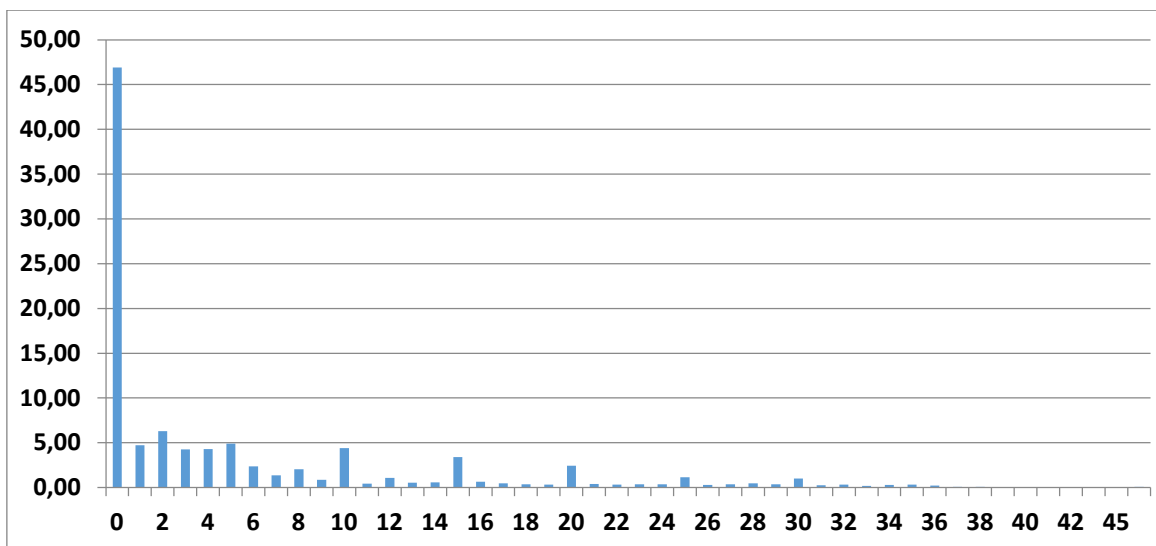
Zjištěné údaje (viz Graf 4) jsou významné z hlediska interpretace dále sledovaných položek (obsahově-významových dimenzí) výzkumu. Je důležité, že výsledky výzkumu jsou takto opřeny o názory pedagogů s dobrou znalostí problematiky, s řadou zkušeností z pedagogické práce a pedagogické reality. Z tohoto důvodu (i s ohledem na celkový záměr/koncepci

výzkumu) byly rovněž ve výzkumu sledovány jak obecná délka praxe PP, tak i jejich případná zkušenost při práci se žákem/žáky se SVP (viz Graf 5, Graf 6).



Graf 5 Délka pedagogické praxe ve třídě se žákem/žáky se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním

Porovnáním zjištění uvedených v Grafu 4 (tj. celková délka praxe respondentů) a délky praxe ve třídě, ve které byl či je vzděláván žák/žáci se zdravotním postižením (dále také jen „žák se ZP“), vidíme, že osobní zkušenost většiny respondentů se vzděláváním žáků se ZP je výrazně nižší. Ovšem jen jedna čtvrtina (26 %) respondentů uvedla, že nemají žádnou zkušenost. Další významná část respondentů (zhruba 1/3) uvádí zkušenost v rozmezí jedno roku až pěti let praxe. Vždy přibližně jedno až dvě procenta respondentů uvádějí praxi přesahující deset let. V těchto případech se bude pravděpodobně jednat do značné míry u učitele na speciálních školách (viz další část výzkumné zprávy).



Graf 6 Délka pedagogické praxe ve třídě se žákem/žáky se sociálním znevýhodněním

U této sledované položky (Graf 6) bylo dosaženo násobně vyšších výsledků oproti položce sledující délku praxe v práci se žákem/žáky se ZP. Plných 46 % respondentů uvedlo, že praxi s těmito žáky nemají, oproti cca 26 % respondentů uvádějících žádnou praxi se žákem/žáky se ZP. Jednou z příčin této situace je i menší početnější zastoupení žáků s tímto druhem SVP ve školství.

Jestliže v rámci základního vzdělávání bylo v září 2014 ve statistice MŠMT ČR vykázáno asi 76 000 žáků se SVP, jen cca 4 300 z nich mělo přiznány speciální vzdělávací potřeby z důvodu tzv. sociálního znevýhodnění (§16 školského zákona č. 564/2005 Sb.). Stávající znění školského zákona (červen 2015) SVP z důvodu sociálního znevýhodnění v §16 konstatuje, prováděcí normy však neobsahují žádné další bližší hmotně právní ani procesně právní ustanovení. Rozhodnutí o tom, kdo je a není žákem se sociálním znevýhodněním, je tak v ČR nesystematické, nahodilé. Tomu odpovídá i zastoupení této skupiny žáků v praxi pedagogických pracovníků zkoumaného souboru.

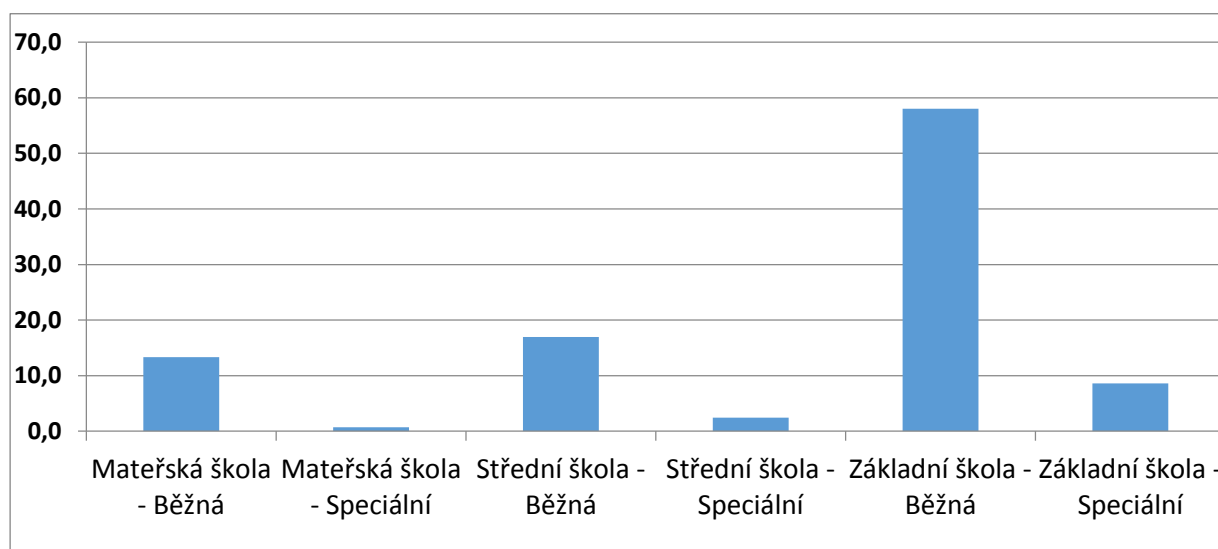
3.1.3 Místo výkonu práce pedagogických pracovníků

Vzhledem k záměru výzkumu je velmi důležité zjistit, zda respondent působí na škole samostatně určené pro žáky ZP (školy speciální), nebo na škole tzv. běžné (také označované jako škola hlavního vzdělávacího proudu). Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. předpokládá poskytování podpurných opatření vždy na místě, kde je žák vzděláván, tzn. jak

na škole běžné, tak na škole speciální. Nepochybně však vzhledem k významným odlišnostem v charakteru těchto škol (personální složení učitelů, struktura žakovského kolektivu, organizační odlišnosti ad.) budou mít respondenti z obou těchto typů škol odlišné názory na některé otázky/položky, které se staly předmětem zde prezentovaného výzkumu a jeho výsledků. U této položky však uvádíme jen statistický rozměr četností přítomnosti respondentů na tom či onom typu školy. Distribuci jednotlivých škol, na kterých dotázaní PP realizují výkon své funkce, předkládají níže uvedené Tab. 4 Graf 7.

Tab. 4 Místo výkonu práce pedagogických pracovníků

	n	%
mateřská škola – běžná	550	13,3
mateřská škola – speciální	29	0,7
střední škola – běžná	698	16,9
střední škola – speciální	100	2,4
základní škola - Běžná	2392	58
základní škola - Speciální	354	8,6
Celkem	4123	100



Graf 8 Místo výkonu práce pedagogických pracovníků

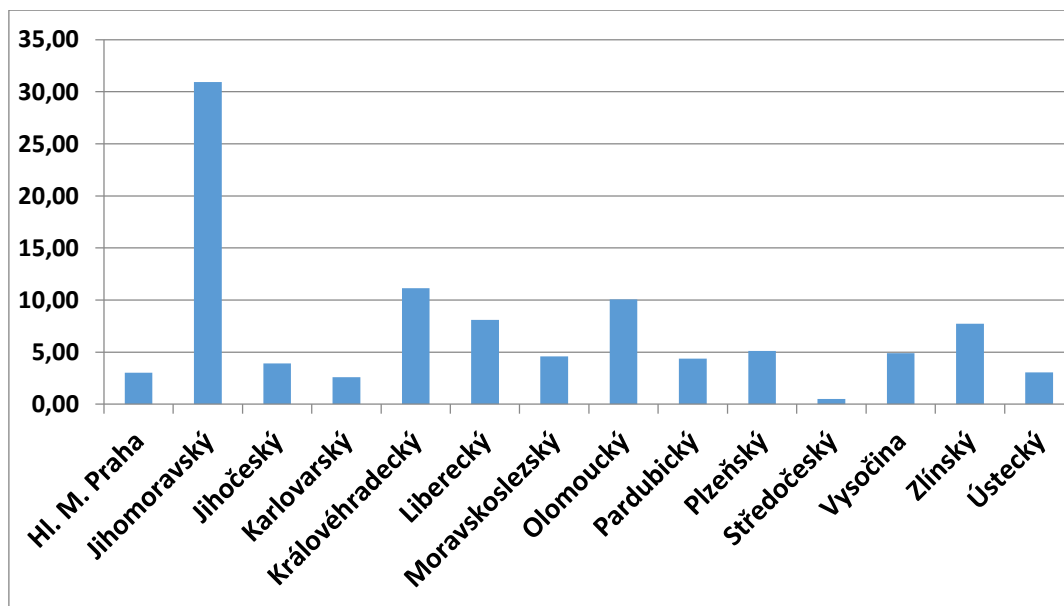
Ukázalo se, že v předškolním vzdělávání působí 14 % respondentů (z toho 0,7 % na školách speciálních), v základním vzdělávání působí 64,6 % respondentů (z toho 8,6 % na školách speciálních) a na školách středních působí 19,3 % respondentů (z toho 2,4 % na školách speciálních). Souhrnně působí v běžných školách 88,2 % respondentů, dále 11,7 % PP pak na školách speciálních.

3.1.4 Zastoupení krajů ČR a velikost školy, na kterých pedagogičtí pracovníci působí

V rámci sociodemografických údajů byla zjišťována i distribuční četnost ve výzkumu zapojených pedagogických pracovníků v jednotlivých krajích České republiky. Následující Tab. 5 a Graf 9 poskytují obraz distribuce četností PP dle krajů ČR.

Tab. 5 Počty pedagogických pracovníků dle krajů ČR

	n	%
Jihočeský	161	3,90
Karlovarský	107	2,60
Královéhradecký	459	11,13
Liberecký	334	8,10
Moravskoslezský	189	4,58
Olomoucký	415	10,07
Pardubický	180	4,37
Plzeňský	211	5,12
Středočeský	21	0,51
Vysočina	202	4,90
Zlínský	318	7,71
Ústecký	126	3,06
Celkem	4123	100



Graf 9 Počty pedagogických pracovníků dle krajů ČR

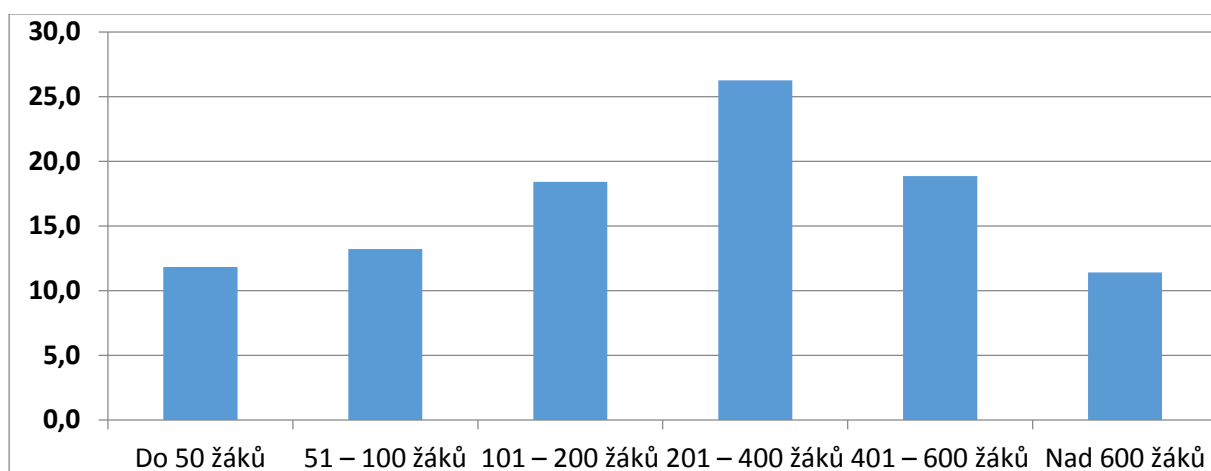
Největší počet respondentů se výzkumu zúčastnil v Jihomoravském kraji (téměř 31 % ze všech respondentů). Naopak nejmenší počet respondentů byl z kraje Středočeského (jen

0,5 % ze všech respondentů). Rozložení respondentů z ostatních krajů ČR bylo více rovnoměrné, zpravidla od cca 3 do 8 %. Vyšší zastoupení (a to nad 10 %) bylo u respondentů z krajů Olomouckého a Královéhradeckého. Konstatujeme tak, že s výjimkou kraje Jihomoravského a Středočeského, se výzkumu zúčastnil (dle krajů) odpovídající počet respondentů.

Údaj o velikosti počtu žáků na škole, na níž respondenti v době sběru dat působí, má význam pro interpretaci výsledků dalších třídění, kdy lze hypoteticky očekávat odlišné hodnocení vybraných pedagogických situací (podmínek pro práci) u respondentů z velmi malých škol (tzv. malotřídek) a respondentů velkých, tzv. sídlištních škol. Konstatujeme, že ve výzkumu nejvyššího zastoupení (tj. 26,6 %) dosáhli respondenti ze škol o „průměrné“ velikosti mezi 201–400 žáky. V nejmenších školách (tj. do 50 žáků) působí necelých 12 % respondentů, a téměř stejný počet (tj. 11,4 %) respondentů působí na školách velkých – vzdělávajících více než 600 žáků. Distribuce dotázaných PP podle velikosti školy, na které působí, jsou uvedeny v Tab. 6 a Grafu 10.

Tab. 6 Distribuce dotázaných PP podle velikosti školy, na které působí

	n	%
< 50 žáků	488	11,8
51 – 100 žáků	545	13,2
101 – 200 žáků	759	18,4
201 – 400 žáků	1083	26,3
401 – 600 žáků	778	18,9
> 600 žáků	470	11,4
Celkem	4123	100



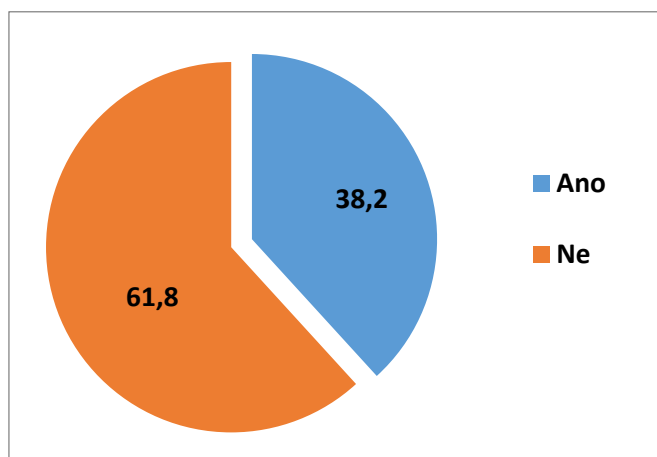
Graf 10 Distribuce dotázaných PP podle velikosti školy, na které působí

3.1.5 Speciálněpedagogické vzdělání u pedagogických pracovníků zkoumaného souboru

Celý výzkum byl modelován z hlediska situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce s touto skupinou (i jedinci) žáků je částečně odlišná od působení ve třídách jen s žáky z intaktní populace. Proto je jistý druh speciálněpedagogických znalostí a dovedností nutnou podmínkou výkonu práce (zejména u vybraných) skupin žáků se SVP – např. u žáků se zdravotním postižením. V rámci výzkumu proto byla také u respondentů zjišťována přítomnost speciálněpedagogické kvalifikace (tj. vysokoškolské). Míru zastoupení speciálněpedagogického vzdělání u PP ilustrují Tab. 7 a Graf 11.

Tab. 7 Speciálně pedagogické vzdělání pedagogických pracovníků

	n	%
ano	1576	38,2
ne	2547	61,8
Celkem	4123	100



Graf 11 Speciálněpedagogické vzdělání Pedagogických pracovníků

Získaná zjištění potvrdila logický předpoklad, podle nějž většina respondentů (tj. 62 %) nebude mít speciálněpedagogické vysokoškolské vzdělání. V rámci této položky je posléze důležitější v textu uvedené třídění II. stupně sledující četnost speciálněpedagogické kvalifikace PP aktuálně působících na školách tzv. běžných a na školách speciálních (viz část B této zprávy).

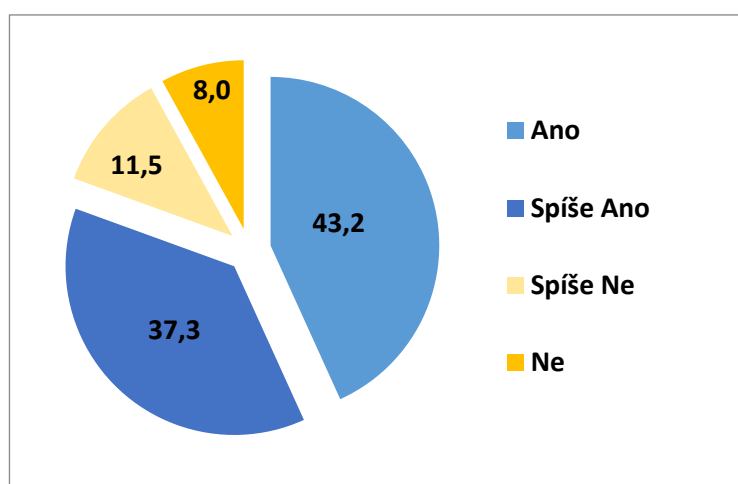
3.2 Názory pedagogických pracovníků na nový model podpůrných opatření

V jedné z položek dotazníku byl sledován „vstupní“ základní názor na pedagogickou situaci vyvolanou přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb., tj. přijetí konceptu „podpůrných opatření“ jako relativně nového modelu upravujícího vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci daného úseku dotazníku (významové dimenze) bylo nejdříve sledováno, zda se respondent vůbec se záměry obsaženými v novele školského zákona seznámil, a následně jaký je jeho názor na základní koncept této novely – tj. rozhodnutí o modelu poskytování podpůrných opatření, jako i názory a hodnocení přínosu jednotlivých aspektů novely a jejího dopadu na práci škol a pedagogických pracovníků. Rozložení četností odpovědí PP na položku „Seznámil jsem se záměry obsaženými v novele školského zákona z r. 2015 vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, sumarizují Tab. 8a a graf 12a.

Tab. 8a Seznámení se s novelou školského zákona a vzdělávání žáků se SVP

	n	%
ano	1766	43,2
spíše ano	1525	37,3
spíše ne	468	11,5
ne	327	8,0
Celkem	4086	100



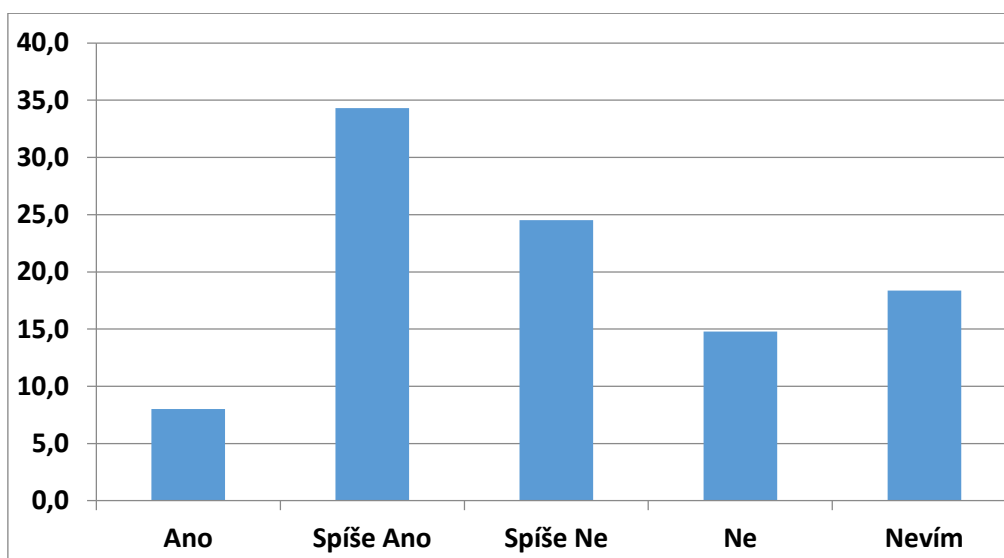
Graf 12a Seznámení se s novelou školského zákona (vzdělávání žáků se SVP)

Konstatujeme, že většina respondentů (tj. 80,5 %) se již s novelou školského zákona, a jejími záměry v kontextu vzdělávání žáků se SVP, seznámila. Výsledek považujeme do jisté míry za svého druhu překvapivý, neboť byla tato novela školského zákona prezidentem republiky podepsána 1. 4. 2015, přičemž výzkum byl realizován (sběr a analýza dat) v dubnu a květnu téhož roku. Nicméně toto zjištění může nasvědčovat tomu, že je daná oblast pedagogie vnímána jako závažná s potenciálně značnými dopady na práci škol.

Další položka dotazníku směřovala ke zjištění, zdali PP relativně nový systém podpůrných opatření (dále jen také „PO“) podle výše uvedené novely považují za správný krok pro zlepšení podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, či nikoliv (Tab. 8b a graf 12b).

Tab. 8b Nový systém podpůrných opatření (dle novely zákona) považují za správný krok

	n	%
ano	324	8,0
spíše ano	1386	34,3
spíše ne	990	24,5
ne	597	14,8
nevím	742	18,4
Celkem	4039	100



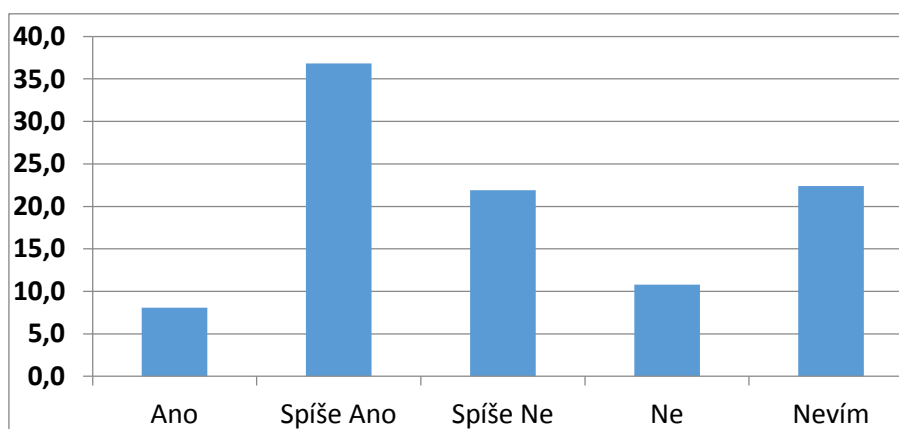
Graf 12b Nový systém podpůrných opatření (dle novely zákona) považují za správný krok

V první položce, která sledovala postoje (hodnocení) PP k vybraným aspektům obsahu novely školského zákona, bylo zaznamenáno obecné hodnocení přínosu novely a modelu PO. Konstatujeme, že v pedagogické veřejnosti převládá opatrný optimismus, kdy cca 35 % respondentů, největší skupina, se domnívá, že tento model spíše povede ke zlepšení vzdělávání cílové skupiny žáků. Zcela přesvědčených je 8 % z nich. Naproti tomu necelá čtvrtina volí opatrný nesouhlas (možnost „spíše ne“) a 15 % je pak přesvědčeno, že novela zlepšení vzdělávání žáků se SVP nepřinese. Necelá pětina respondentů nedokáže situaci (dle jejich výpovědí) posoudit. U této položky, stejně jako u většiny následujících, budeme v další části této zprávy sledovat rozdíly v odpovědích PP ze speciálních škol a běžných škol (neboť zde předpokládáme čtenostně rozdílnou názorovost).

Přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb. rovněž dochází k diferenciaci PO, a to do pěti stupňů – tzv. „koncept pěti stupňů podpůrných opatření“ (což je jedním z pilířů novely). Účelem konceptu dělení PO by měla být lepší podpora žáků se SVP. Níže uvedená Tab. 8c a graf 12c sumarizují názory PP v záležitosti, zda se sami domnívají, že takto pojaté členění PO do 5 stupňů (dle hloubky SVP žáků) povede k efektivnější podpoře těchto žáků.

Tab. 8c Nové členění podpůrných opatření znamená lepší podporu žáků se SVP

	n	%
ano	326	8,1
spíše ano	1486	36,8
spíše ne	885	21,9
ne	436	10,8
nevím	904	22,4
Celkem	4037	100

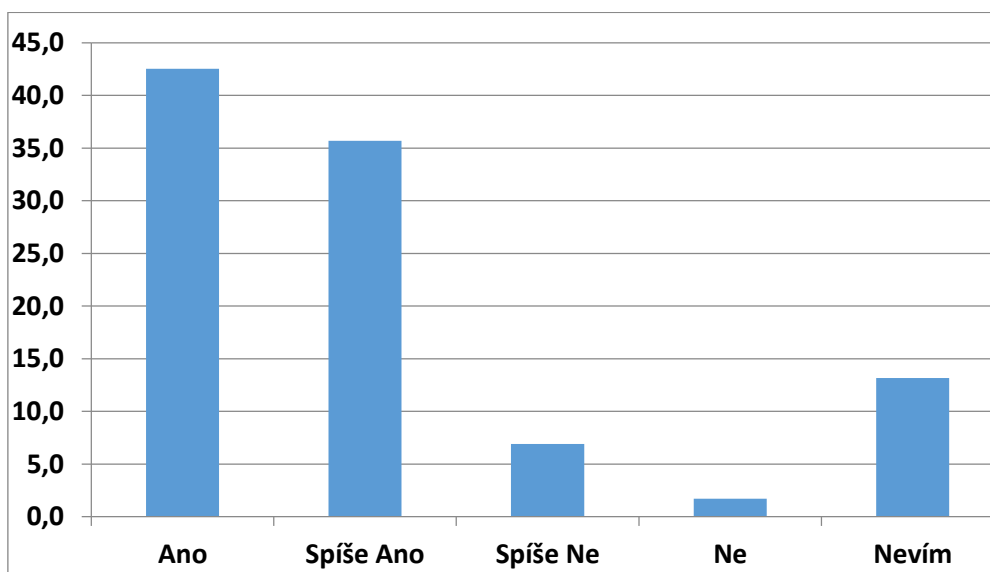


Graf 12c Nové členění podpůrných opatření znamená lepší podporu žáků se SVP

U této položky dotazníku bylo dosaženo téměř naprosto shodných výsledků jako u předchozí položky (viz Tab. 8b). I zde opět převažuje „opatrný optimismus“ oproti nesouhlasu s tímto modelem podpůrných opatření. Více než u předchozí položky však byla zastoupena skupina respondentů, která uvedla možnost „nevím“ – tj. že neumí/nedokážou věc posoudit (zastoupení ve 22 %). Je třeba uvést, že se jedná o otázku projekční, kdy jsou respondenti dotazováni na situaci, která teprve nastane – a proto sledovaným vzorcem jsou zde hodnocení, názory a očekávání do budoucna (design prospektivního výzkumu). Cílem bylo zjistit názorovou hladinu pedagogické veřejnosti a využít jimi vyjádřených očekávání a potřeb, a to zejména v období před očekávanou účinností novely výše zmiňovaného školského zákona. Níže uvedená Tab. 8d a graf 12d sumarizují názory PP na to, zda předpokládají, že nově vytvořený pětistupňový model PO pro žáky SVP bude zároveň znamenat i větší míru pracovního zatížení pro samotné PP.

Tab. 8d Nové členění podpůrných opatření přinese vyšší pracovní vytížení pro PP

	n	%
ano	1720	42,5
spíše ano	1444	35,7
spíše ne	279	6,9
ne	69	1,7
nevím	533	13,2
Celkem	4045	100

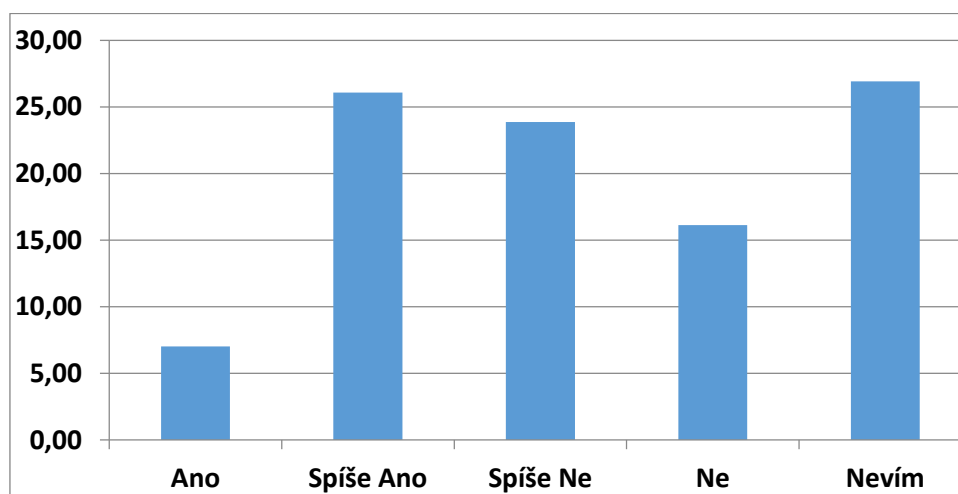


Graf 12d Nové členění podpůrných opatření přinese vyšší pracovní vytížení pro PP

Jestliže u zjišťování názorů PP na novelu zákona jako celku a jejího přínosu pro vzdělávání žáků se SVP respondenti využili škálu odpovědí rovnoměrněji, u této sledované položky bylo zaznamenáno výrazné přesvědčení PP, že pro ně představený model pěti stupňů PO bude znamenat větší pracovní vytížení (téměř 80 % responsí). Jakkoliv bylo možné podobný výsledek predikovat, i tak tento počet považujeme za velmi vysoký. Jedná se o vůbec první zjištění, které vyvolává řadu otázek a námětů směrem k přípravě pedagogů na účinnost novely – např. další vzdělávání pedagogických pracovníků, metodickou a publikační podporu apod. U dalších položek v této části (významové dimenzi) dotazníku byly rovněž zjišťovány názory PP na míru přínosu novely školského zákona v kontextu efektivnější podpory žákům se SVP nikoliv obecně (viz Tab. 8c), ale strukturovaně – tzn. pro žáky se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění, resp. zdravotního postižení/znevýhodnění. Rozložení distribuce odpovědí PP na to, zda nový systém povede k efektivnější podpoře žáků, dnes označovaných jako „žáci se sociálním znevýhodněním“ (dále také jen „SZN“) je znázorněno v Tab. 8e a grafu 12e. Názory PP na to, zda nový systém povede k efektivnější podpoře žáků označovaných jako žáci se zdravotním postižením/znevýhodněním (dále jen ZP) ilustruje Tab. 8f a graf 12f.

Tab. 8e Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se SZN

	n	%
ano	281	7
spíše ano	1043	26,1
spíše ne	954	23,9
ne	645	16,1
nevím	1076	26,9
Celkem	3999	100

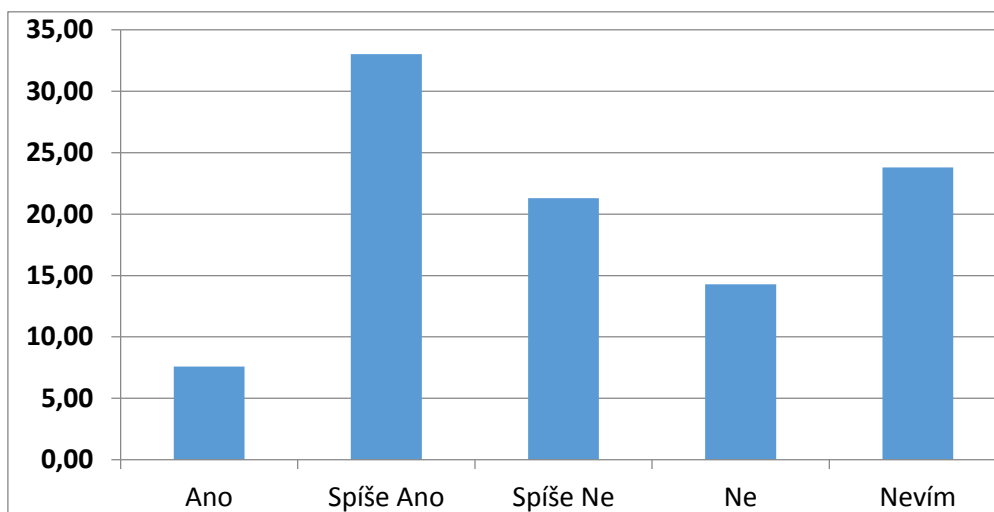


Graf 12e Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se SZN

U skupiny žáků se SZN je přesvědčení PP o přínosu novely menší. Jen cca 33 % respondentů se domnívá, že pro tuto skupinu žáků bude novela znamenat zlepšení podmínek procesu jejich vzdělávání. Větší počet respondentů zvolil zápornou odpověď („spíše ne“ a „ne“ – v souhrnu celkem 43 % PP).

Tab. 8f Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se ZP

	n	%
ano	304	7,6
spíše ano	1324	33,0
spíše ne	854	21,3
ne	573	14,3
nevím	954	23,8
Celkem	4009	100



Graf 12f Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se ZP

U skupiny žáků se zdravotním postižením – další sledovaná oblast – zde pozitivní očekávání vyjádřilo přibližně 40 % PP, a negativní očekávání, tj. že nový systém nepovede k efektivnější podpoře žáků se ZP, zhruba 35 % respondentů.

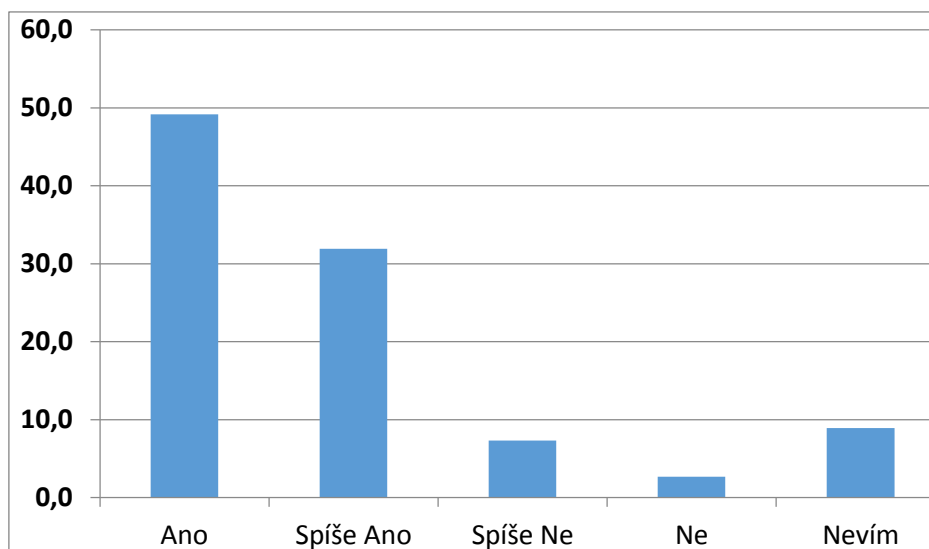
Zjištění u obou těchto položek lze interpretovat tak, že jestliže pedagogičtí pracovníci vyjádřili obecný souhlas se záměry novely – a rovněž tak považují za správný ústup od horizontálního pojetí SVP k pěti stupňům podpůrných opatření – potom při dalším zamýšlení směrem ke konkrétní cílové skupině (žáci se ZP a SZN) jsou již v očekáváních opatrnější a kritičtější. Může se zde projevovat obecná opatrnost pedagogických pracovníků směrem k různým „reformám a koncepcím“, které byly v minulosti ve školství vyhlašovány.

A které také často skončily bezúspěšně – či s velkým problémy. Uvedme jako příklad aktivity typu „internet do škol“, „zdravá škola“ či některé další.

Nový systém rovněž předpokládá intenzivní a školou prokazovanou práci se žákem před tím, než bude navázána spolupráce s některým ze školských poradenských zařízení. Níže uvedené Tab. 8g a graf 12g ilustrují názory pedagogických pracovníků na to, zda předpokládají, v kontextu nového systému podpory, současné zvýšení „jejich“ pedagogické zátěže.

Tab. 8g Nový systém povede ke zvýšení vlastní pedagogické zátěže

	n	%
ano	1982	49,2
spíše ano	1286	31,9
spíše ne	295	7,3
ne	109	2,7
nevím	359	8,9
Celkem	4031	100



Graf 12g Nový systém povede ke zvýšení vlastní pedagogické zátěže

I zde se jednalo o otázku projekční, kterou byli respondenti dotazováni na situaci, která teprve nastane. Proto sledovaným vzorcem zde byla hodnocení, názory a očekávání k sobě samému do budoucna (srov. Tab. 8d), kdy bylo cílem zjistit názorovou hladinu pedagogické veřejnosti v období před očekávanou účinností novely výše zmiňovaného školského zákona. Z výsledků je patrná jasná převaha názoru PP (celkem 81 %) na to, že nový systém podpory pro ně samotné bude znamenat zvýšení pedagogické zátěže (téměř polovina PP uvedla zcela

jasnou odpověď „ano“). Necelých 10 % pedagogických pracovníků zatím ještě „neví“, a 10 % je již nyní přesvědčeno o tom, že novela školského zákona ke zvýšení vlastní pedagogické zátěže nepovede. I zde považujeme za velmi důležité zjištěné výsledky směrem k přípravě pedagogů na účinnost novely dále reflektovat.

3.3 Názory pedagogických pracovníků na možné formy záznamů o poskytnutých podpůrných opatření v I. stupni

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. mimo jiné stanoví, že podpůrná opatření v I. stupni identifikuje sama škola, tzn. bez nutné účasti školského poradenského zařízení. Navrhuje a realizuje podpůrná opatření I. stupni náležející. O realizaci těchto PO musí vést škola záznam – to pro případ, že tato podpůrná opatření jsou nedostačující, a škola žádá o další podporu školské poradenské zařízení.

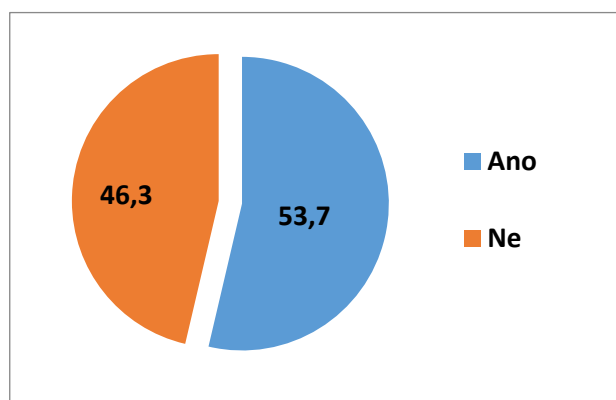
V současné době se hovoří o dvou možnostech (způsobech či variantách) písemné podoby záznamů o poskytnutých PO v I. stupni do standardizovaného dokumentu:

- a) *Standardizovaný záznamový arch*, který se zpracovává již při identifikaci potřeby podpory žáka, tj. na počátku aplikace podpůrných opatření v I. stupni. Do archu se v průběhu poskytování podpory zaznamenávají informace o průběhu a výsledcích poskytnuté podpory. Záznamový arch se vyplňuje ve všech případech, včetně těch, kdy aplikace podpůrných opatření v I. stupni vedla k úspěšnému vyřešení potíží žáka, a nebylo tedy třeba žádat o vyšetření školské poradenské zařízení.
- b) *Standardizovaná zpráva o poskytnuté podpoře* popisující průběh a vyhodnocení realizovaných podpůrných opatření. Zpráva se zpracovává pouze v případě, že tato opatření jsou nedostačující, a škola žádá o vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení. V případě, že po aplikaci podpůrných opatření v I. stupni škola neoslovuje školské poradenské zařízení, dokladuje úspěšnou aplikaci zvolených podpůrných opatření dle zavedených postupů na dané škole.

PP měli možnost v dotazníku uvést, která forma záznamů (standardizovaný záznamový arch) o poskytnutých podpůrných opatřeních v I. stupni se jim jeví jako vhodnější (resp. by jim vyhovovala více), tj. zda varianta a) či b). Níže uvedené Tab. 9a a Graf 13a předkládají výsledky „preferenční volby“ pro variantu a). Výsledky „preferenčních voleb“ PP pro formy záznamů varianty b) ilustrují Tab. 9b a Graf 13b.

Tab. 9a Vyhovuje mi forma záznamů – varianta a)

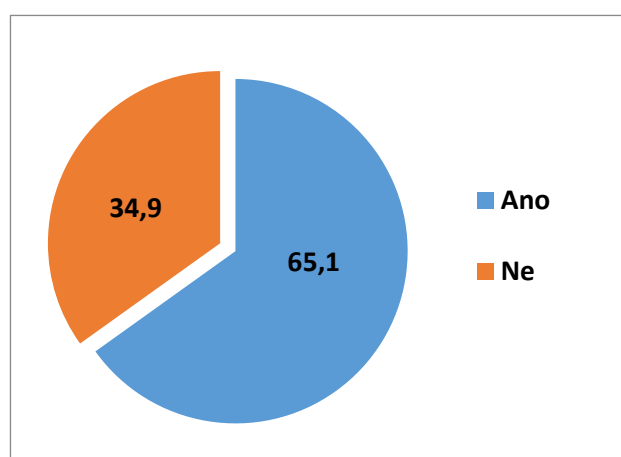
	n	%
ano	1837	53,7
ne	1586	46,3
Celkem	3423	100



Graf 13a Vyhovuje mi forma záznamů – varianta a)

Tab.9b Vyhovuje mi forma záznamů – varianta b)

	n	%
ano	2236	65,1
ne	1198	34,9
Celkem	3434	100



Graf 13b Vyhovuje mi forma záznamů – varianta b)

Celkem 54 % do výzkumu zapojených PP by se v případě volby standardizovaného záznamového archu přiklápělo k jeho první podobě – tzn. vytvářet záznamový arch ve všech

případech, včetně těch, kdy aplikace PO v I. stupni vedla k úspěšnému vyřešení potíží žáka, a nebylo třeba žádat o vyšetření ve školském poradenském zařízení. K variantě záznamového archu, který by škola de facto vyplňovala až pouze v případě, že PO I. stupně jsou pro žáka nedostačující, a škola takto žádá o vyšetření žáka v některém ze školských poradenských zařízení, se kladně vyjádřilo celkem 65 % dotázaných PP.

Pokud bychom srovnávali míru preferencí – tzn. používat záznamový arch varianty a) nebo varianty b), je z výsledků měření jasně patrný větší (významnější rozdíl) v obecnou preferenci pedagogických pracovníků využívat v praxi druhou formu standardizovaného záznamového archu (rozdíl +11 % kladných responsí PP), a to i přesto, že se k jeho první variantě vyjádřila mírně nadpoloviční většina.

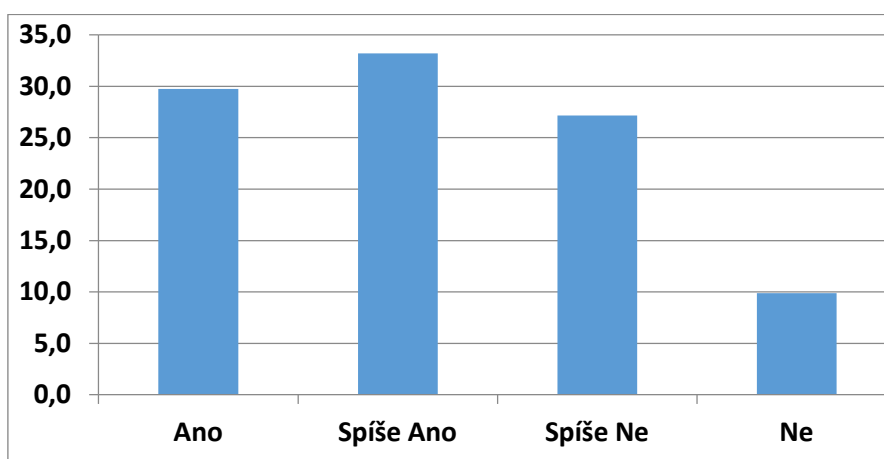
3.4 Hodnocení současných podmínek vzdělávat žáky se SVP

Další část (významová dimenze) dotazníku byla zaměřena na aktuálním hodnocení pedagogických pracovníků ve smyslu současných podmínek/připravenosti vzdělávat na příslušné škole žáky se SVP. Položky byly do dotazníku zahrnuty zejména z důvodů dlouhodobě řešené problematiky inkluzivního vzdělávání, které však v podmínkách tzv. běžného školství není možné aplikovat bez předem vytvořených podmínek. První položky dotazníku v této části byly proto zaměřeny obecněji (Tab. 10a–10e, Grafy 14a–14e), další položky byly zaměřeny na hodnocení připravenosti školy vzdělávat žáky s konkrétním zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či znevýhodněním sociálním (Tab. 11a–11p, Grafy 15a–15p).

V níže uvedených Tab. 10a a Grafu 14a jsou ilustrovány odpovědi pedagogických pracovníků na otázku, zdali považují školu (resp. své pracoviště), na které aktuálně působí, obecně připravenou na přijetí žáků se SVP z důvodu zdravotního postižení/zdravotního znevýhodnění, jako i na připravenost přijetí žáků se SVP a potřebou podpůrných opatření z důvodu znevýhodnění sociálního (Tab. 10b a Graf 14b).

Tab. 10a Škola je obecně připravena na žáky se ZP

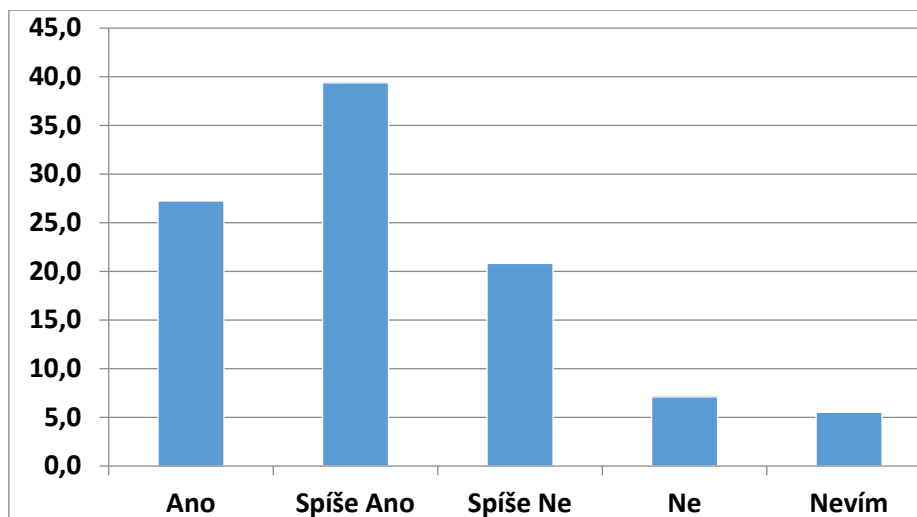
	n	%
ano	1200	29,7
spíše ano	1340	33,2
spíše ne	1096	27,2
ne	399	9,9
Celkem	4035	100



Graf 14a Škola je obecně připravena na žáky se ZP

Tab. 10b Škola je obecně připravena na žáky se SZN

	n	%
ano	1102	27,2
spíše ano	1593	39,4
spíše ne	842	20,8
ne	287	7,1
nevím	223	5,5
Celkem	4047	100



Graf 14b Škola je obecně připravena na žáky se SZN

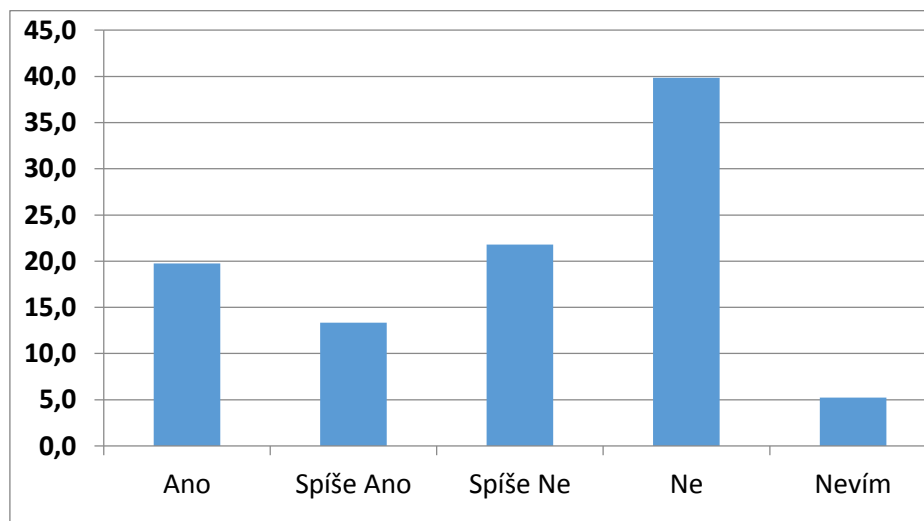
Jak je patrné z výsledků, názory pedagogických pracovníků na obecnou připravenost jejich školy v současnosti přijmout žáka se ZP či se SZN se příliš neliší – u obou skupin žáků se SVP byly uvedeny nadpoloviční hodnoty „připravenosti“. Co se žáků se ZP týká, celkem 63 % do výzkumu zapojených PP uvedlo celkovou připravenost školy (odpověď „ano“ = 30 %, „spíše ano“ = 33 %), u žáků se SZN se jednalo o 67 % souhlasných odpovědí PP (odpověď „ano“ = 27 %, „spíše ano“ = 39 %). Lze konstatovat, že uvedené výsledky potvrzují neustálou nutnost systémových opatření vedoucích směrem k větší připravenosti inkluzivního vzdělávání v podmínkách českého školství, a to ještě před nabytím účinnosti novely školského zákona.

Navíc je zde důležité upozornit na fakt, že se jedná o výsledky všech podskupin do výzkumu zapojených respondentů – tedy součet těch, kteří aktuálně působí buď škole tzv. běžného typu, nebo na škole speciální. Z tohoto důvodu považujeme za důležité dále analyzovat míru obecné připravenosti, a to z pohledu PP působících pouze na škole běžné, a PP ze škol speciálních (viz Část B této zprávy).

Jednou z nezbytných podmínek pro efektivní inkluzivní vzdělávání je dostatek personálního zajištění pro realizaci podpory žákům se SVP ve škole – zejména skrze kvalifikované pedagogy/učitele (s akcentem na kvalifikaci ve speciální pedagogice). Níže uvedené Tab. 10c a Graf 14c sumarizují aktuální zastoupení (ne/dostatek) pedagogů na dané škole s vysokoškolským speciálněpedagogickým vzděláním.

Tab. 10c Dostatek speciálních pedagogů na škole

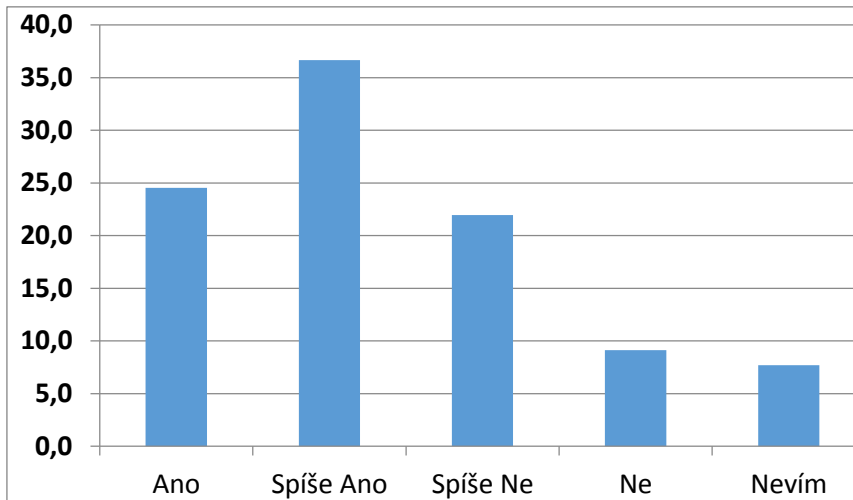
	n	%
ano	803	19,8
spíše ano	542	13,3
spíše ne	885	21,8
ne	1619	39,9
nevím	213	5,2
Celkem	4062	100

**Graf 14c Dostatek speciálních pedagogů na škole**

Z výsledků vyplývá, že více než 1/2 škol buď vůbec, nebo téměř vůbec nedisponuje dostatkem pedagogů s vysokoškolským speciálněpedagogickým vzděláním (četnosti odpovědí „spíše ne“ = 22 %; „ne“ = 40 %). Toto zjištění považujeme obecně za velmi složité, ukazující jisté „rezervy“ v oblasti personálního složení, respektive zajištění odborné podpory směrem ke vzdělávání žáků se SVP. Toto téma bude předmětem další analýzy ve vztahu zjištění míry ne/dostatku speciálních pedagogů s akcentem na poměrové zastoupení pedagogů s vysokoškolským (speciálněpedagogickým) vzděláním aktuálně působících na školách běžných /speciálních (viz Část B této zprávy). Další sledovanou položkou v dotazníku bylo to, do jaké míry se další pedagogové v dané škole (tj. kolegové/kolegyně) zajímají o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením/zdravotním znevýhodněním (Tab. 10d a Graf 14d) a o problematiku vzdělávání žáků se znevýhodněním sociálním (Tab. 10e a Graf 14e).

Tab. 10d Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP

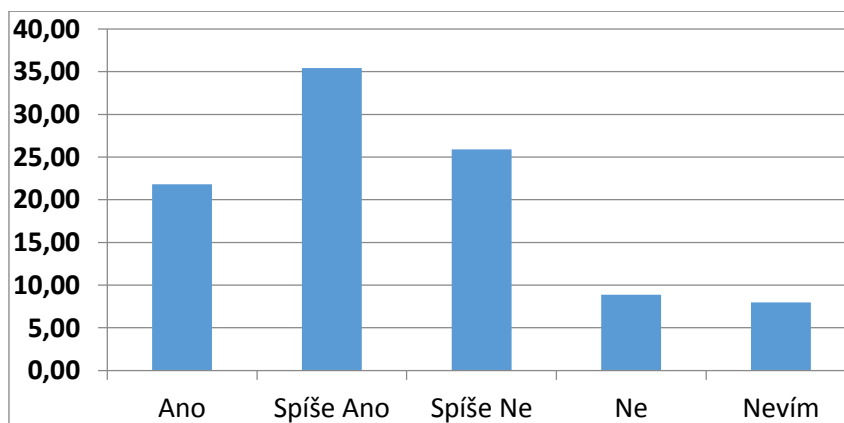
	n	%
ano	995	24,5
spíše ano	1488	36,7
spíše ne	891	22,0
ne	371	9,1
nevím	313	7,7
Celkem	4058	100



Graf 14d Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP

Tab. 10e Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků SZN

	n	%
ano	885	21,8
spíše ano	1438	35,4
spíše ne	1052	25,9
ne	361	8,9
nevím	324	8,0
Celkem	4060	100



Graf 14e Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků SZN

Výsledky ukazují na poměrně vyrovnané skóre hodnot míry zájmu svých kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP i SZN. Rozhodný zájem u svých kolegů/kolegyň o problematiku vzdělávání žáků se ZP „potvrdilo“ 25 % respondentů, o problematiku vzdělávání žáků SZN se podle respondentů zajímá 22 % kolegů/kolegyň. Odpověď „spíše ano“ u žáků se ZP uvedlo 37 % pedagogických pracovníků a 35 % pak u žáků se SZN. Přibližně 1/4 respondentů „pozoruje“ u svých kolegů/kolegyň spíše nezájem o tuto problematiku. Kategorický nezájem o danou problematiku u svých kolegů vymezila necelá jedna desetina respondentů (9 % u žáků se ZP i SZN). Odpověď „nevím“ celkem uvedlo 8 % respondentů (u žáků se SZN a téměř shodně i u žáků se ZP).

Celkový součet odpovědí indikující zájem o danou problematiku pozoruje u svých kolegů/kolegyň přibližně 60 % respondentů. Tento trend považujeme za pozitivní, nicméně rovněž vypovídá o důležitosti další podpory pedagogických sborů, a to s ohledem na nový model podpůrných opatření.

3.4.1 Hodnocení podmínek vzdělávání žáků s různými druhy SVP na škole v současnosti

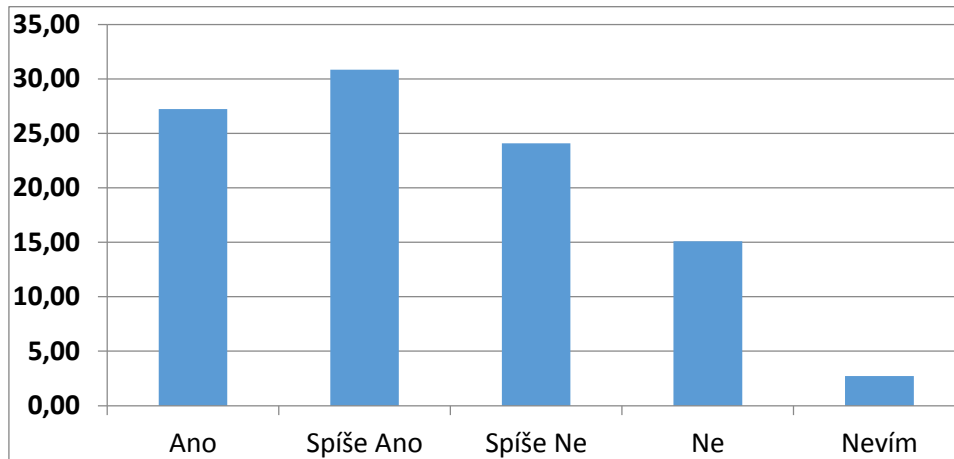
V této části dotazníku byly – vždy z pohledu respondentů, tak jak je aktuálně vnímají na svém pracovišti – zjišťovány aktuální podmínky (odhady) připravenosti vzdělávat žáky s různými druhy SVP. Pedagogičtí pracovníci postupně odpovídali na stejně formulovanou otázku: „Hodnotím-li podmínky na naší škole v současnosti, jsme připraveni vzdělávat žáky s...“. Proměnným ukazatelem v těchto položkách pak byly různé druhy SVP u žáků.

Pozn.: Níže předkládané výsledky představují sumarizaci „obecně pojatého“ hodnocení/vnímání PP bez další stratifikace (tj. respondenti působící na běžné škole/speciální škole). V rámci této části proto považujeme za důležité dále v textu uvedené třídění II. stupně sledující hodnocení PP, a to s ohledem na jejich aktuální místo výkonu práce (viz dále část B této zprávy).

První položkou v této části (významové dimenze) dotazníku bylo (z)hodnocení aktuální připravenosti školy vzdělávat žáky s mentálním postižením. Výsledky hodnocení připravenosti vzdělávat žáky v pásmu lehké mentální retardace ilustrují Tab. 11a a Graf 15a. Aktuální hodnocení podmínek pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v pásmu střední a těžké mentální retardace sumarizují Tab. 11b a Graf 15b.

Tab. 11 a Mentální postižení – lehká mentální retardace

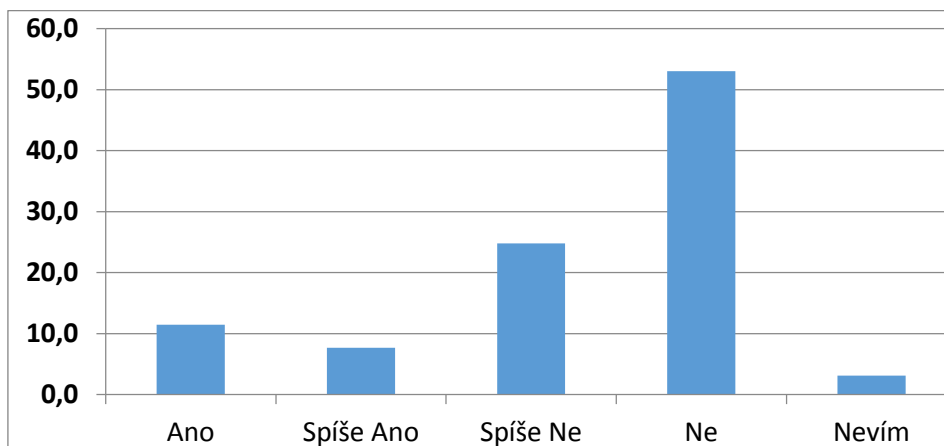
	n	%
ano	1103	27,2
spíše ano	1250	30,9
spíše ne	976	24,1
ne	612	15,1
nevím	110	2,7
Celkem	4051	100



Graf 15 a Mentální postižení – lehká mentální retardace

Tab. 11 b Mentální postižení – střední, těžká mentální retardace

	n	%
ano	462	11,4
spíše ano	310	7,7
spíše ne	1001	24,8
ne	2140	53,0
nevím	125	3,1
Celkem	4038	100



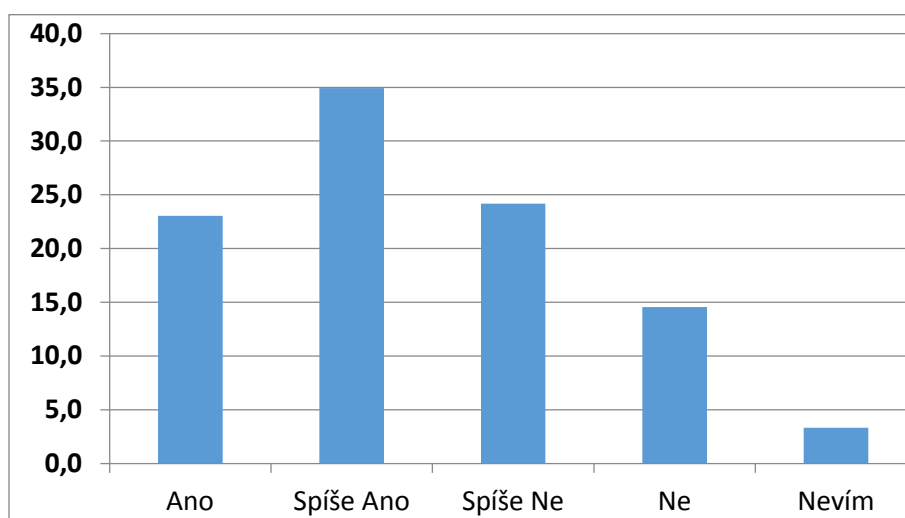
Graf 15b Mentální postižení – střední, těžká mentální retardace

Z výsledků vyplývá vyšší procento kladných odpovědí, co se týká vyjádřené aktuální připravenosti vzdělávat žáky s lehkou mentální retardací. Pedagogičtí pracovníci jsou ve 27 % případů zcela přesvědčeni o tom, že jejich škola je aktuálně schopna tyto žáky vzdělávat. Odpověď „spíše ano“ pak uvedlo 31 % respondentů. O aktuální připravenosti školy vzdělávat tyto žáky není přesvědčeno celkem 39 % respondentů (četnosti: „spíše ne“ = 24 %; „ne“ = 15 %). Zcela opačný model hodnocení aktuální připravenosti školy vykazují u skupiny žáků se střední, těžkou mentální retardací. Téměř 80 % PP uvedlo zamítavé stanovisko (více jak 53 % respondentů uvedlo možnost odpovědi v podobě kategorického „ne“). Opačný názor, tj. že je stávající škola již nyní připravena tyto žáky vzdělávat, uvedlo celkem 19 % dotázaných pedagogických pracovníků.

Hodnocení současných podmínek (míry připravenosti) na škole vzdělávat žáky s tělesným postižením ilustrují Tab. 11c a Graf 15c.

Tab. 11c Tělesné postižení

	n	%
ano	931	23,0
spíše ano	1412	34,9
spíše ne	977	24,2
ne	588	14,5
nevím	134	3,3
Celkem	4042	100



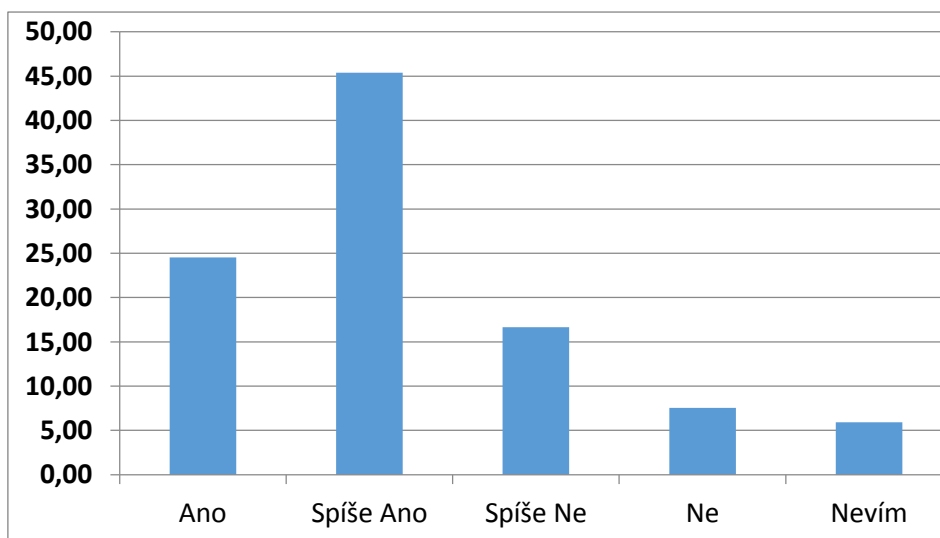
Graf 15c Tělesné postižení

Výsledky poukazují na mírné nadpoloviční zastoupení kladných odpovědí – celkem 58 % responsí (kdy 35 % respondentů uvedlo možnost „spíše ano“) pro aktuálně vytvořené podmínky ve škole vzdělávat žáky s tělesným postižením, považujeme za poněkud překvapivé. S ohledem na dlouhodobý trend vytváření zejména bezbariérových podmínek (jako jedné z nejvýznamnějších překážek) a tím dosahování větší dostupnosti žáků s tělesným postižením vzdělávat se v běžném prostředí škol, považujeme výsledek 39 % responsí za poměrně vysoký.

Další deskribovaná skupina žáků se SVP bývá obvykle zahrnuta do kategorie „žáci s tělesným postižením“ (případně zdravotním znevýhodněním). Jedná se o žáky se závažným dlouhodobým či chronickým onemocněním. Aktuální hodnocení míry připravenosti škol tyto žáky vzdělávat – z pohledu dotázaných pedagogických pracovníků – ilustrují Tab. 11d a Graf 15d.

Tab. 11d Závažné dlouhodobé / chronické onemocnění

	n	%
ano	990	24,5
spíše ano	1832	45,4
spíše ne	672	16,7
ne	304	7,5
nevím	238	5,9
Celkem	4036	100



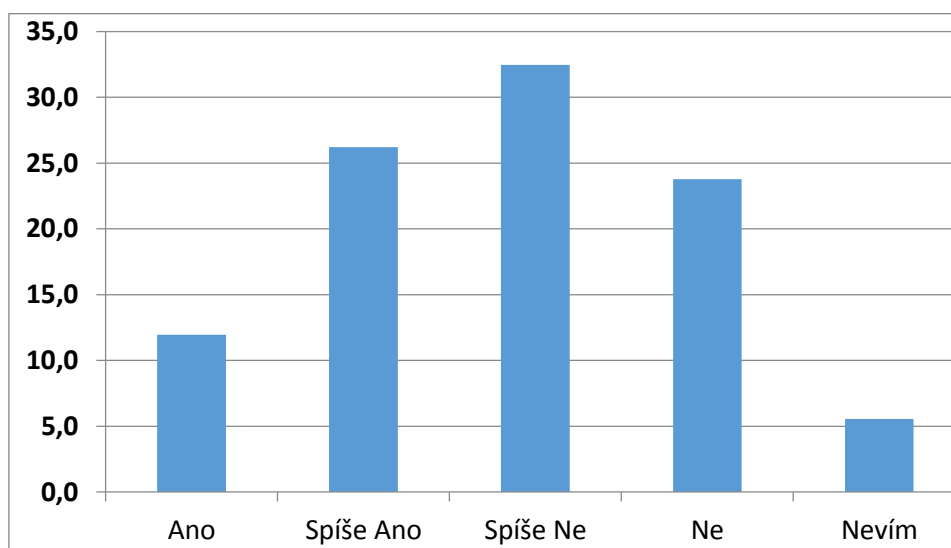
Graf 15d Závažné dlouhodobé / chronické onemocnění

V tomto případě jako nejčastější odpověď pedagogičtí pracovníci volili možnost odpovědi „spíše ano“ (tj. 45 %), dále pak možnost odpovědi „ano“ (tj. 25 %). Opačného názoru byla přibližně 1/5 respondentů (kdy v odpovědích PP převažovala možnost „spíše ne“). Na tuto položku dotazníku „nedokázalo“ odpovědět celkově 6 % dotázaných respondentů. Z výsledků lze usuzovat (dle zjištěných názorů respondentů) na celkově kladné hodnocení českého školství a vytvořených podmínek pro vzdělávání těchto žáků.

Co se týká hodnocení podmínek škol v oblasti připravenosti vzdělávat žáky se sluchovým postižením (Tab. 11e a Graf 15e), byla ve výzkumu zjištěna převaha odpovědí inklinující spíše směrem k aktuální obecné „nepřipravenosti“ škol tyto žáky vzdělávat (celkem 56 %), a to v porovnání s odpověďmi PP směrem ke kladnému hodnocení (tj. 38 %). Podrobněji se tomuto tématu bude věnovat další část výzkumu komparující výsledky pedagogických pracovníků aktuálně působících na běžných školách s daty PP aktuálně působících na školách speciálních (viz Část B této zprávy).

Tab. 11e Sluchové postižení

	n	%
ano	484	12,0
spíše ano	1060	26,2
spíše ne	1313	32,5
ne	962	23,8
nevím	225	5,6
Celkem	4044	100

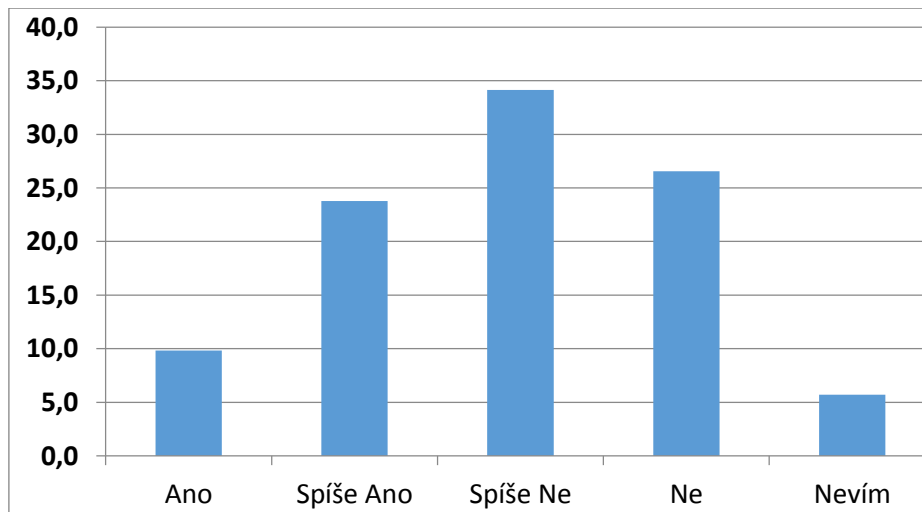


Graf 15e Sluchové postižení

Podobné hodnoty (podmínky ne/připravenosti škol) byly rovněž identifikovány i u skupiny žáků s jiným senzoričným postižením – žáků se zrakovým postižením. Zde respondenti v součtu odpovědí „spíše ne“ (tj. 34 %) a odpovědí „ne“ (tj. 27 %) vymezili celkově 60 % vyjádřenou aktuální nepřipravenost škol vzdělávat takto zdravotně postižené žáky. Zcela o připravenosti přesvědčených PP byla 1/10 celkového souboru respondentů. Respondenti, kteří se domnívají, že jejich škola v současné době je „spíše“ připravena, tvořili 24 %. K této položce se „nedokázalo“ vyjádřit celkem 6 % dotázaných pedagogických pracovníků. Zastoupení četností odpovědí ilustrují Tab. 11f a Graf 15f.

Tab. 11f Zrakové postižení

	n	%
ano	396	9,8
spíše ano	959	23,8
spíše ne	1377	34,1
ne	1071	26,6
nevím	230	5,7
Celkem	4033	100



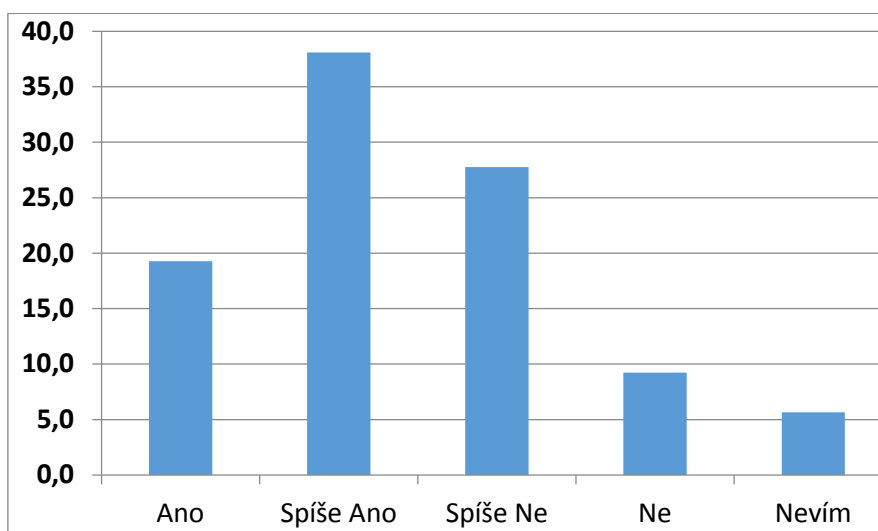
Graf 15f Zrakové postižení

Lze konstatovat, že výsledky výzkumu, dle hodnocení respondentů, obecně prokázal výrazné nedostatky škol již v současnosti saturovat vzdělávací potřeby u těchto skupin žáků se smyslovým postižením. Téma by mělo být předmětem hlubší diskuse – a to ještě před nabytím účinnosti výše popisované novely školského zákona.

Co se zastoupení týká, skupina žáků s narušenou komunikační schopností (dále také jen „NKS“) představuje jednu z nejpočetnějších skupin žáků se zdravotním postižením. Níže uvedené Tab. 11g a Graf 15g sumarizují názory PP na aktuální podmínky připravenosti škol tyto žáky v systému českého školství vzdělávat.

Tab. 11g Narušení komunikační schopnosti

	n	%
ano	777	19,3
spíše ano	1536	38,1
spíše ne	1120	27,8
ne	372	9,2
nevím	228	5,7
Celkem	4033	100



Graf 15f Narušení komunikační schopnosti

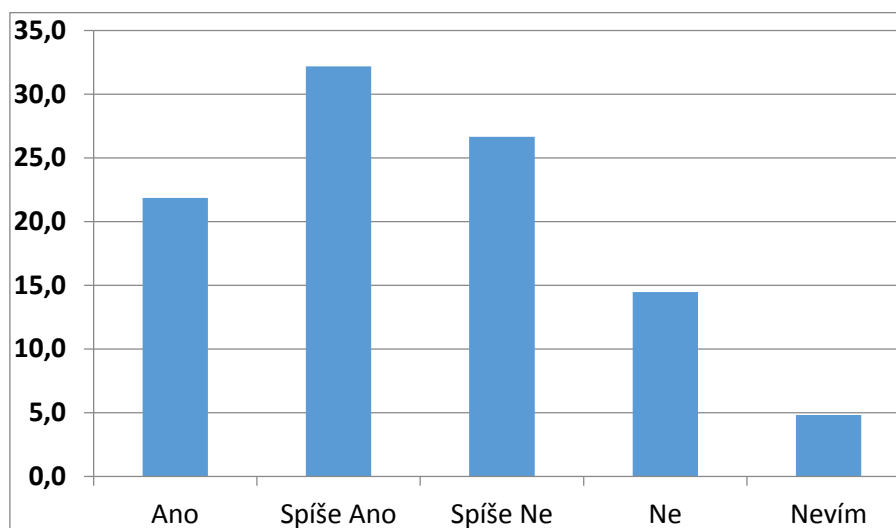
V současné době deklaruje připravenost ve svých školách celkem 57 % dotázaných pedagogických pracovníků. V kladných odpovědích převažuje odpověď „spíše ano“ (tj. 38 %). Spíše o současné nepřipravenosti školy je „přesvědčeno“ celkem 28 % PP, a za školu nepřipravenou pro vzdělávání takto zdravotně postižených žáků ji považuje necelá 1/10 respondentů. Celkem 6 % pedagogických pracovníků „neví“, zda jsou na jejich škole aktuálně vytvořeny dostatečné podmínky pro vzdělávání těchto žáků.

V porovnání s předchozími výsledky výzkumu zaměřených na žáky se smyslovým postižením (tj. sluchové, zrakové) se jedná o více pozitivní hodnocení připravenosti škol. Avšak ani dosažená celková hodnota 57 % zjištěných četností není zcela ideální.

Další skupinu osob se zdravotním postižením tvoří žáci s poruchami autistického spektra (dále také jen „PAS“). Výsledky hodnocení aktuální připravenosti škol vzdělávat tyto žáky ilustrují Tab. 11h a Graf 15h.

Tab. 11h Poruchy autistického spektra

	n	%
ano	883	21,9
spíše ano	1301	32,2
spíše ne	1077	26,7
ne	585	14,5
nevím	195	4,8
Celkem	4041	100



Graf 15h Poruchy autistického spektra

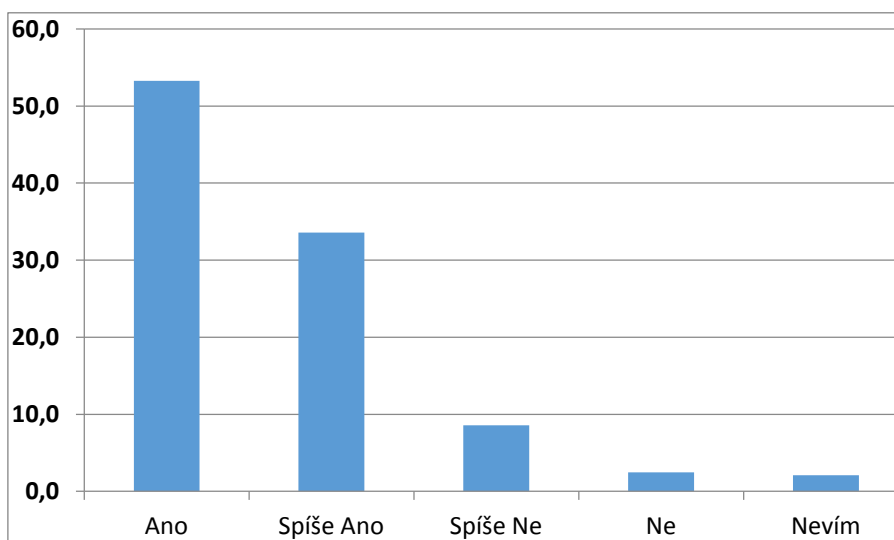
Aktuální připravenost škol vzdělávat žáky s PAS deklaruje celkem 22 % pedagogických pracovníků, a dále je této variantě „spíše nakloněno“ 32 % respondentů. K variantě „spíše ne“ se přiklonilo celkem 27 % PP, a za školu aktuálně nepřipravenou vzdělávat žáky s tímto postižením považuje celkem 14,5 % respondentů.

Z výsledků vyplývá mírné nadpoloviční zastoupení pozitivních hodnocení škol (tj. 54 %). Tento fakt hodnocení PP vnímáme jako zjištění kladné (s ohledem na určitou náročnost a specifičnost v přístupech k těmto jedincům ve výchovně vzdělávacím procesu). Zajímavé bude v tomto smyslu analyzovat výsledky měření (viz Část B této zprávy) komparující názory pedagogických pracovníků ze škol běžných s názory těch, kteří aktuálně působící na školách speciálních.

U skupiny žáků se specifickými vývojovými poruchami učení uvedli pedagogičtí pracovníci velmi vysokou míru aktuální připravenosti škol (celkem 87 %). Více než 1/2 PP „svoji školu“ již nyní hodnotí jako zcela připravenou. Jako „spíše nepřipravenou“ ji hodnotí celkem 9 % dotázaných, a za zcela nepřipravenou ji pak považují 2,5 % respondentů. Neschopnost rozhodnout se ve svém hodnocení u této skupiny žáků směrem k aktuální připravenosti školy vymežila pouze 2 % PP. Výsledky přehledně sumarizují níže uvedené Tab. 11i a Graf 15i.

Tab. 11i Specifické vývojové poruchy učení

	n	%
ano	2148	53,3
spíše ano	1355	33,6
spíše ne	346	8,6
ne	99	2,5
nevím	85	2,1
Celkem	4033	100



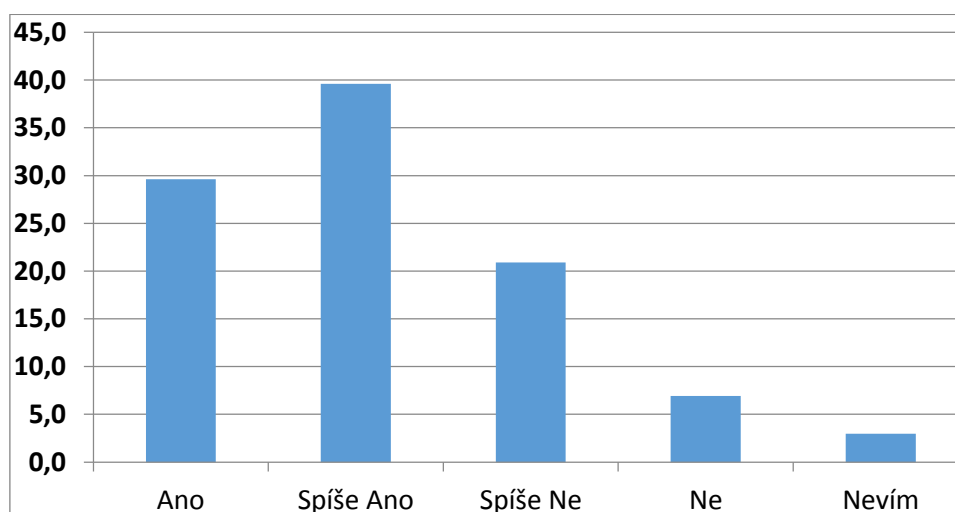
Graf 15i Specifické vývojové poruchy učení

Další skupinou, u které byla zjišťována aktuální míra připravenosti škol ve vzdělávání, byli žáci se specifickými vývojovými poruchami chování. Zde – na rozdíl od předchozí skupiny žáků (vykazující různé obtíže v učení typu „dys“) – dosahovaly výsledky směrem k aktuální připravenosti škol žáky s určitou poruchou chování (nejčastěji ADD a ADHD, projevující se poruchou pozornosti, hyperaktivitou, emoční labilitou aj.) o něco nižšího skóre. Jako školu již připravenou na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami chování označilo necelých 70 % pedagogických pracovníků (z nich: 30 % „zcela připraveni“; 40 % „spíše

připravení“). Jako „spíše nepřípravenou“ školu ji považuje 21 % PP, a za „zcela nepřípravenou“ pak 7 % respondentů. Celkem 3 % dotázaných PP uvedlo odpověď „Nevím“. Hodnocení aktuálních podmínek připravenosti vzdělávat žáky se specifickými vývojovými poruchami chování sumarizují Tab. 11j a Graf 15j.

Tab. 11j Specifické vývojové poruchy chování

	n	%
ano	1195	29,6
spíše ano	1599	39,6
spíše ne	844	20,9
ne	279	6,9
nevím	120	3,0
Celkem	4037	100

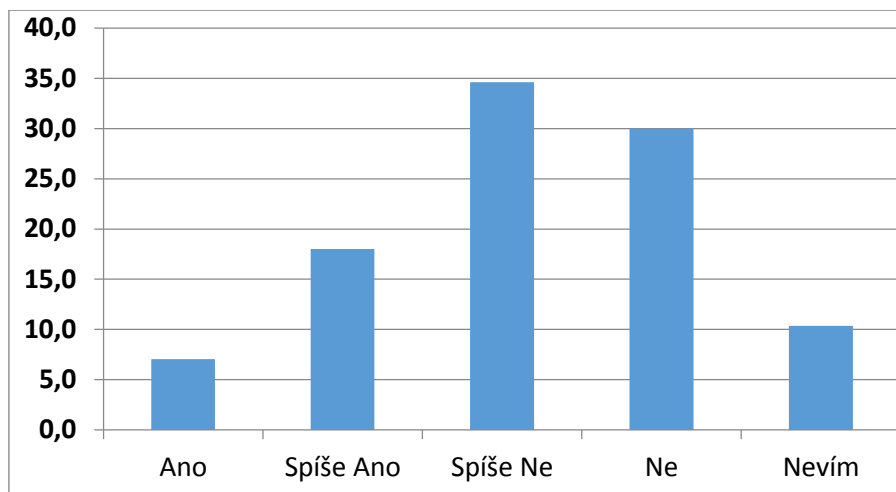


Graf 15i Specifické vývojové poruchy chování

Níže uvedené Tab. 11k a Graf 15k sumarizují výsledky dotázaných pedagogických pracovníků v záležitosti jejich obecného hodnocení aktuálních podmínek připravenosti škol vzdělávat žáky s psychiatrickým onemocněním.

Tab. 11k Psychiatrická onemocnění

	n	%
ano	284	7,1
spíše ano	725	18,0
spíše ne	1393	34,6
ne	1207	30,0
nevím	417	10,4
Celkem	4026	100



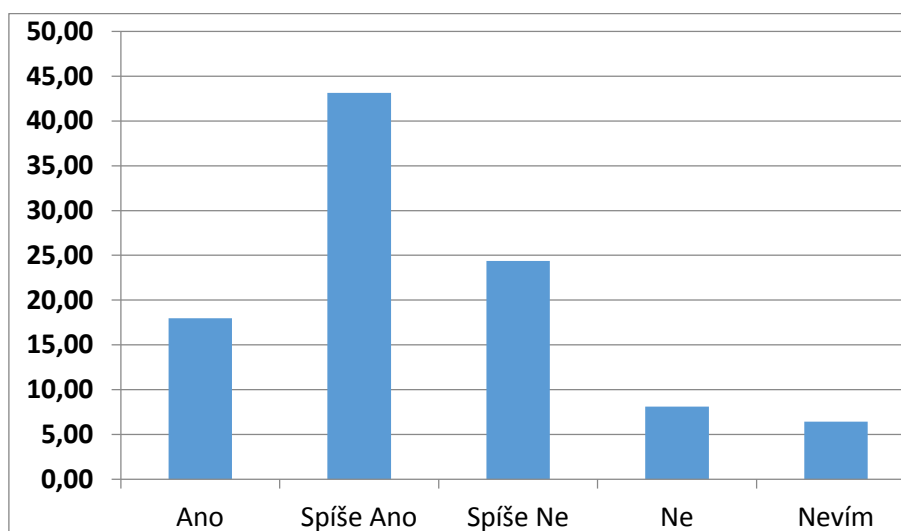
Graf 15k Psychiatrická onemocnění

Za současně „připravené“ – ve smyslu vytvořených podmínek ke vzdělávání žáků s psychiatrickým onemocněním – považuje své školy celkově 1/5 do výzkumu zapojených pedagogických pracovníků. O „úplné připravenosti“ své školy je však přesvědčeno pouze 7 % dotázaných respondentů. Za školu „spíše připravenou“ ji považuje 18 %. Mnohem početněji však byla zastoupena odpověď respondentů „spíše ne“ (tj. 35 %) či kategorické odmítnutí názoru (v 30 % odpovědí) faktu, že by v jejich škole byly aktuálně vytvořeny podmínky pro vzdělávání této cílové skupiny žáků. Více než 1/10 respondentů se k této položce nedokázala vyjádřit, respektive uvedla odpověď „nevím“. Zjištěné výsledky nepovažujeme za zcela příznivé. Lze předpokládat, že v postojích PP se mohla objevit jistá míra stigmatizace (zahrnující i mýty a předsudky) vůči této poměrně široké (co se jednotlivých psychiatrických diagnóz týká) skupině osob. Za důležité považujeme zejména vytvářet ve společnosti – ale i ve vzdělávání – aktivity směřující k pedagogickým pracovníkům, které povedou k získávání a prohlubování jejich stávajících znalostí a informací o této skupině jedinců, a zajistí tak i potřebnou metodickou podporu/přípravu pro práci s nimi.

Další položka dotazníku se věnovala hodnocení aktuální připravenosti škol vzdělávat žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka – např. žáky jiné národnosti, děti rodičů žádající o azyl, migranty, jedince dlouhodobě žijící mimo území ČR, či ty žáky, u kterých existuje prokazatelně zanedbané rodinné prostředí. Zde se jedná o první položku zjišťující míru připravenosti vzdělávat znevýhodněné žáky s jiným, než zdravotním znevýhodněním/postižením. Výsledky výzkumu k této položce ilustrují Tab. 11l a Graf 15l.

Tab. 11I Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

	n	%
ano	721	18
spíše ano	1730	43,1
spíše ne	977	24,4
ne	325	8,1
nevím	258	6,4
Celkem	4011	100

**Graf 15I Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka**

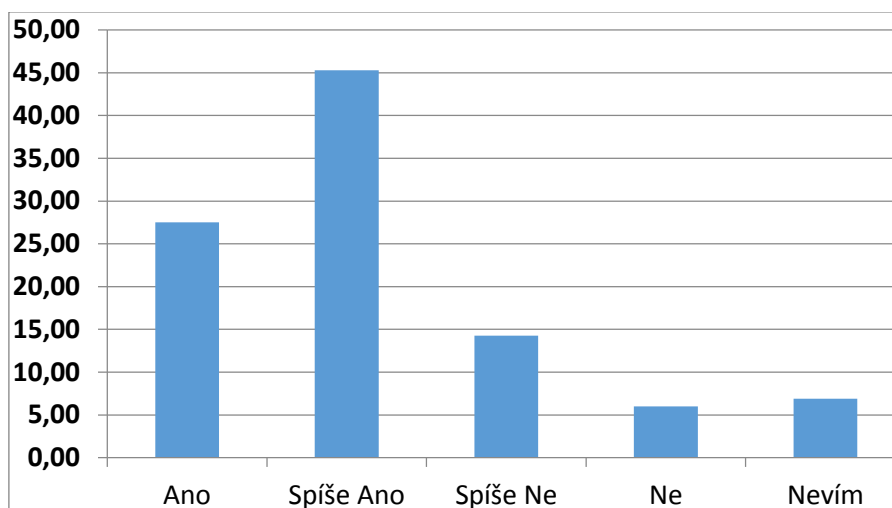
Obecně lze konstatovat názorovou existenci připravenosti škol (celkem 61 % kladných responzí). Pedagogičtí pracovníci u této položky nejčastěji uváděli určitou míru připravenosti vlastní školy pro vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (tj. 43 %). O „naprosté připravenosti“ své školy vzdělávat tyto žáky je – dle odpovědí PP – přesvědčeno 18 % z nich.

„Ne zcela přesvědčených“ PP bylo 25 %, a 8 % respondentů uvedlo, že se nedomnívá, že by jejich škola byla aktuálně připravena (respektive měla vytvořené vhodné podmínky) k tomu vzdělávat tímto způsobem znevýhodněné žáky. Pro úplnost uvádíme i ty PP, kteří označili možnost odpovědi „nevím“ (tj. 6,5 %).

Níže uvedené Tab. 11m a Graf 15m ilustrují názory pedagogických pracovníků na aktuální připravenost své školy vzdělávat žáky bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí.

Tab. 11m Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

	n	%
ano	1103	27,5
spíše ano	1817	45,3
spíše ne	573	14,3
ne	241	6
nevím	277	6,9
Celkem	4011	100

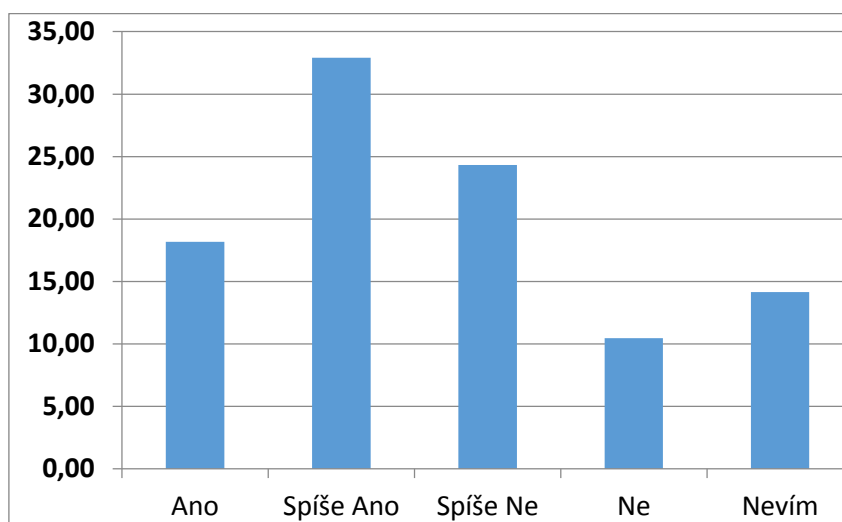
**Graf 15m Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí**

O tom, že jsou v dané škole vytvořeny podmínky vzdělávat ty žáky, kteří jsou bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí, je – v součtu odpovědí (možnost „ano“ = 27,5 % PP; „spíše ano“ = 45 %) „přesvědčeno“ celkově 73 % do výzkumu zapojených pedagogických pracovníků. Mírně zamítavý postoj panuje – dle odpovědí – u celkem 14 % PP, a zcela odmítavý názor na připravenost své školy uvedlo celkem 6 % respondentů. Možnosti odpovědi „nevím“ v této položce využilo 7 % respondentů.

Mezi další oblast zjišťování hodnocení podmínek připravenosti škol autorský kolektiv zařadil skupinu osob (žáků) z tzv. sociálně vyloučených lokalit. I přes to, že se nejedná o hodnocení konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáků (neboť předem není možné predikovat vznik SVP pouze na základě života žáka v takto označené lokalitě), zajímalo nás, jakým způsobem budou k této položce PP přistupovat (hodnotit stávající situaci v podobě míry odhadu). Sumář výsledných zjištění je uveden v Tab. 11n a Grafu 15n.

Tab. 11n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality

	n	%
ano	729	18,8
spíše ano	1319	32,9
spíše ne	975	24,3
ne	419	10,5
nevím	567	14,1
Celkem	4009	100

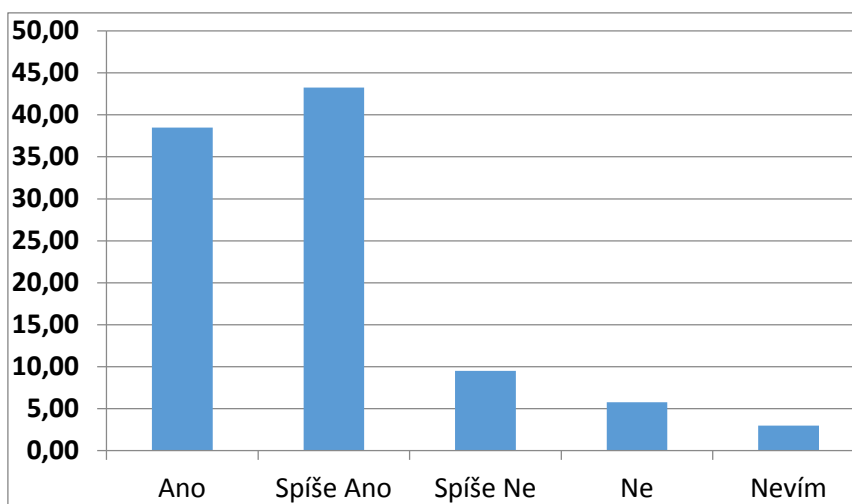
**Tab. 15n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality**

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, jedná se o mírnou nadpolovinu (přesněji 51 %) odpovědí pedagogických pracovníků, kteří považují svou školu za připravenou ke vzdělávání žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit (zde více převažovala odpověď „spíše ano“ = 33 %). Celá 1/3 pedagogických pracovníků není aktuálně přesvědčena o tom, že by měla jejich škola vytvořeny podmínky takové žáky vzdělávat. Možnost odpovědi „nevím“ zvolilo v této položce celkem 14 % respondentů.

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou rovněž zařazeny i osoby mimořádně nadané. Hodnocení připravenosti škol aktuálně vzdělávat tuto skupinu žáků, sumarizují Tab. 11o a Graf 15o.

Tab. 11o Mimořádně nadaní

	n	%
ano	1549	38,5
spíše ano	1741	43,2
spíše ne	382	9,5
ne	233	5,8
nevím	120	3
Celkem	4025	100

**Graf 15o Mimořádně nadaní**

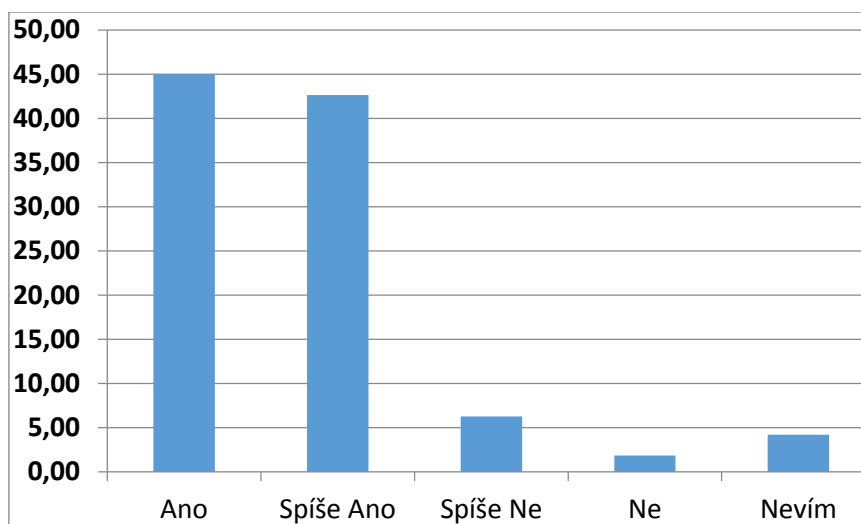
Z prezentovaných výsledků je signifikantní „převaha“ hodnocení PP o podmínkách (přípravenosti) jejich škol žáky mimořádně nadané vzdělávat – možnost „ano“ uvedlo 39 % PP, odpověď „spíše ano“ uvedlo celkem 43 % PP. I přes převahu kladného hodnocení lze v této položce zaznamenat četnost téměř 1/10 pedagogických pracovníků, kteří zvolili položku „spíše ne“, a 6 % do výzkumu zapojených respondentů uvedlo, že jejich škola není aktuálně připravena (respektive neexistují vhodné podmínky) jedince s těmito SVP ve škole, na které působí, vzdělávat. Z tohoto důvodu bude zajímavé analyzovat míru připravenosti vzdělávat tyto žáky pohledem PP působících výhradně na škole běžné, a PP působících na škole speciální (viz část B této zprávy).

Poslední sledovanou skupinou žáků s možnou SVP – z pohledu pedagogických pracovníků, tak jak je aktuálně vnímají na svém pracovišti (škole) – byli žáci jiného etnika. Autorský tým si uvědomuje, že může být zařazení této otázky do baterie položek dotazníku vnímáno jako kontroverzní, neboť v rámci části veřejné debaty v ČR je pojem „jiné etnikum“ často chápán jako synonymum pro žáky etnika romského. Ačkoliv bylo záměrem výzkumu zjišťovat i tyto

postoje, v současných školách jsou dnes často zastoupeni také žáci jiných etnik – děti vietnamských, ruských či ukrajinských rodičů atp. Výsledky výzkumu jsou ilustrovány v Tab. 11p a Grafu 15p.

Tab. 11o Žák jiného etnika

	n	%
ano	1815	45
spíše ano	1719	42,6
spíše ne	253	6,3
ne	74	1,8
nevím	170	4,2
Celkem	4031	100



Graf 15o Žáci jiného etnika

Výsledky ukázaly signifikantní hodnocení pedagogických pracovníků směrem k aktuální připravenosti (podmínek) vzdělávat žáky jiného etnika ve školách, na kterých aktuálně působí. Jednalo se o kladné vyjádření 88 % respondentů. Odpověď „ano“ uvedlo 45 % PP, možnost „spíše ano“ pak 43 % PP. Jiného názoru je v celkovém součtu odpovědí 8 % pedagogických pracovníků. Celkem 4 % PP uvedlo možnost odpovědi „nevím“. Zde musíme konstatovat, že takto vysoce směřované „jednostranné“ hodnocení pedagogických pracovníků o pozitivní připravenosti školy považujeme za překvapivé – v pozitivním slova smyslu.

Níže překládáme přehlednou sumarizační tabulku (Tab. 11a-o) obsahující výsledky (uvedeno v procentech) výše deskribované části dotazníku zaměřené na hodnocení podmínek

vzdělávání žáků s různými druhy SVP na škole v současnosti tak, jak bylo uvedeno do výzkumu zapojenými pedagogickými pracovníky.

Tab. 11a-o Sumarizace výsledků hodnocení současných podmínek vzdělávání žáků se SVP

Skupina žáků se SVP / odpověď	Ano	Spíše ano	Spíše Ne	Ne	Nevím
Mentální postižení – lehké	27,23	30,86	24,09	15,11	2,72
Mentální postižení – stř. těžké, těžké	11,4	7,7	24,8	53	3,1
Tělesné postižení	23	34,9	24,2	14,5	3,3
Závažné onemocnění	24,53	45,39	16,65	7,53	5,9
Sluchové postižení	12	26,2	32,5	23,8	5,6
Zrakové postižení	9,8	23,8	34,1	26,6	5,7
Narušená komunikační schopnost	19,3	38,1	27,8	9,2	5,7
Poruchy autistického spektra	21,9	32,2	26,7	14,5	4,8
Specifické vývojové poruchy učení	53,3	33,6	8,6	2,5	2,1
Specifické vývojové poruchy chování	29,6	39,6	20,9	6,9	3
Psychiatrická onemocnění	7,1	18	34,6	30	10,4
Nedostatečná znalost vyuč. jazyka	17,98	43,13	24,36	8,1	6,43
Bez podpory v domácím prostředí	27,5	45,3	14,29	6,01	6,91
Tzv. sociálně vyloučené lokality	18,18	32,9	24,32	10,45	14,14
Mimořádné nadání žáci	38,48	43,25	9,49	5,79	2,98
Žák jiného etnika	45,03	42,64	6,28	1,84	4,22

3.5 Názory pedagogických pracovníků na významnost zajištění vybraných podpůrných opatření na jejich škole ve smyslu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato část dotazníku (významová dimenze) byla zaměřena na zjišťování míry „požadavků“ pedagogické veřejnosti na dílčí prvky podpory (variační šíře: nejméně významné – nejvíce významné) směrem k žákům, které lze považovat za samostatná podpůrná opatření – některá i podle novely školského zákona.

U celkem 21 položky respondenti postupně uváděli odpovědi na škále, která nabývala hodnot 1 až 7 (kdy „1 = nejméně významné“ a „7 = nejvíce významné (potřebné)“ pro úspěšné vzdělávání žáků se SVP).

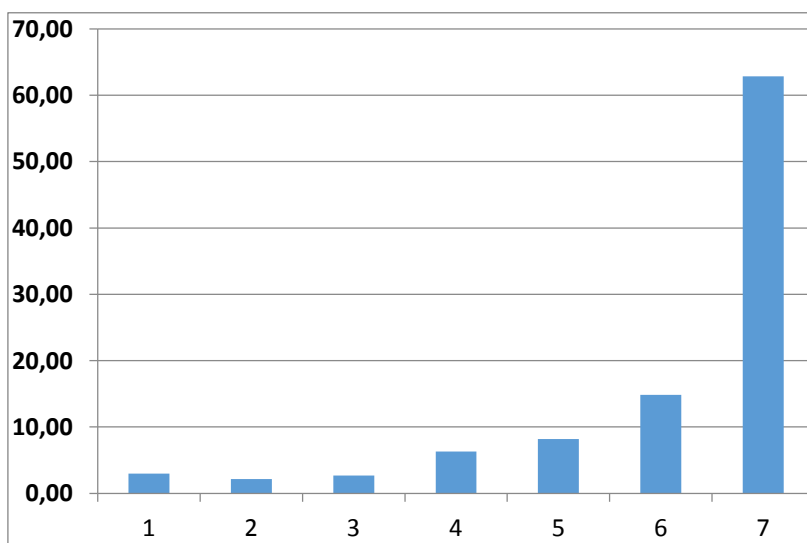
U jednotlivých položek dotazníku pedagogičtí pracovníci postupně odpovídali na stejně formulovanou vymezenou otázku: „Pro úspěšné vzdělávání žáků, kteří podle novely zákona vyžadují podpůrná opatření, je na naší škole nejdůležitější zajistit – nebo mít k dispozici – tato opatření:“. Proměnnými v této formulaci pak byly jednotlivé položky obsahující různá podpůrná opatření směřující k co možná nejvyššímu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se

SVP. Výsledky jsou postupně prezentovány v níže uvedených tabulkách (Tab. 12a-12u) a grafech (Graf 16a-16u), tj. prezentace celkem 21 dostupných podpůrných opatření.

První položka této části dotazník se zaměřila na hodnocení významnosti podpůrného opatření snížení počtů žáků ve třídě. Níže uvedené Tab. 12a a Graf 16a sumarizují výsledky této položky.

Tab. 12a Snížený počet žáků ve třídě

Hodnota	n	%
1	121	3
2	88	2,2
3	109	2,7
4	256	6,3
5	333	8,1
6	602	14,8
7	2553	62,9
Celkem	4062	100



Graf 16a Snížený počet žáků ve třídě

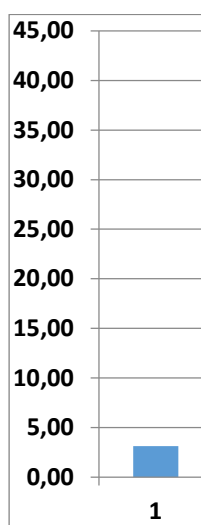
Požadavek podpůrného opatření možnosti snížit celkový počet žáků ve třídě byl pedagogickými pracovníky akcentován velmi vysoce. V drtivé většině volili možnost hodnocení možností 7 (nejvíce významné), a to v 63 % odpovědí PP, či volili hodnocení hodnoty 6 (15 %).

Následující položka zjišťovala důležitost dalšího podpůrného opatření vytvoření relaxačního či samostatného pracovního místa pro žáka ve třídě (zajištění možnosti individualizované

práce s žákem). Z výsledků vyplývá nadpoloviční převaha významnosti tohoto opatření. Pedagogičtí pracovníci toto opatření označili jako nejvíce významné ve 40 % odpovědí. Hodnota 6 pak byla označena ve 21 % případech, a třetí nejvyšší hodnota v 17 %. Hodnota 4 byla uvedena v 11 % případů. Celkový přehled výsledků k této položce dotazníku sumarizují Tab. 12b. a Graf 16b.

Tab. 12 b Vytvoření relaxačního či samostatného pracovního místa ve třídě

Hodnota	n	%
1	126	3,1
2	144	3,6
3	192	4,8
4	438	10,8
5	688	17
6	841	20,8
7	1614	39,9
Celkem	4043	100

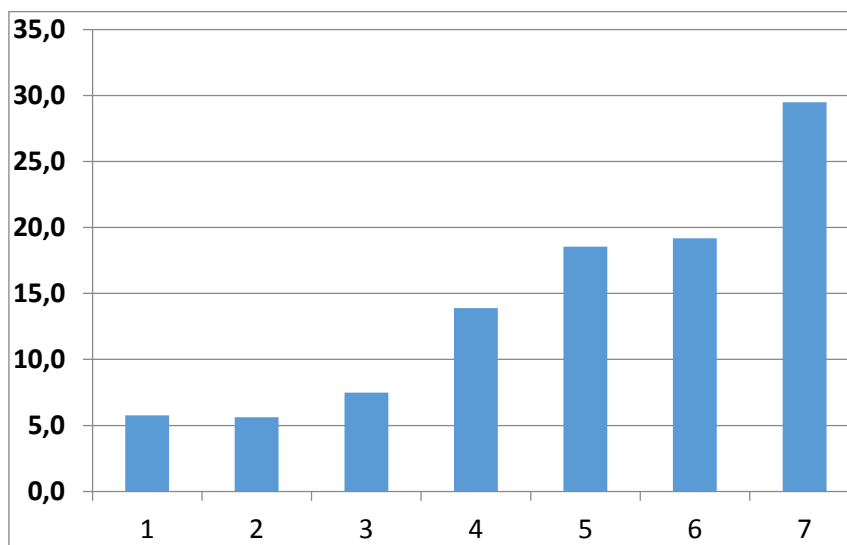


Graf 16b Vytvoření relaxačního či samostatného pracovního místa ve třídě

Následující položka dotazníku byla svým zadáním zdánlivě podobná položce předchozí. I zde se jednalo o podpůrný požadavek vytvořit pracovní místo pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak s tím rozdílem, že se jednalo o pracovní místo mimo kmenovou třídu pro individuální či skupinovou výuku žáka v některých vyučovacích hodinách. Výsledky měření ilustrují níže uvedené Tab. 12c a Graf 16c.

Tab. 12c Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu

Hodnota	n	%
1	232	5,8
2	226	5,6
3	301	7,5
4	558	13,9
5	746	18,6
6	771	19,2
7	1185	29,5
Celkem	4019	100



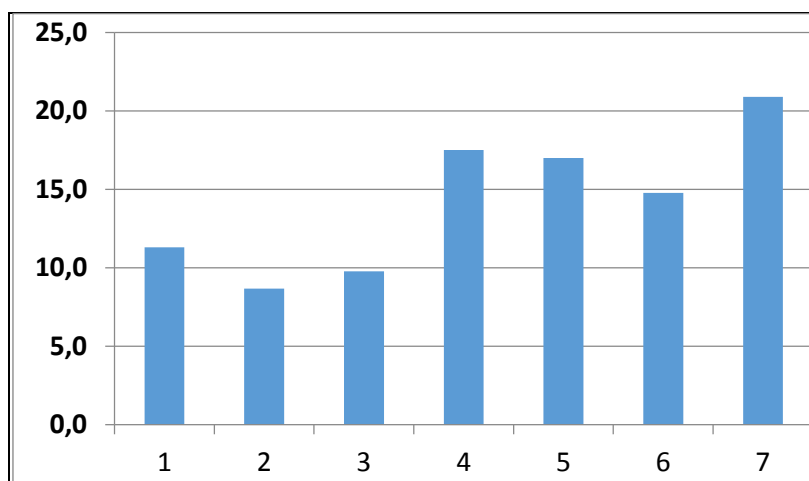
Graf 16c Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu

V porovnání s předchozí položkou dotazníku se požadavek na vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu u pedagogických pracovníků objevoval méně často. I zde však bylo nejčastěji zastoupeno nejvyšší hodnota 7 (tj. 30 %). Dále pak následovala (téměř shodně) hodnocení v hodnotě 6 (tj. 19,2 %) a v hodnotě 5 (tj. 18,6 %). Požadavek možnosti vytvořit – a v případě potřeby využít – pracovní místo pro individuální práci se žákem mimo kmenovou třídu lze považovat, co se hodnocení pedagogických pracovníků týká, za velmi důležitý.

Další položka dotazníku byla zaměřena na zjištění míry významnosti využívat podpurné opatření umožňující žákovi stanovit odlišnou délku (dobu) vyučovací hodiny, případně jinou délku přestávky. Z výsledků je patrné (Tab. 12c a Graf 16c) rovnoměrnější rozložení odpovědí respondentů (hodnoty na škále 4–6). I tak měla nejčetnější zastoupení odpověď hodnotou 7 (tj. 21 %). Na „opačné“ straně vyjádřeného hodnocení (přidělené významnosti) byla hodnota škály 1, ke které inklinovala více než 1/10 respondentů. Celkové rozložení odpovědí PP na tuto položku sumarizují níže uvedené Tab. 12d a Graf 16d.

Tab. 12d Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky

Hodnota	n	%
1	451	11,3
2	346	8,7
3	390	9,8
4	699	17,5
5	678	17,0
6	590	14,8
7	834	20,9
Celkem	3988	100

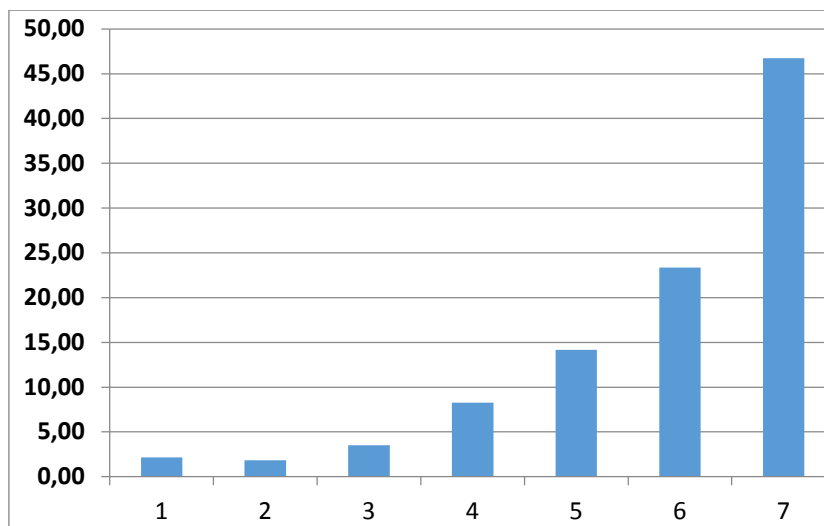


Graf 16d Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky

Za další podpůrné opatření směřované přímo k žákovi se SVP lze označit možnost aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup. Následující Tab. 12e a Graf 16e poskytují obraz distribuce četností odpovědí PP k této položce dotazníku.

Tab. 12e Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup

Hodnota	n	%
1	86	2,6
2	73	1,7
3	141	3,5
4	331	8,2
5	567	14,1
6	935	23,3
7	1871	46,6
Celkem	4004	100



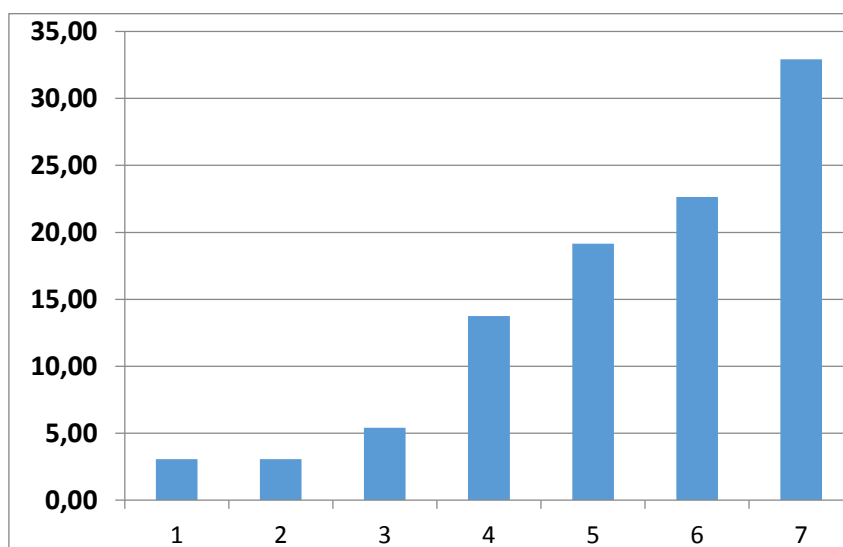
Graf 16e Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup

Požadavek (význam/důležitost) aplikací metod a forem výuky preferující individuální přístup k žákovi, byl pedagogickými pracovníky akcentován rovněž velmi vysoce. Ve většině případů volili PP možnost hodnocení hodnotou 7 – a to téměř v 1/2 z celkového zastoupení (tj. 47 %). Druhá nejvyšší hodnota 6 byla zvolena celkem ve 23 % případech odpovědí.

Za jednu – do jisté míry specifickou podpůrnou metodu v edukačním procesu žáka se SVP (z pohledu běžného pedagoga) – lze považovat zařazení do výuky předmětu či aktivit speciálněpedagogické péče (např. řečová výchova, znakový jazyk, AAK – alternativní a augmentativní komunikace, prostorová orientace a samostatný pohyb, bazální stimulaci, cvičení s rehabilitačními prvky aj.). Celkové hodnocení tohoto podpůrného opatření (zcela běžně využívaného zejména na základních školách speciálních) bylo pedagogickými pracovníky obecně hodnoceno jako velmi důležité. Nejvyšší četnost odpovědí byla hodnocením 7 (tj. 33 % PP), hodnotu 6 vyznačilo 23 % PP, a hodnotu 5 celkem 19 % respondentů. „Hraniční“, tj. hodnotu 4, zvolila více než 1/10 respondentů. Z našeho pohledu bude zajímavá další interpretace výsledků této položky z hlediska komparace hodnocení pedagogickými pracovníky škol běžných a pedagogickými pracovníky škol speciálních (viz část B této zprávy). Celkovou distribuci četností odpovědí na tuto položku dotazníku uvádějí Tab. 12f a Graf 16f.

Tab. 12f Zařazení předmětů či aktivit SPP péče v rámci výuky

Hodnota	n	%
1	122	3,1
2	122	3,1
3	215	5,4
4	547	13,8
5	761	19,1
6	900	22,6
7	1308	32,9
Celkem	3975	100

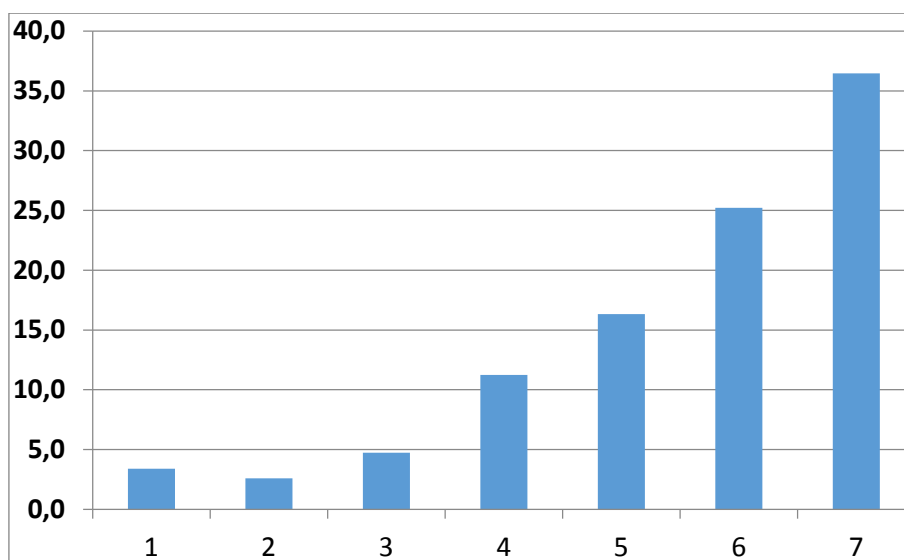


Tab. 16f Zařazení předmětů či aktivit SPP péče v rámci výuky

Další možností, jak zvýšit úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spočívá v zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky – např. doučování, reedukace či různé druhy terapií vedené odborníky aj. Hodnocení významnosti využívat tento podpůrný prostředek sumarizuje níže uvedená Tab. 12g a Graf 16g.

Tab. 12g Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky

Hodnota	n	%
1	135	3,4
2	103	2,6
3	188	4,7
4	445	11,2
5	647	16,3
6	999	25,2
7	1445	36,5
Celkem	3962	100



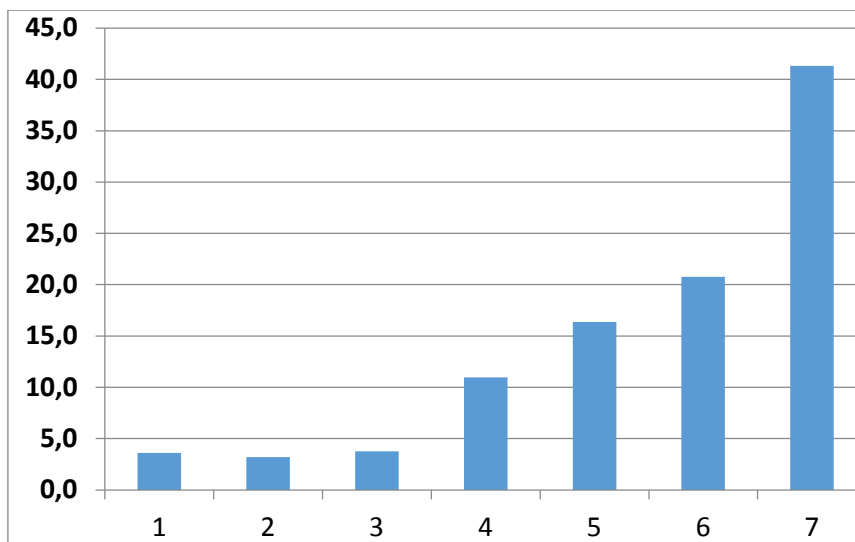
Graf 16g Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky

Z výsledků je patrná velká četnostní převaha hodnocení pedagogických pracovníků směrem k významnosti zajistit tento druh podpůrného opatření u žáků se SVP. Součet tří nejvíce zastoupených hodnot škály, tj. 7 (vymezilo 37 % PP), hodnoty 6 (vymezilo 25 % PP) a hodnoty 5 (vymezilo 25 % PP) odpovídá více než 75% zastoupení celkových responsí. Tento požadavek (zajištění) by měl nabývat na významnosti zejména v prostředí tzv. běžných škol, kde tento druh PO nebývá až tolik obvyklým. Výsledky jsou následně uvedeny v části B této zprávy.

Další podpůrné opatření, respektive měření jeho významnosti uvedené PP, se věnovalo zajištění možnosti úpravy obsahu vzdělávání včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání. Distribuci poměrového zastoupení jednotlivých odpovědí ilustruje níže uvedená Tab. 12h a Graf 16h.

Tab. 12h Úprava obsahu vzdělávání /redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání

Hodnota	n	%
1	144	3,6
2	128	3,2
3	150	3,8
4	438	11,0
5	653	16,4
6	829	20,8
7	1649	41,3
Celkem	3991	100



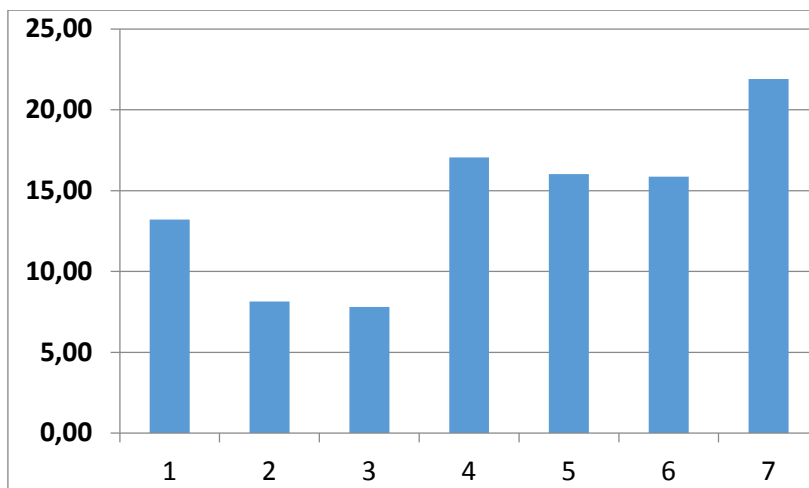
Graf 16h Úprava obsahu vzdělávání /redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání

Z výsledků je patrná převaha respondenty „přidělení“ velmi vysoké míry významnosti. Více než 40 % pedagogických pracovníků uvedlo hodnotu 7 škály, a jako druhá nejčastěji vymezená hodnota byla 6 (tj. 21 % PP). V celkovém součtu hodnot škály 5–7 tvořil celkový součet odpovědi ve více než 3/4 všech responsí zkoumaného souboru.

Jinou možnost podpory žákům se SVP – ve vztahu k co možná nevyššímu zajištění úspěšného vzdělávání – nabízí podpůrné opatření „úprava klasifikačního řádu“. Požadavek tohoto opatření byl pedagogickými pracovníky, oproti předchozímu PO, vnímán jako méně naléhavý. PP poměrově využili hodnoty celé hodnotící škály. I zde bylo nejčetnější zastoupení odpovědí hodnotou 7 (tj. 22 %). Za nejméně významné (hodnota škály 1) považuje toto PO celkem 13 % pedagogických pracovníků. Souhrnné četnosti odpovědí i grafickou vizualizaci uvádějí Tab. 12i a Graf 16i.

Tab. 12i Úprava klasifikačního řádu

Hodnota	n	%
1	518	13,2
2	319	8,1
3	306	7,8
4	669	17,1
5	628	16,0
6	622	15,9
7	859	21,9
Celkem	3921	100

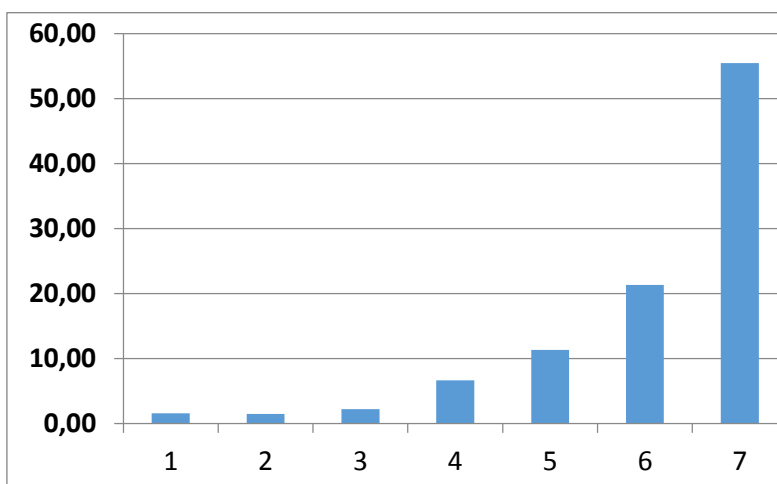


Graf 16i Úprava klasifikačního řádu

Požadavek podpůrného opatření dostatečného vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními) byl předmětem dalšího položkového zjišťování. Distribuci četností odpovědí respondentů sumarizují Tab. 12j a Graf 16j.

Tab. 12 j Dostatečné vybavení pomůckami

Hodnota	n	%
1	63	1,6
2	59	1,5
3	89	2,2
4	264	6,6
5	451	11,3
6	849	21,3
7	2210	55,5
Celkem	3985	100



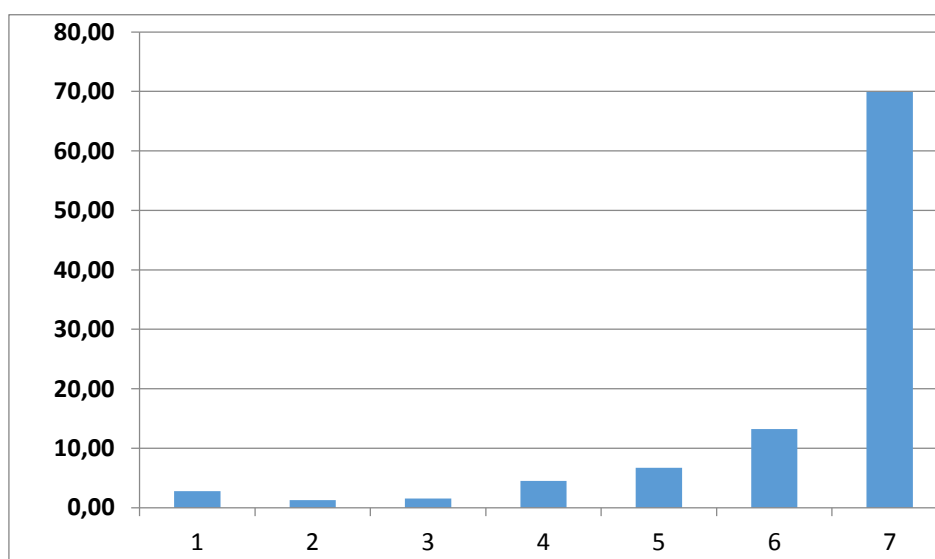
Graf 16j Dostatečné vybavení pomůckami

Zjištěná data prokázala velmi vysokou významnost (potřebnost) daného podpůrného opatření. Více než 1/2 z celkového počtu respondentů přiřadila dostatečnosti vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními) nejvyšší prioritu – hodnotu škály 7 (tj. 56 %). Dále následovala hodnota 6 (tj. 21%) a 5 (tj. 11 %). Součet tří nejvíce zastoupených hodnot škály (7–5) tvořil téměř 90 % všech responsí PP.

Ještě vyšší míra významnosti, co se četností odpovědí hodnotou škály 7, byla zaznamenána u položky zjišťující percepci důležitosti zajištění služeb asistenta pedagoga (jako jedné z možností – druhu – PO). Za prioritu směrem k možné podpoře žáka se SVP v edukačním procesu ji považuje 70 % pedagogických pracovníků. Rozložení četností odpovědí na tuto položku je uvedeno v Tab. 12k a Grafu 16k.

Tab. 12k Služby asistenta pedagoga

Hodnota	n	%
1	111	2,8
2	51	1,3
3	62	1,5
4	181	4,6
5	268	6,7
6	529	13,2
7	2794	69,9
Celkem	3996	100

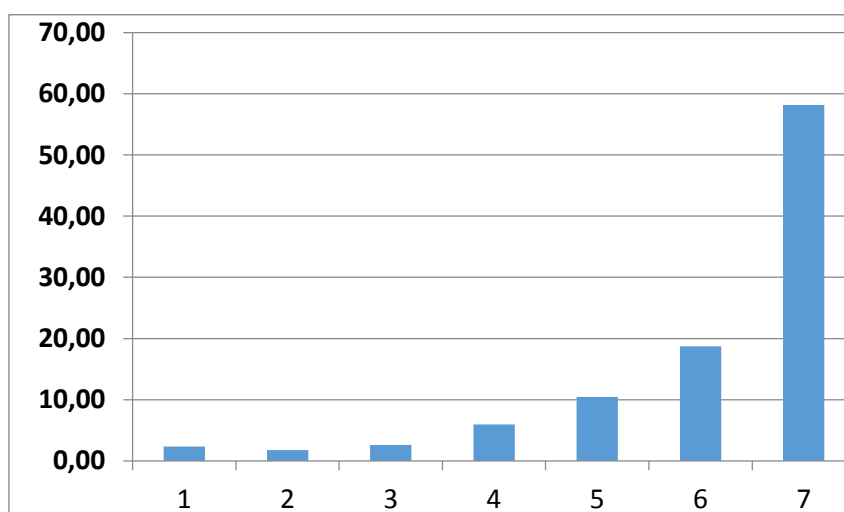


Graf 16k Služby asistenta pedagoga

Opět velmi vysoké hodnocení (význam) přikládá pedagogická veřejnost službám školního speciálního pedagoga nebo psychologa, případně dalších pedagogických pracovníků. Za prioritu ji považuje více než 1/2 všech respondentů (tj. 58 %). I zde součet tří nejčastěji zastoupených hodnot škály (7 – 5) byl uveden téměř 90 % všech odpovědí pedagogů. Celkový přehled četností odpovědí na tuto položku dotazníku ilustrují níže uvedené Tab. 12l a Graf 16l.

Tab. 12l Služby jiných pedagogických pracovníků (SPC, psycholog)

Hodnota	n	%
1	94	2,3
2	70	1,8
3	103	2,6
4	238	6
5	416	10,4
6	746	18,7
7	2320	58,2
Celkem	3987	100

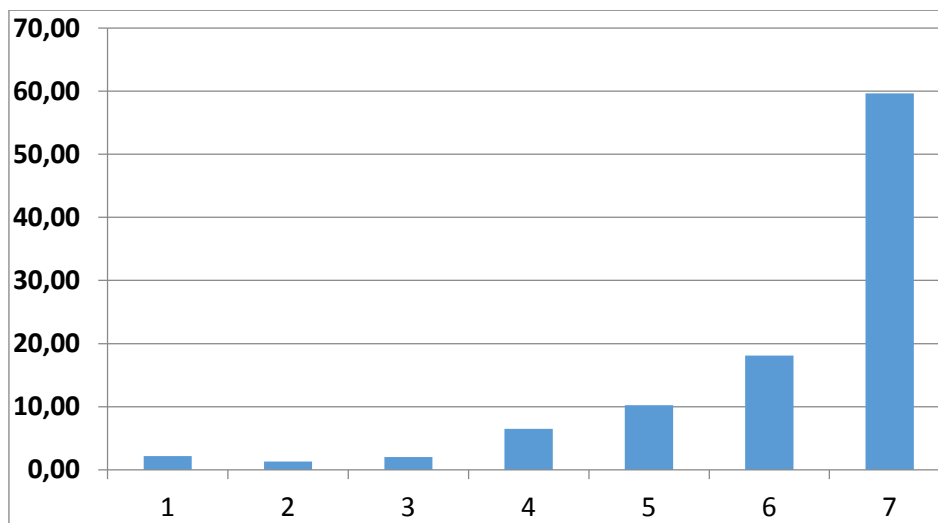


Graf 16l Služby jiných pedagogických pracovníků (SPC, psycholog)

Další zjišťovanou oblastí dotazníku bylo hodnocení významnosti směřující k podpoře ze strany celého pedagogického sboru. Jak je patrné, tato položka nepředstavuje „nárokové podpůrné opatření“, nicméně z dřívějších šetření a hodnocení, stejně jako i z empirie autorského týmu vyplývá, že atmosféra v pedagogickém kolektivu je velmi důležitá pro nastavení modelu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky ilustruje níže uvedené Tab. 12m a Graf 16m.

Tab. 12m Podpora ze strany pedagogického sboru

Hodnota	n	%
1	87	2,2
2	53	1,3
3	81	2
4	259	6,5
5	408	10,2
6	722	18,1
7	2379	59,7
Celkem	3989	100



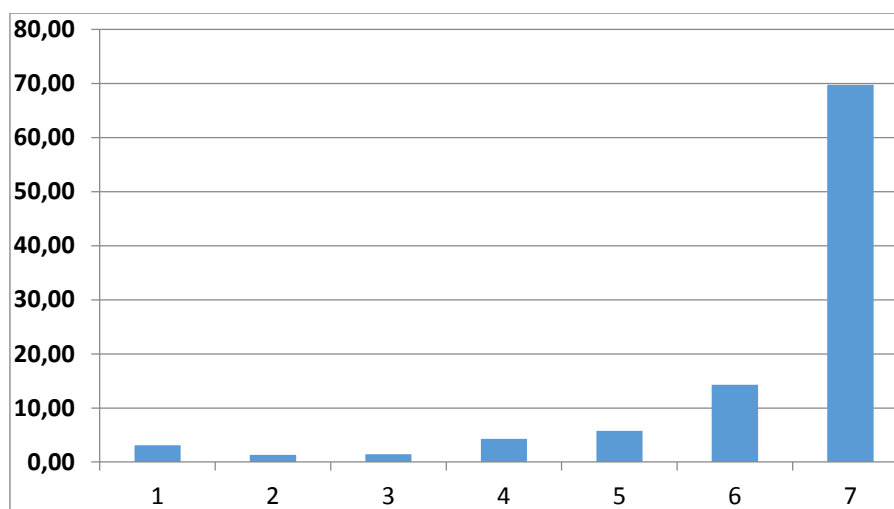
Graf 16m Podpora ze strany pedagogického sboru

Zjištění potvrzují vnímání podpory ze strany celého pedagogického sboru (mj. prvku koležiality/týmového přístupu) jako velmi důležitého prvku v kontextu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na dané škole. Více než 1/2 pedagogů považuje podporu ze strany svých kolegů/kolegyň za vysoce významnou (tj. 60 %). Součet tří nejčastěji zastoupených hodnot škály (7–5) vymezil téměř 90 % všech odpovědí PP.

Vysoké škálové hodnoty byly zjištěny u dalšího nenárokového podpůrného opatření – „podpory ze strany vedení školy“. Zde zvolilo hodnotu škály 7 celkově 70 % do výzkumu zapojených pedagogů. Je patrné, že podpora jak ze strany celého kolektivu (viz Tab. 12m), tak i ze strany vedení školy (viz Tab. 12n a Graf 16n) v kontextu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je pedagogickými pracovníky vyžadována velmi naléhavě.

Tab. 12n Podpora ze strany vedení školy

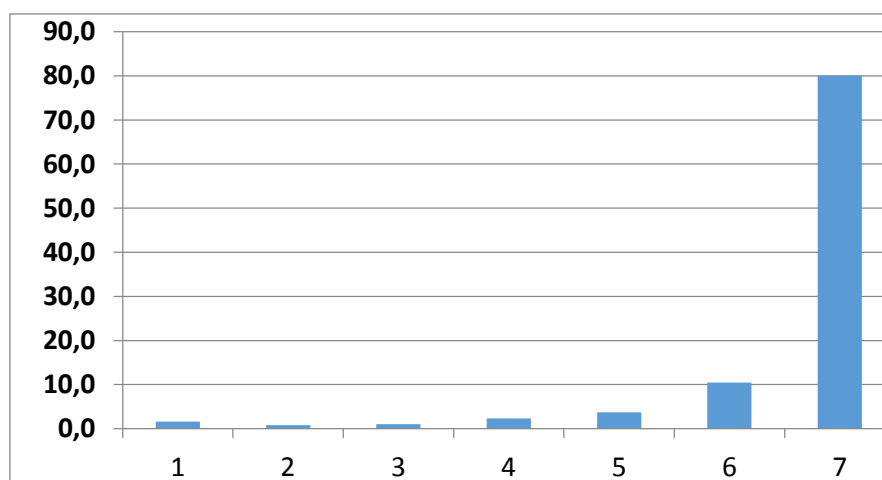
Hodnota	n	%
1	125	3,1
2	53	1,3
3	58	1,4
4	172	4,3
5	233	5,8
6	576	14,3
7	2807	69,8
Celkem	4024	100

**Graf 16n Podpora ze strany vedení školy**

Vůbec nevyššího četnostního zastoupení odpovědí na hodnotě škály 7 (tj. „nejvíce významné“) bylo zaznamenáno u 80 % odpovědí pedagogických pracovníků u položky „spolupráce s rodiči žáka“. Ačkoliv se opět nejedná o běžné (nárokové) podpůrné opatření, pedagogové zásadním způsobem vnímají důležitost vzájemné spolupráce směřující k podpoře žáka se SVP v edukačním procesu „ruku v ruce“ s rodiči (zákonnými zástupci žáka). Celkový přehled distribuce četností odpovědí PP na tuto položku sumarizují Tab. 12o a Graf 16o.

Tab. 12o Spolupráce s rodiči žáka

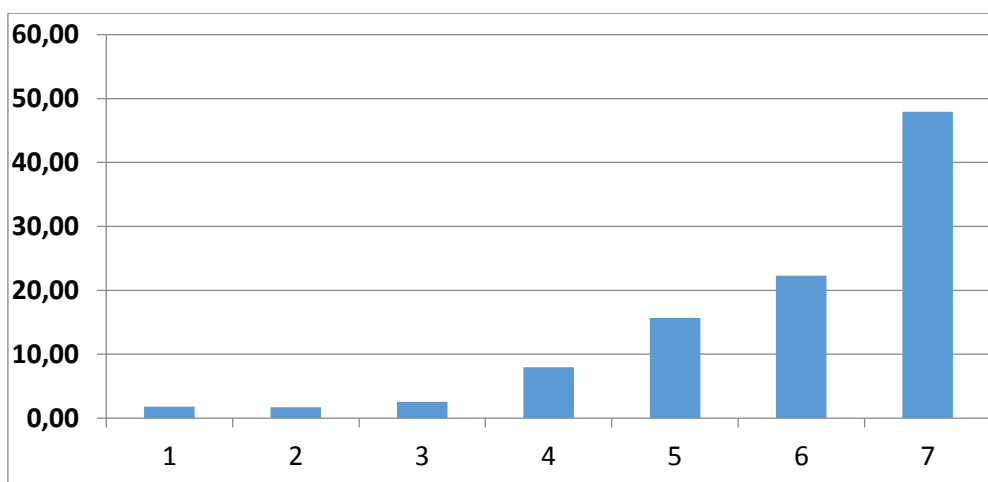
Hodnota	n	%
1	65	1,6
2	31	0,8
3	41	1,0
4	92	2,3
5	147	3,7
6	414	10,5
7	3170	80,1
Celkem	3960	100

**Graf 16o Spolupráce s rodiči žáka**

Výsledky hodnocení míry (významnosti) spolupráce pedagogů s ostatními odborníky mimo resort školství (např. spolupráce s pracovníky orgánu sociálně-právní ochrany dětí, s pracovníky poskytujícími sociální služby, s pracovníky působícími v gesci Ministerstva zdravotnictví ČR aj.) jsou uvedeny v Tab. 12p a Grafu 16p.

Tab. 12p Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství

Hodnota	n	%
1	72	1,8
2	68	1,7
3	102	2,6
4	317	8
5	624	15,7
6	886	22,3
7	1905	47,9
Celkem	3974	100



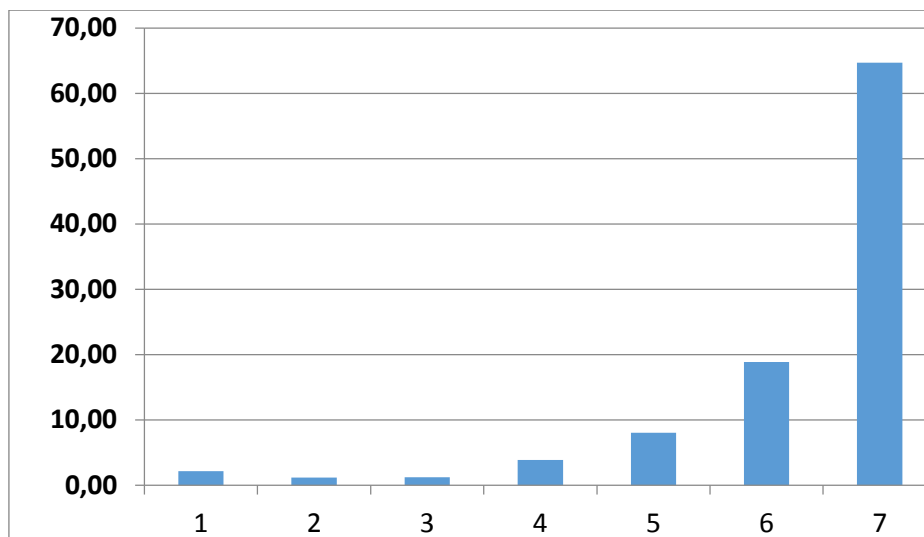
Graf 16p Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství

I přes to, že zde výsledky – ve smyslu uvedené hodnotou nejvyšší (hodnota 7 škály) – nedosáhly nadpolovičních hodnot, tak jako například u zjišťování názorů pedagogických pracovníků na významnost zajištění vybraných podpůrných opatření v rámci služeb jiných pedagogických pracovníků (viz Tab. 12l), považuje existenci (důležitost) spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství za vysoce významnou téměř 1/2 pedagogů. Hodnotu škály 6 označilo celkem 23 % PP, a hodnotu škály 5 celkem 16 % pedagogů. Zbývající nižší hodnoty škály (tj. 1–4) „dosáhly“ souhrnem četností odpovědí méně než 10 % zastoupení.

Přestože o další položce rovněž nelze hovořit jako o běžném podpůrném opatření, pedagogové považují existenci pozitivního klimatu ve třídě, potažmo celé škole, za vysoce významnou (tj. 65 %). V součtu procentuálního vyjádření četností hodnot škály 5–7 se jedná o více než 90 % responsí PP (ve prospěch významnosti tohoto prvku). Konkrétní data – distribuci četnostní – sumarizují Tab. 12q a Graf 16q.

Tab. 12q Pozitivní klima třídy a školy

Hodnota	n	%
1	85	2,1
2	47	1,2
3	49	1,2
4	153	3,9
5	320	8,1
6	749	18,9
7	2570	64,6
Celkem	3973	100

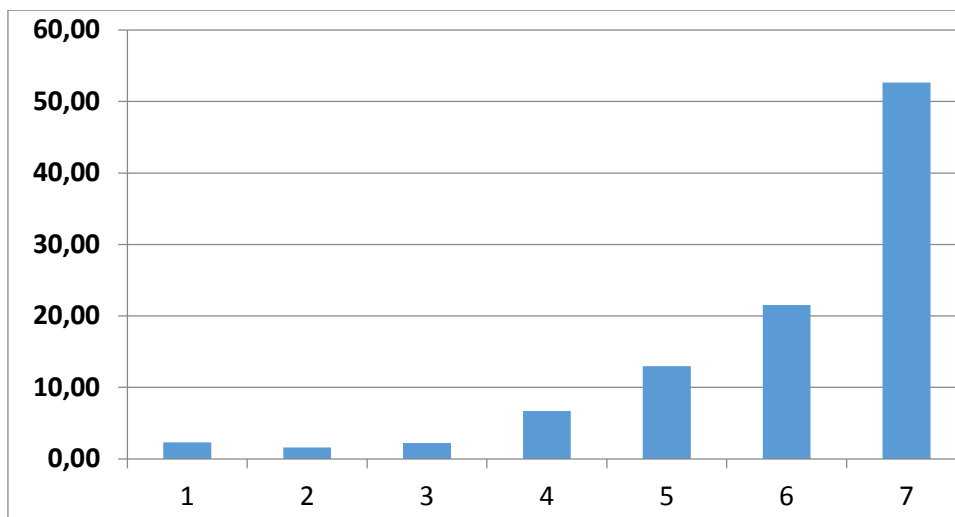


Graf 15q Pozitivní klima třídy a školy

Další položka dotazníku identifikovala v současnosti již využívané podpůrné opatření – vytvoření (kvalitního) individuálního vzdělávacího plánu (dále jen také „IVP“) pro žáka se SVP. Jak je patrné z výsledků (Tab. 12r a Graf 16r), necelá 1/2 pedagogických pracovníků tento podpůrný prostředek považuje za velmi významný. Svědčí o tom i procentuální zastoupení volby hodnoty 6 škály (tj. 22 %) a hodnoty 5 škály (tj. 13 %). Významné preference kvalitně vytvořenému individuálnímu vzdělávacímu plánu „přisuzuje“ téměř 90 % z celkového počtu pedagogických pracovníků (součet četností hodnot 5–7 škály). Další hodnocení opět „kopíruje“ obvyklé názorové spektrum, tj. hodnoty škály 1–4 uváděli PP u většiny hodnocených položek.

Tab. 12r Vytvoření kvalitního IVP

Hodnota	n	%
1	92	2,3
2	63	1,6
3	89	2,2
4	266	6,7
5	514	13
6	854	21,5
7	2089	52,7
Celkem	3967	100

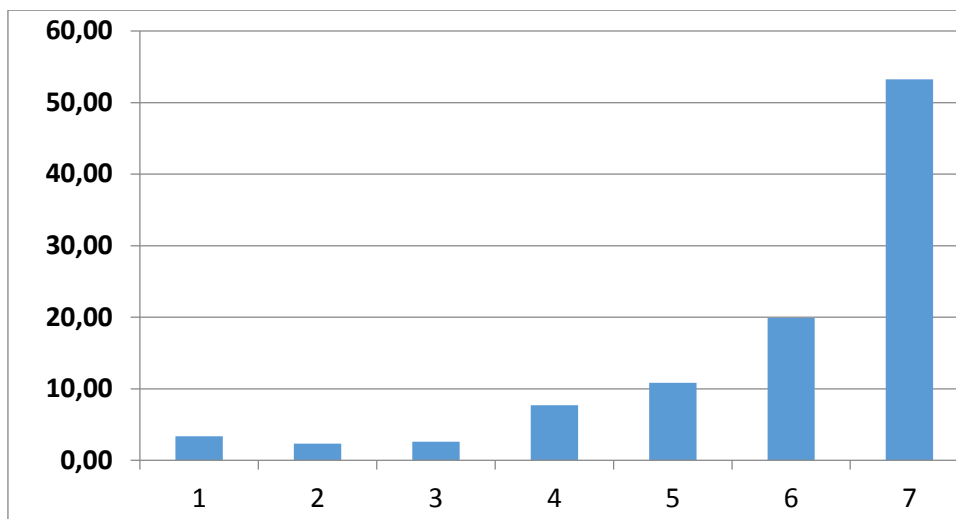


Graf 16r Vytvoření kvalitního IVP

Položka dotazníku zjišťující hodnocení významnosti podpůrného opatření „zajištění vhodné úpravy školy“ – tj. odstranění architektonických bariér podporující úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – byla do dotazníku zařazena i s ohledem na fakt, že až dosud byla bezbariérová úprava vzdělávacího prostředí logická, žádoucí, avšak nikoliv obligatorní povahy (povinnosti poskytovatele vzdělání – školy). Novela školského zákona však stanoví vzdělání v prostorách stavebně nebo technicky upravených jako nárokové podpůrné opatření. O významnosti tohoto PO jsou přesvědčeni i sami pedagogičtí pracovníci, kteří více než v 1/2 četností odpovědí „přiradili“ této položce hodnotu škály 7 (tj. 53 %). Vyšší zastoupení odpovědí pedagogů lze rovněž sledovat i u hodnot škály 6 a 7, která „aspirují“ k vyšší významnosti (důležitosti) existence bezbariérového prostředí školy (viz Tab. 12s a Graf 16s).

Tab. 12s Úprava prostředí školy

Hodnota	n	%
1	133	3,4
2	93	2,4
3	104	2,6
4	305	7,7
5	429	10,8
6	788	19,9
7	2108	53,2
Celkem	3960	100

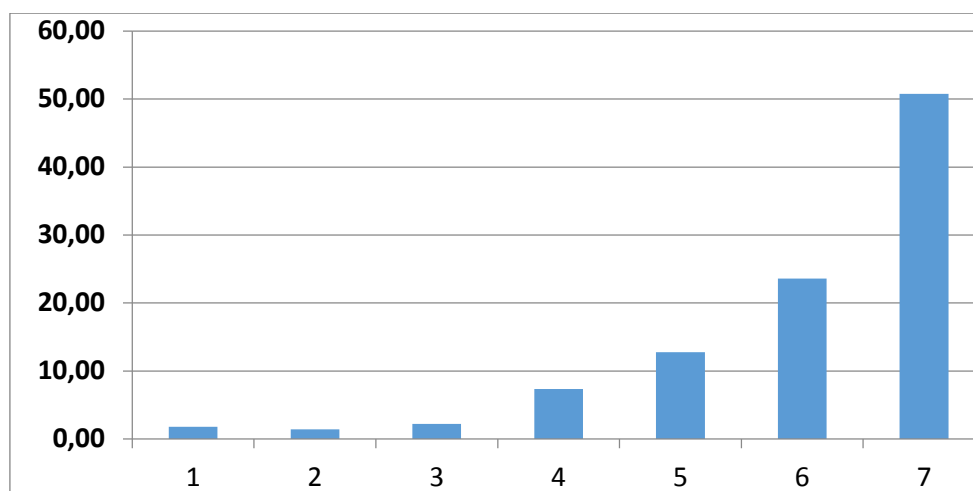


Graf 16s Úprava prostředí školy

Následující položka dotazníku zjišťovala významnost dalšího vzdělání učitele v oblastech vzdělávání žáka s příslušným typem (druhem) speciálních vzdělávacích potřeb. Z výsledků vyplývá, že mírná nadpolovina (tj. 51 %) pedagogických pracovníků toto podpůrné opatření (které je primárně zaměřeno na vlastní odborný růst a sebevzdělávání) považuje za vysoce významné. Co se další distribuce četností týká, hodnotu škály 6 označila přibližně 1/4 do výzkumu zapojených respondentů. Nad 10 % četností odpovědí byla volena hodnota škály 5. Deskripti distribuce výsledků této položky vymezují Tab. 12t a Graf 16s.

Tab. 12t Další vzdělávání učitele

Hodnota	n	%
1	72	1,8
2	57	1,4
3	89	2,2
4	294	7,4
5	509	12,8
6	942	23,6
7	2025	50,8
Celkem	3988	100



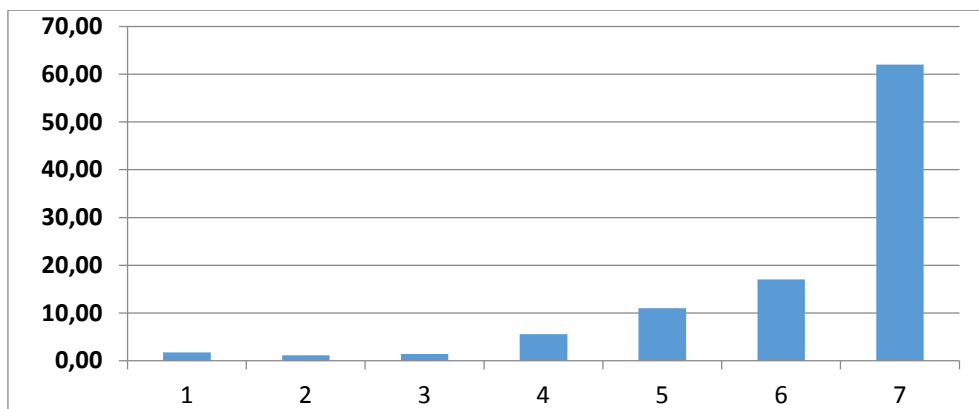
Graf 16t Další vzdělání učitele

Poslední položka této části (významové dimenze) dotazníku směřovala ke zjištění významnosti (důležitosti) zajištění zvýšení finančního ohodnocení (zvýšení platu/odměny) pedagogickým pracovníkům. Jde o důležitý (nejen motivační) prvek pro proces úspěšného vzdělávání žáků, kteří – podle novely zákona – vyžadují podpůrná opatření.

S tímto názorem se plně ztotožňuje (vymezení hodnoty 7 na škále) celkově 62 % do výzkumu zapojených pedagogických pracovníků. Hodnotu škálu 6 zvolilo celkem 17 % PP, a hodnotu škály 5 přibližně 1/10 respondentů. Zbývající hodnoty škály byly voleny, co se četností týká, minimálně (více viz Tab. 12u a Graf 16u).

Tab. 12u Zvýšení platu (odměny) pedagogům

Hodnota	n	%
1	70	1,7
2	47	1,2
3	58	1,5
4	224	5,6
5	441	11
6	683	17
7	2486	62
Celkem	4009	100,00



Graf 16u Zvýšení platu (odměny) pedagogům

Níže překládáme přehlednou sumarizační tabulku (Tab. 12a-u) kompletně shrnující výsledky (hodnoty uvedeny v procentech četností výskytu) výše deskribované části (významové dimenze) dotazníku zaměřené na hodnocení významnosti zajištění vybraných podpůrných opatření pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na dané škole.

Tab. 12a-u Sumarizace výsledků hodnocení významnosti zajištění vybraných podpůrných opatření

Potřebné podpůrné opatření /naléhavost (hodnota škály)	1	2	3	4	5	6	7
Snížený počet žáků ve třídě	2,98	2,17	2,68	6,3	8,2	14,8	62,8
Vytvoření relaxačního či samostatného místa pro žáka ve třídě	3,12	3,56	4,75	10,8	17	20,8	39,9
Prac. místo mimo kmenovou třídu pro individuální výuku	5,8	5,6	7,5	13,9	18,6	19,2	29,5
Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky	11,3	8,7	9,8	17,5	17	14,8	20,9
Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup	2,15	1,82	3,52	8,27	14,2	23,4	46,7
Zařazení předmětů/aktivit spec. ped. péče v rámci výuky	3,1	3,1	5,4	13,8	19,1	22,6	32,9
Podpora žáka nad rámec běžné výuky	3,4	2,6	4,7	11,2	16,3	25,2	36,5
Úprava obsahu vzdělávání vč. redukce očekávaných výstupů	3,6	3,2	3,8	11	16,4	20,8	41,3
Úprava klasifikačního řádu	13,2	8,1	7,8	17,1	16	15,9	22
Vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními)	1,58	1,48	2,23	6,62	11,3	21,3	55,5
Služby asistenta pedagoga	2,8	1,3	1,6	4,5	6,7	13,2	69,9
Služby škol. spec. pedagoga / psychologa + dalších PDG prac.	2,36	1,76	2,58	5,97	10,4	18,7	58,2
Podpora ze strany celého pedagogického sboru	2,2	1,3	2,03	6,49	10,2	18,1	59,6
Podpora ze strany vedení školy	3,11	1,32	1,44	4,27	5,79	14,3	69,8
Spolupráce s rodiči žáka	1,6	0,8	1	2,3	3,7	10,5	80,1
Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort MŠMT ČR	1,81	1,71	2,57	7,98	15,7	22,3	47,9
Pozitivní klima třídy a školy	2,14	1,18	1,23	3,85	8,05	18,9	64,7
Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu	2,32	1,59	2,24	6,71	12,9	21,5	52,7
Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)	3,36	2,35	2,63	7,7	10,8	19,9	53,2
DVPP v oblasti vzdělávání žáka s příslušným typem SVP	1,81	1,43	2,23	7,37	12,7	23,6	50,8
Zvýšení platu (odměny) vyučujícímu / učiteli / učitelce	1,75	1,17	1,45	5,59	11	17	62

3.6 Názory pedagogických pracovníků na vhodnou formu vzdělávání žáků s jednotlivými druhy speciálních vzdělávacích potřeb

V následující části dotazníku a výzkumné zprávy jsou uvedeny velmi zajímavé – a dosud v ČR v takovém měřítku nepublikované – názory pedagogické veřejnosti v záležitosti řešení základní otázky vzdělávání žáků se SVP. Je jí názor – požadavek – zvolení preference jednoho z dostupných způsobů vzdělávání. Jde o řešení vzdělávání formou:

- a) individuální integrace;
- b) skupinové integrace;
- c) vzdělávání ve speciální škole.

Jedná se o možnosti, které vyplývají jednak z ustanovení platné vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., a jednak jde o modely vzdělávání, které jsou de facto u nás dostupné. Odpovědi respondentů zajímavým, a v některých případech až překvapivým způsobem „ukazují“ názory pedagogických pracovníků běžných škol i škol speciálních.

Pedagogičtí pracovníci v této části dotazníku postupně odpovídali na stejně formulovanou a vymezenou otázku: „Domnívám se, že pro níže uvedené žáky je obecně vhodnější tato forma vzdělávání:“.

Proměnnými v této položce pak byly různé druhy SVP u žáků. U každé z dílčích položek měli pedagogičtí pracovníci možnost volby jedné z těchto možností odpovědi:

- a) vhodná je běžná škola a třída;
- b) vhodná je speciální třída na běžné škole;
- c) vhodná je speciální škola;
- d) nevím.

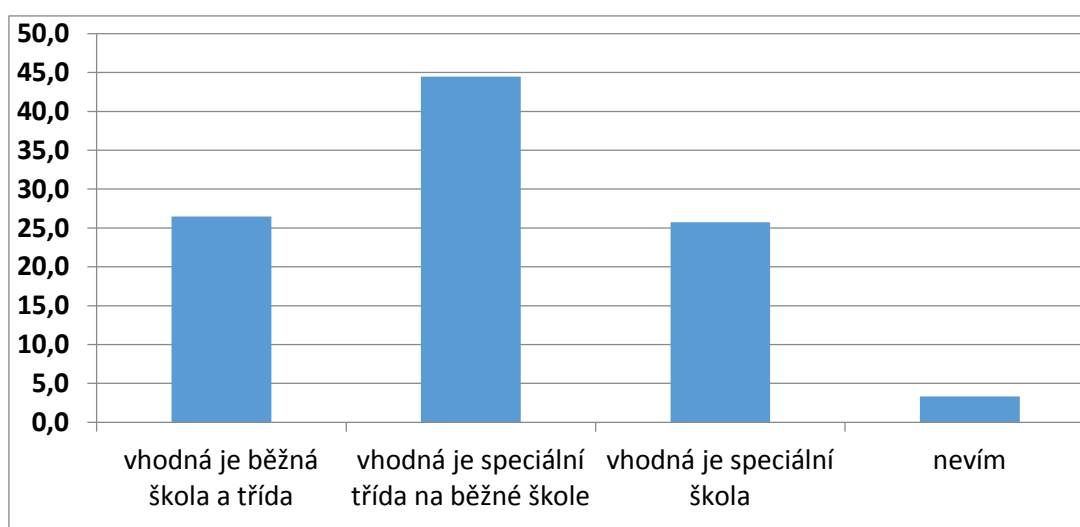
Pozn.: Níže předkládané výsledky představují sumarizaci celkového hodnocení/vnímání pedagogických pracovníků bez ohledu na jejich další stratifikaci – tzn., že se jedná o celý zkoumaný soubor. Znovu připomínáme dále v textu uvedené třídění II. stupně sledující hodnocení pedagogických pracovníků, a to s ohledem na jejich aktuální místo výkonu práce – běžné škole nebo škole speciální (viz část B výzkumné zprávy).

První položkou této části dotazníku (významové dimenze) bylo hodnocení (názor)

pedagogických pracovníků na obecně vhodnou formu místa pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Výsledky zvolené preference – dle pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu – „vhodného“ prostředí pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v pásmu lehké mentální retardace ilustrují Tab. 13a a Graf 17a. Obdobně situaci pro proces vzdělávání žáků s mentálním postižením v pásmu střední a těžké mentální retardace sumarizují Tab. 13b a Graf 17b.

Tab. 13a Žáci s mentálním postižením – lehká mentální retardace

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	1071	26,5
vhodná je speciální třída na běžné škole	1799	44,5
vhodná je speciální škola	1041	25,7
nevím	134	3,3
Celkem	4045	100



Graf 17a Žáci s mentálním postižením – lehká mentální retardace

Tab. 13b Žáci s mentálním postižením – střední a těžká mentální retardace

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	28	0,7
vhodná je speciální třída na běžné škole	462	11,5
vhodná je speciální škola	3433	85,2
nevím	106	2,6
Celkem	4029	100



Graf 17b Žáci s mentálním postižením – střední a těžká mentální retardace

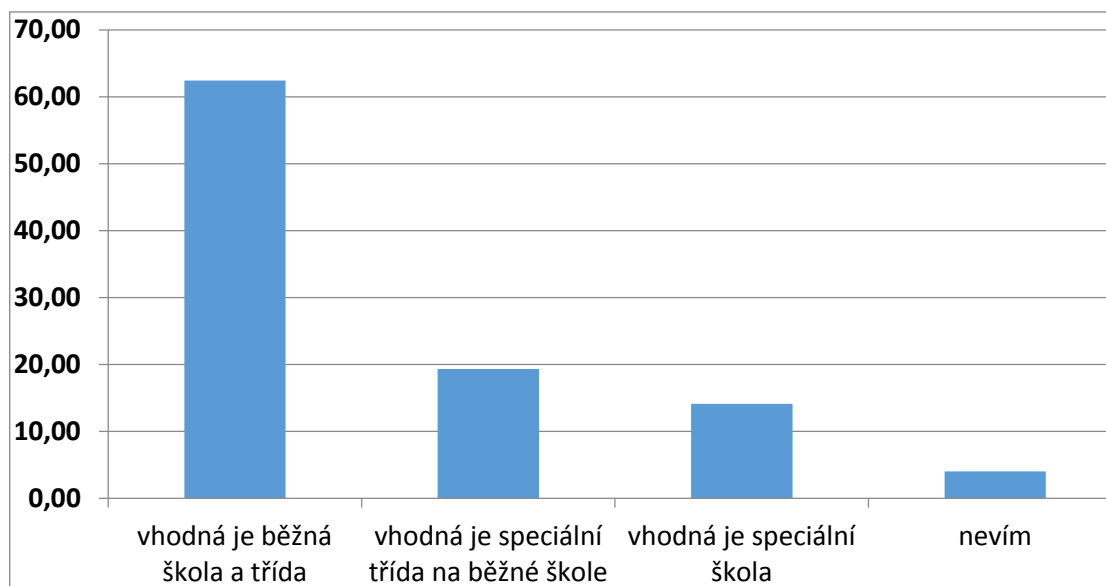
Z výsledků pro oblast žáků s mentálním postižením – lehkou mentální retardací – je patrný velmi vyrovnaný názor pedagogických pracovníků o vhodnosti vzdělávat tyto žáky v běžné škole a třídě (tj. 27 %), anebo naopak ve škole speciální (tj. 26 %). Určitým „kompromisem“ se v těchto výsledcích jevila volba odpovědi „vhodná je speciální třída na běžné škole“. Ta byla volena pedagogy nejčastěji (tj. 45 %). Rozhodnuta o vhodnosti místa pro vzdělávání těchto žáků nejsou 3 % respondentů zapojených do výzkumu.

U žáků s mentálním postižením – střední a těžkou mentální retardací – byla hodnocení v podobě odpovědí pedagogických pracovníků téměř jednostranná. Většina jich byla (dle jejich odpovědí) přesvědčena (tj. 85 %) o volbě speciální školy jako místa vhodného pro edukační proces těchto žáků. O možnosti vzdělávání ve speciální třídě, avšak jako součásti běžné školy, bylo odpověďmi PP „přesvědčeno“ 12 % z nich. Vzdělávat tyto žáky v běžné škole a třídě považuje za vhodné pouze 28 pedagogů z celkového počtu 4029 PP (tj. 0,7 %), kteří na tuto položku odpověděli. Odpověď „nevím“ zvolila celkem 3 % respondentů.

Názor pedagogických pracovníků na obecně vhodnější formu místa pro vzdělávání žáků s tělesným postižením ilustrují Tab. 13c a Graf 17c.

Tab. 13c Žáci s tělesným postižením

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	2515	62,4
vhodná je speciální třída na běžné škole	780	19,3
vhodná je speciální škola	570	14,2
nevím	163	4,1
Celkem	4028	100

**Graf 17c Žáci s tělesným postižením**

Výsledky poukazují na nadpoloviční zastoupení (tj. 62 %) odpovědí/názorů pedagogických pracovníků na vhodnější formu vzdělávat žáky s tělesným postižením v prostředí běžné školy a třídy. Za vhodnější vzdělávat tyto žáky ve speciální třídě považuje tuto možnost celkem 19 % PP. Poněkud překvapivý je výsledek 14 % odpovědí pedagogických pracovníků, kteří jako obecně nejvhodnější místo vzdělávat žáky pouze s tělesným postižením považují školu speciální. Nelze vyloučit, že někteří z těchto respondentů mohli k tělesnému postižení přiřadit i postižení jiné (např. mentální), nicméně tato položka se na žáky s kombinovaným postižením nedotazovala. Volbu odpovědi „nevím“ zvolila celkem 4 % pedagogů.

Další deskribovaná skupina žáků se SVP bývá obvykle zahrnuta do výše zmíněné kategorie žáků s tělesným postižením (případně zdravotním znevýhodněním). Jedná se o žáky se závažným dlouhodobým či chronickým onemocněním. Aktuální hodnocení názoru pro vymezení nejvhodnějšího místa pro vzdělávání této skupiny žáků ilustrují Tab. 13d a Graf 17d.

Tab. 13d Žáci se závažným dlouhodobým / chronickým onemocněním

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	2211	54,9
vhodná je speciální třída na běžné škole	929	23
vhodná je speciální škola	484	12,0
nevím	405	10,1
Celkem	4029	100

**Graf 17d Žáci se závažným dlouhodobým / chronickým onemocněním**

Zde pedagogičtí pracovníci – nejčastěji – volili běžnou školu a třídu (tj. 55 %), dále uváděli vhodné vzdělávat tyto žáky ve speciální třídě na běžné škole (tj. 23 %). Speciální školu jako místo vhodné pro vzdělávání této skupiny žáků považuje 12 % pedagogů. Na tuto otázku „nedokázala odpovědět“ 1/10 respondentů participujících ve zkoumaném souboru.

Co se týká hodnocení vhodného místa pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením (Tab. 13e a Graf 17e), téměř 1/2 pedagogů (tj. 48 %) je – dle jejich odpovědí – přesvědčena o „umístění“ žáků s tímto druhem ZP do škol speciálních. Necelých 30 % pedagogů považuje za vhodnější vzdělávat tyto žáky ve speciální třídě na běžné škole, a 18 % pedagogů je názoru vzdělávat tyto žáky v běžné třídě běžné školy. Přibližně 5 % respondentů uvedlo možnost odpovědi „nevím“. Sumář jednotlivých četností responsí k této položce je uveden v Tab. 13e a Grafu 17e.

Tab. 13e Žáci se sluchovým postižením

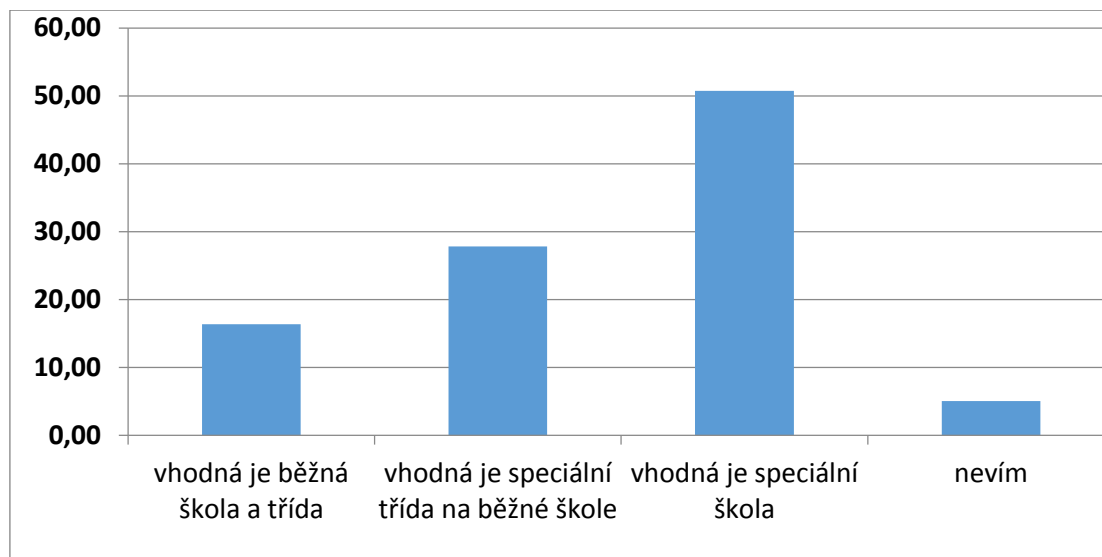
	n	%
vhodná je běžná škola a třída	744	18,4
vhodná je speciální třída na běžné škole	1170	28,9
vhodná je speciální škola	1937	47,9
nevím	192	4,8
Celkem	4043	100

**Graf 17e Žáci se sluchovým postižením**

Podobné hodnoty – názory pedagogických pracovníků na formu vzdělávání – byly zjištěny také u oblasti skupiny žáků s jiným sensorickým postižením než sluchovým – tj. žáků se zrakovým postižením. V případě žáků s tímto druhem zdravotního postižení byla dokonce mírná nadpolovina pedagogických pracovníků názoru vhodnějšího vzdělávání ve školách speciálních (tj. 51 %). I zde bylo téměř 30 % pedagogů uvádějících v odpovědi názor vzdělávat žáky se zrakovým ve speciální třídě na běžné škole, a 17 % pedagogů považuje za vhodnější možnost zcela běžného vzdělávání. Zbývající počet respondentů (tj. 5 %) uvedl možnost odpovědi „nevím“. Zastoupení četností odpovědí PP přehledně ilustrují Tab. 13f a Graf 17f.

Tab. 13f Žáci se zrakovým postižením

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	660	16,4
vhodná je speciální třída na běžné škole	1121	27,8
vhodná je speciální škola	2046	50,8
nevím	203	5
Celkem	4030	100

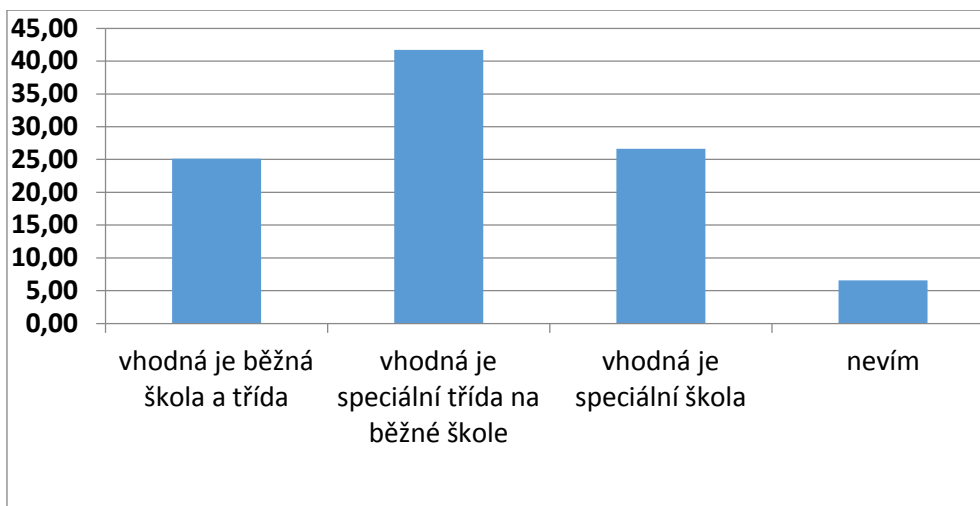


Graf 17f Žáci se zrakovým postižením

Žáci s narušenou komunikační schopností představují obecně jednu z nejčteněji zastoupené skupiny žáků se zdravotním postižením v našem školství. Z výsledků výzkumu vyplynulo poměrově velmi podobné zastoupení odpovědí (názorů) pedagogických pracovníků, stejně tak, jako tomu bylo u žáků s mentálním postižením – lehkou mentální retardací (srov. Tab. 13a). Jinými slovy, o tom, že je pro tyto žáky vhodná běžná škola a třída, byla přesvědčena 1/4 PP (tj. 25 %). Podobným zastoupením disponovali ve svých odpovědích ti pedagogové, kteří se domnívali se o vhodnosti vzdělávat žáky s narušenou komunikační schopností v prostředí speciálních škol (tj. 27 %). Nejčteněji byl zastoupen názor (vyjádřený v odpovědích PP) o vhodnosti speciální třídy v prostředí školy běžné (tj. 42 %). Celkem 7 % pedagogů uvedlo možnost odpovědi „nevím“. Níže uvedené Tab. 13g a Graf 17g sumarizují názory PP k této dotazníkové položce.

Tab. 13g Žáci s narušenou komunikační schopností

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	1010	25,1
vhodná je speciální třída na běžné škole	1677	41,7
vhodná je speciální škola	1071	26,6
nevím	264	6,6
Celkem	4022	100

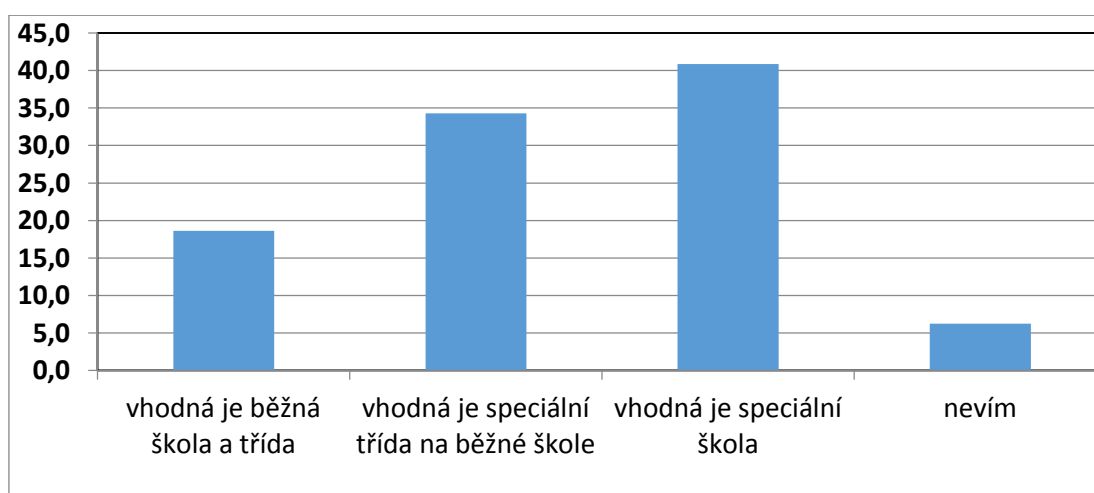


Graf 17g Žáci s narušenou komunikační schopností

Další skupinu osob se zdravotním postižením tvoří žáci s poruchami autistického spektra (PAS). Výsledky hodnocení – dle odpovědí PP – vymežující formy pro vzdělávání žáků s PAS dle preferencí odpovědí PP, ilustrují Tab. 13h a Graf 17h.

Tab. 13h Žáci s poruchou autistického spektra

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	749	18,6
vhodná je speciální třída na běžné škole	1380	34,3
vhodná je speciální škola	1643	40,8
nevím	251	6,2
Celkem	4023	100



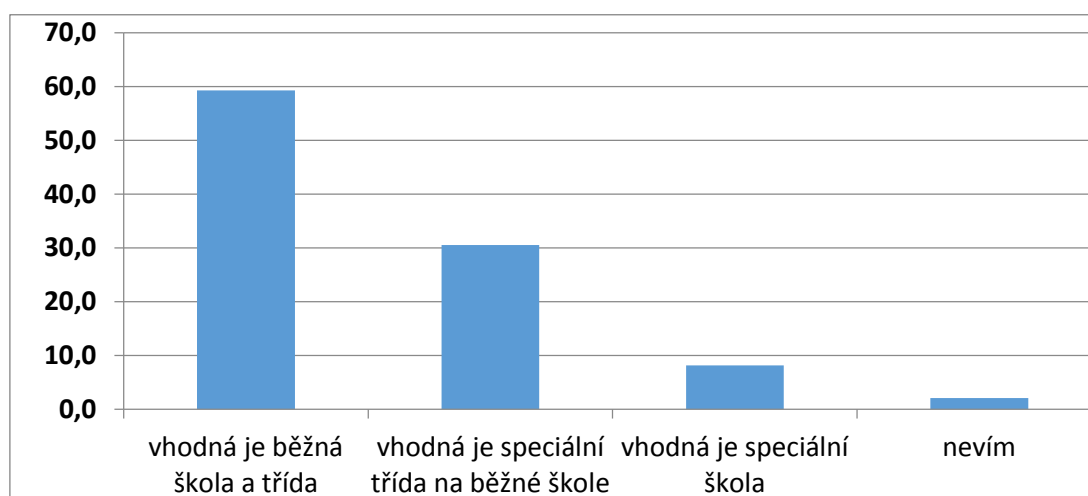
Graf 13h Žáci s poruchou autistického spektra

Za nejvhodnější pro vzdělávání žáků s PAS považují pedagogové – dle jejich odpovědí – speciální školu (tj. 41 %), popřípadě určitý „kompromis“ v podobě speciální třídy v prostředí běžné školy. Celkem 19 % pedagogických pracovníků považuje za vhodnější vzdělávat žáky s PAS v prostředí běžné třídy na běžné škole. O vhodnosti „umístění“ této skupiny žáků se ZP ve výchovně-vzdělávacím procesu není rozhodnuto celkem 6 % respondentů. Zde bude opět zajímavé analyzovat výsledky měření této části dotazníku komparující názory pedagogických pracovníků působících na školách běžných s těmi aktuálně působících na školách speciálních (viz část B této zprávy).

U skupiny žáků se specifickými vývojovými poruchami učení uvedli pedagogičtí pracovníci (v porovnání s předchozími výsledky měření) mnohem vyšší zastoupení odpovědí vymezujících názor pro vhodnost vzdělávat tuto skupinu žáků v prostředí běžné třídy na škole běžné (tj. 59 %). Necelá 1/3 pedagogů považuje za vhodnější volbu speciální třídy na běžné škole. Vhodnější variantu v podobě školy speciální zastávají odpovědi 8 % pedagogů. Neschopnost rozhodnout se ve svém hodnocení využilo 2 % PP. Výsledky přehledně sumarizují Tab. 13i a Graf 17i.

Tab. 13i Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	2377	59,3
vhodná je speciální třída na běžné škole	1223	30,5
vhodná je speciální škola	326	8,1
nevím	84	2,1
Celkem	4010	100

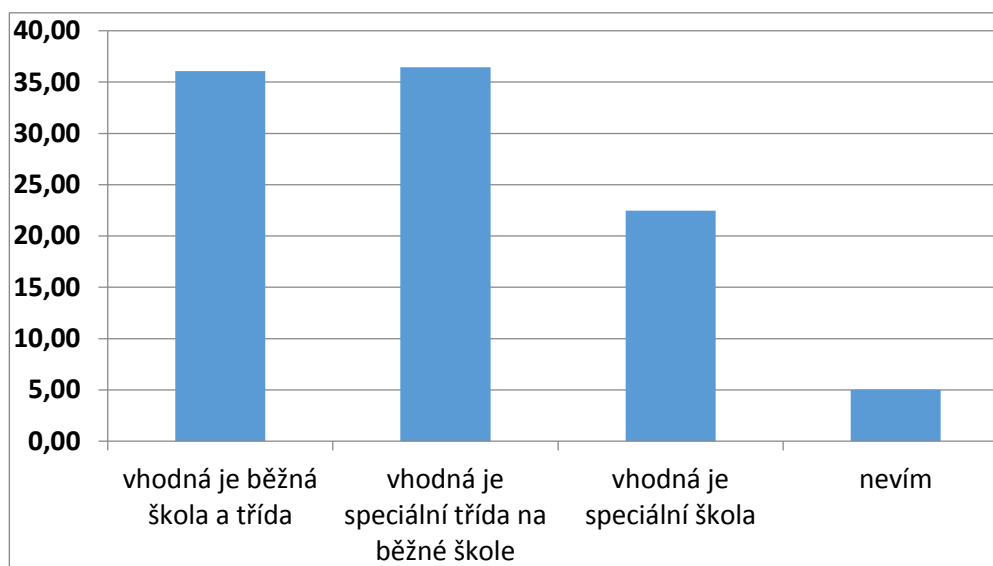


Graf 16i Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení

Další skupinou žáků, u kterých byla zjišťována názorová hladina pedagogických pracovníků v záležitosti nejvhodnější formu vzdělávání, byli žáci se specifickými vývojovými poruchami chování (SVPUCH). Zde – na rozdíl od předchozí skupiny žáků se specifickými poruchami učení (tj. signifikantně vykazující různé obtíže v učení typu „dys-“) – dosahovaly zde zjištěné hodnoty nižších skóre. Pedagogičtí pracovníci se shodně, co se procentuálního vyjádření týká, domnívají o vhodnější formě vzdělávat žáky se SVPUCH buď v podobě volby běžné třídy na běžné škole anebo ve speciální třídě umístěné na běžné škole (tj. 36 %). Celkem 23 % pedagogů se domnívá, že je vhodnější tuto skupinu vzdělávat v prostředí škol speciálních, a 5 % PP se k této otázce vyjádřilo volbou možnosti odpovědi „nevím“. Hodnocení aktuálních podmínek připravenosti vzdělávat žáky se specifickými vývojovými poruchami chování sumarizují Tab. 13j a Graf 17j.

Tab. 13j Žáci se specifickými vývojovými poruchami chování

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	1450	36,3
vhodná je speciální třída na běžné škole	1465	36,4
vhodná je speciální škola	904	22,3
nevím	202	5
Celkem	4021	100



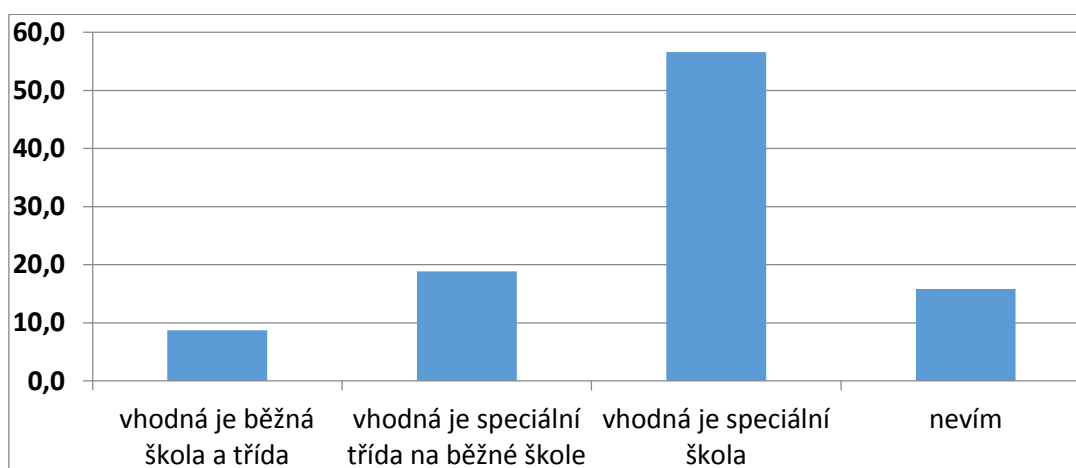
Tab. 17j Žáci se specifickými vývojovými poruchami chování

Z dalších výsledků výzkumu vyplynulo aktuální nadpoloviční přesvědčení pedagogických pracovníků vzdělávat žáky s psychiatrickou diagnózou v prostředí speciálních škol (tj. 57 %).

O možnosti ve formě speciální třídy v prostředí běžné školy nabylo přesvědčení celkem 19 % pedagogů. Běžnou třídu na běžné škole považuje za vhodnější formu vzdělávání celkově 9 % pedagogů. V této položce zvolilo poměrně vysoké procento pedagogů možnost „nevím“ (tj. 16 %). Vyjádření lze interpretovat i tak, že řada pedagogů neví, co od žáka s problémem daného názvu očekávat, a tedy kam jej zařadit a jak s ním pracovat. K žákům s poruchami chování často přináleží očekávání zhoršení klimatu třídy – a tím narušení podmínek pro běžnou pedagogickou práci. Z neznámého pak často pramení i pocity obav a nejistoty, což v tomto případě žákům s danou diagnózou pro bezproblémové vzdělávání v režimu integrace nepomáhá. Řešení v podobě samostatných škol pro tyto žáky však také není ani žádoucí, ani dostupné. Níže uvedené Tab. 13k a Graf 17k sumarizují preference četností odpovědí (názoru) pedagogických pracovníků na obecně vhodnější formu vzdělávání pro tuto skupinu žáků.

Tab. 13k Žáci s psychiatrickým onemocněním

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	350	8,7
vhodná je speciální třída na běžné škole	758	18,9
vhodná je speciální škola	2272	56,6
nevím	636	15,8
Celkem	4016	100,0



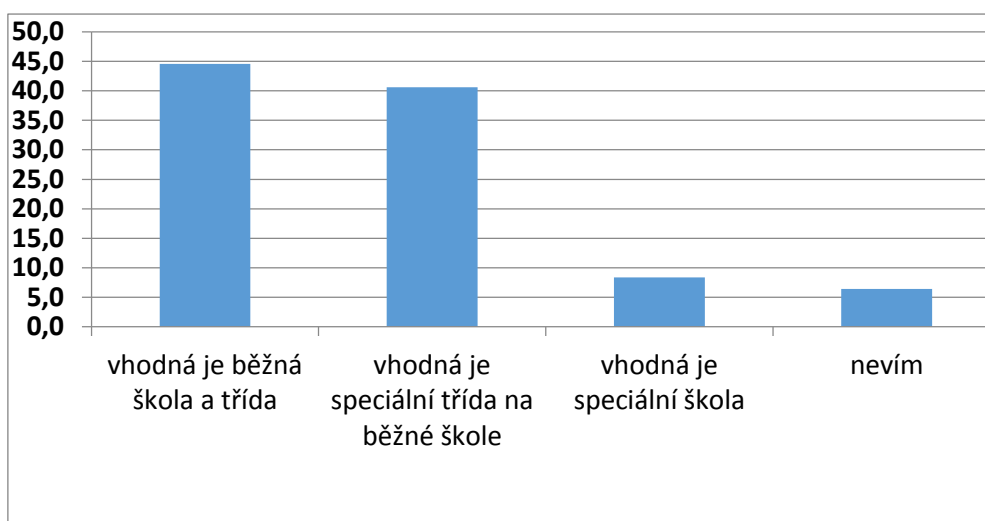
Graf 17k Žáci s psychiatrickým onemocněním

Další položka se zabývala zjišťováním hodnocení vhodné formy pro vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (tedy primární znalostí jazyka českého). Jednalo

se o skupinu žáků s určitou povahou znevýhodnění, jinou než ze zdravotních důvodů. Výsledky výzkumu k této položce ilustrují Tab. 13l a Graf 17l.

Tab. 13l Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	1784	44,6
vhodná je speciální třída na běžné škole	1626	40,6
vhodná je speciální škola	336	8,4
nevím	258	6,4
Celkem	4004	100



Graf 17l Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

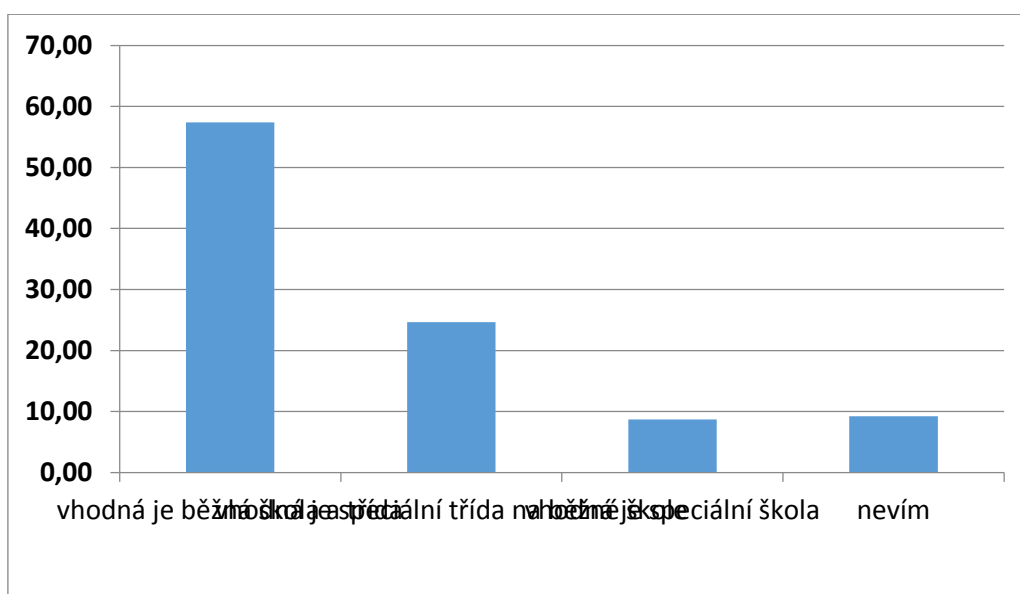
Pedagogičtí pracovníci u této skupiny žáků nejčastěji volili formu vzdělávání v běžné třídě běžné školy (tj. 45 %) anebo variantu kombinující možnost vzdělávání ve speciální třídě v prostředí školy běžné (tj. 41 %). Celkem 8 % dotázaných pedagogů by u skupiny žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka raději volilo vzdělávání ve škole speciální, a 6 % PP zvolilo možnost odpovědi „nevím“.

Následující položka (sumarizace v Tab. 13m a Grafu 17m) byla tematicky zaměřena na oblast vzdělávání žáků bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí. Jedná se o ty žáky, jejichž případné SVP nevyplývají z vlastností jejich osobnosti, ale jsou primárně vázány na prostředí, v němž žák žije. Z výsledků výzkumu vyplynula mírná nadpoloviční převaha názorů (odpovědí) pedagogické veřejnosti pro vzdělávání v běžné třídě na běžné škole. Volbu speciálně vytvořené třídy v prostředí běžné školy považuje za vhodnější 1/4 dotázaných

pedagogů. Speciální školu pro tyto žáky by volilo 9 % pedagogické veřejnosti zapojené do tohoto výzkumu. Odpověď „nevím“ v této položce zvolilo celkem 9 % respondentů.

Tab. 13m Žáci bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	2301	57,38
vhodná je speciální třída na běžné škole	989	24,66
vhodná je speciální škola	350	8,73
nevím	370	9,23
Celkem	4010	100

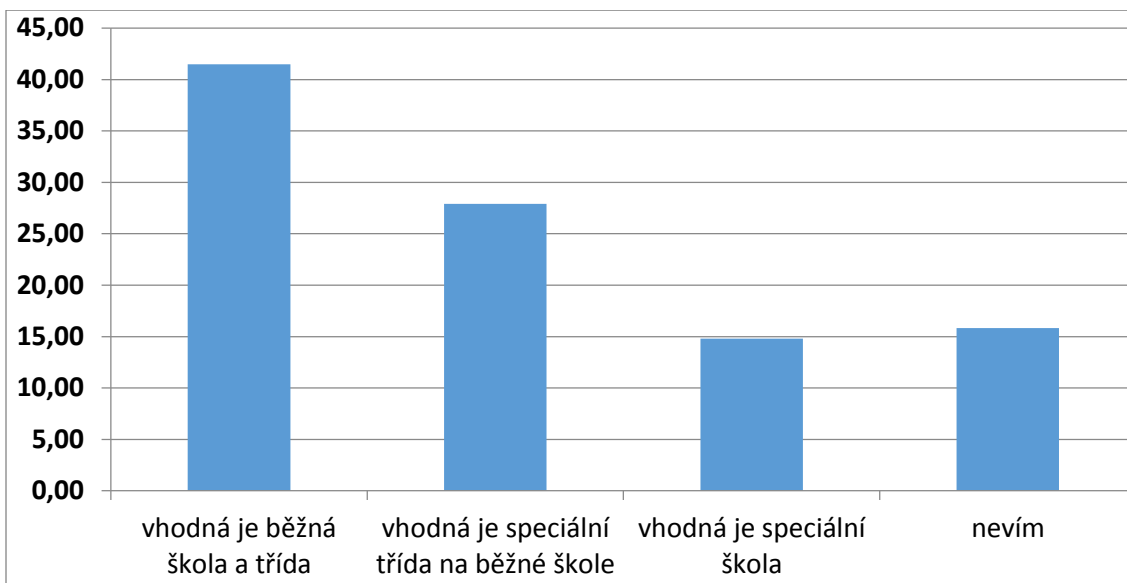


Graf 17m Žáci bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

Další oblast zjišťování názorů pedagogických pracovníků na preferenci vhodné formy vzdělávání se zaměřila na skupiny osob (žáků) žijících v tzv. sociálně vyloučených lokalitách. Stejně, jako tomu bylo u předchozí skupiny, i u nich mohou vznikat SVP nikoliv z charakteristických specifik jejich osobnosti, ale z důvodu prostředí, ve kterém vyrůstají, žijí (v takto označené lokalitě). Sumář výsledných zjištění nabízí Tab. 11n a Graf 15n.

Tab. 13n Žáci z tzv. sociálně vyloučených lokalit

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	1663	41,5
vhodná je speciální třída na běžné škole	1119	27,9
vhodná je speciální škola	593	14,8
nevím	634	15,8
Celkem	4009	100



Graf 17n Žáci z tzv. sociálně vyloučených lokalit

V případě skupiny žáků z tzv. sociálně vyloučených lokalit převládá názor pedagogických pracovníků o vhodnosti jejich vzdělávání v běžné škole (tj. 42 %), a dále pak kombinace speciálně vytvořené třídy v prostředí běžné školy (tj. 30 %). Za poněkud překvapující zjištění považujeme až 15% zastoupení názorů pedagogické veřejnosti o vhodnější formě vzdělávání v podobě školy speciální. Vysoké (v poměru s ostatními položkami této části dotazníku) je i 16% zastoupení pedagogů volících možnost odpovědi „nevím“.

Názor pedagogických pracovníků na vhodnou formu vzdělávání žáků mimořádně nadaných sumarizují Tab. 13o a Graf 17o.

Tab. 13o Žáci mimořádně nadaní

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	2908	72,2
vhodná je speciální třída na běžné škole	762	19
vhodná je speciální škola	263	6,5
nevím	92	2,3
Celkem	4025	100



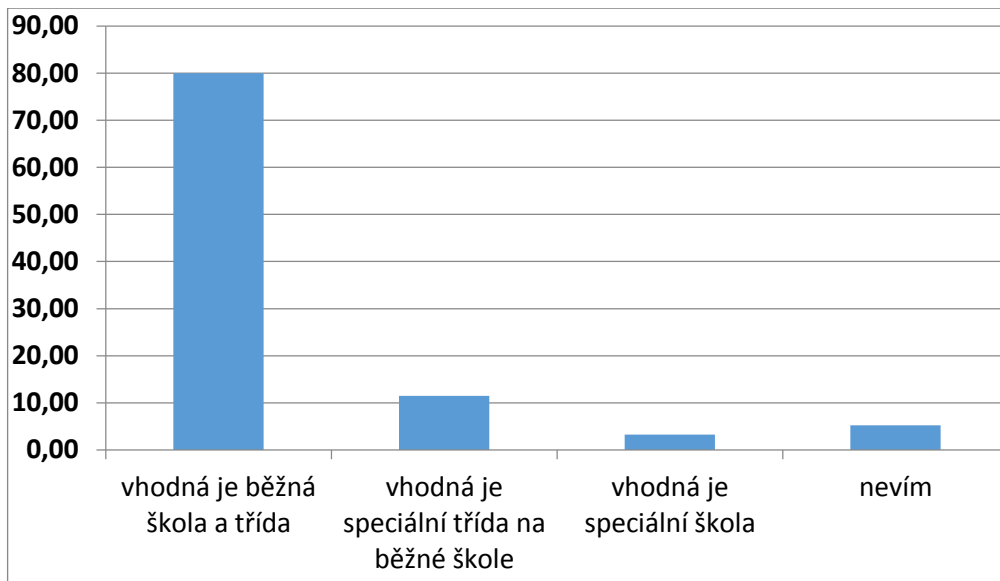
Graf 17o Žáci mimořádně nadaní

V této položce dotazníku vůbec poprvé výrazně převažuje názor pedagogických pracovníků pro vhodnější vzdělávání žáků mimořádně nadaných formou individuální integrace (tj. 72 %). Téměř 20 % pedagogů dále uvedlo preferenci pro vzdělávání ve speciální třídě v prostředí běžné školy, a 7 % pedagogů zastává názor o vzdělávání těchto žáků v prostředí školy speciální. Možnosti odpovědi „nevím“ využila 2 % pedagogických pracovníků.

Poslední sledovanou skupinou byli žáci jiného etnika. Pedagogové s výraznou převahou vyjádřili názor vhodnějšího vzdělávání této cílové skupiny žáků v prostředí běžné školy i třídy (tj. 80 %). Vzdělávat tyto žáky ve speciální třídě běžné školy považuje za vhodné 11,5 % PP, a edukovat tyto žáky ve školách speciálních považují za vhodné 3 % pedagogů. Možnost odpovědi „nevím“ zvolilo celkem 5 % respondentů (přehled četností responsí ilustrují Tab. 13p a Graf 17p).

Tab. 13p Žáci jiného etnika

	n	%
vhodná je běžná škola a třída	3200	80
vhodná je speciální třída na běžné škole	460	11,5
vhodná je speciální škola	131	3,3
nevím	210	5,2
Celkem	4001	100



Graf 17p Žáci jiného etnika

Níže je předložena přehledná sumarizační tabulka (Tab. 13a-p) shrnující výsledky výzkumu (hodnoty uvedeny v procentech) výše deskribované části (významové dimenze) dotazníku zaměřené na identifikaci názorů pedagogických pracovníků v záležitosti preferencí vhodné formy vzdělávání žáků s jednotlivými druhy speciálních vzdělávacích potřeb.

Tab. 13a-p Sumarizace výsledků hodnocení názorů na formy vzdělávání žáků se SVP

Druh zdravotního postižení	Vhodnější je běžná škola a třída	Vhodnější je spec. třída na běžné škole	Vhodnější je speciální škola	Nevím
Mentální postižení – lehké	26,5	44,5	25,7	3,3
Mentální postižení – středně těžké, těžké	0,69	11,47	85,21	2,63
Tělesné postižení	62,44	19,36	14,15	4,05
Závažné dlouhodobé onemocnění	54,9	23,1	12	10,1
Sluchové postižení	18,4	28,94	47,91	4,75
Zrakové postižení	16,38	27,82	50,77	5,04
Narušená komunikační schopnost	25,11	41,7	26,63	6,56
Poruchy autistického spektra	18,6	34,3	40,8	6,2
Specifické vývojové poruchy učení	59,3	30,5	8,1	2,1
Specifické vývojové poruchy chování	36,06	36,43	22,48	5,02
Psychiatrická onemocnění	8,7	18,9	56,6	15,8
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	44,6	40,6	8,4	6,4
Bez podpory v domácnosti	57,38	24,66	8,73	9,23
Tzv. sociálně vyloučené lokality	41,48	27,91	14,79	15,81
Mimořádné nadání	72,25	18,93	6,53	2,29
Žák jiného etnika	79,98	11,5	3,27	5,25

3.7 Názory pedagogických pracovníků na některé aspekty společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tzv. běžných školách hlavního vzdělávacího proudu

Následující část výzkumné zprávy hodnotí odpovědi respondentů na některé otázky vážící se k formě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ve školách běžných (tzv. režim integrace či inkluze) a ve školách speciálních. Série dále hodnocených položek nebyla zaměřena na konkrétní pedagogické činnosti, ale na společenské aspekty obou dostupných vzdělávacích modelů.

Primárním cílem bylo zjistit názory pedagogické veřejnosti na společenské konotace jednoho nebo druhého vzdělávacího modelu. Je zřejmé, že odpovědi respondentů, vyjadřující jejich občanský a obecný – snad až „filosofický“ postoj k danému problému, budou mít (a zřejmě i mají) dopad na jejich postoje „pedagogické“.

Novela školského zákona (důvodová zpráva k novele) pléduje pro rozvoj tzv. inkluze (tento pojem ve výzkumné zprávě neuvádíme pro jeho značnou „neukotvenost“ až bezobsažnost v českém prostředí). Táž novela a série dalších kroků (zrušení samostatné přílohy RVP ZP –

příloha LMP) hovoří o zvýšení podpory i dalším skupinám žáků než dosud „obvyklým“ žákům se zdravotním postižením.

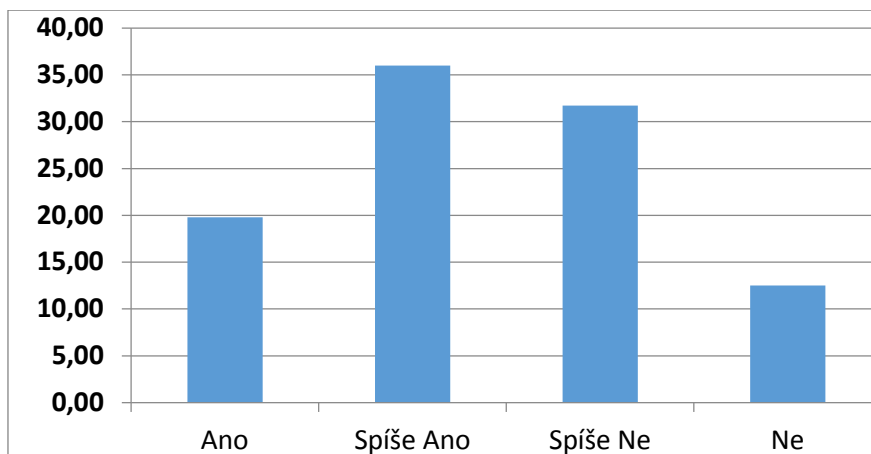
Položky dotazníku řešeného výzkumu však byly postaveny neutrálně vzhledem k prioritě jednoho či druhého vzdělávacího modelu (tj. integrace vs. speciální školy). Respondentům byla předložena široká škála otázek/položek, která zahrnovala obecná přesvědčení o významu/významnosti společného vzdělávání, jeho finančních aspektech, jeho přínosu pro žáky, spolužáky, přínosu pro společnost aj. I použité pojmy se účelně vyhýbaly významům, které v posledním období získaly ideové či až ideologické zabarvení (inkluze, segregace apod.), ale důsledně se hovoří o „společném vzdělávání žáků se SVP a ostatních“ apod.

Pozn.: Níže předkládané výsledky představují sumarizaci „všemi respondenty dohromady“ pojatého hodnocení/percepce bez další stratifikace. Proto i zde odkazujeme k dalšímu prostudování výsledků třídění II. stupně sledující hodnocení PP, a to s ohledem na jejich aktuální místo výkonu práce (viz část B této zprávy).

První sledovanou a pedagogickými pracovníky hodnocenou položkou v této části dotazníku bylo, zda „Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam“. Z výsledků vyplývají mírně pozitivnější názory (preference) oproti zamítavým (tj. 56 % kladných odpovědí). Nejčteněji byla zastoupena odpověď „spíše ano“ (tj. 36 %). O tom, že je společné vzdělávání všech dětí v běžných školách společensky významné, je zcela přesvědčeno necelých 20 % o výzkumu zapojených pedagogů. Spíše opačného názoru bylo celkem 32 % respondentů, a zcela opačného názoru 12,5 % pedagogů (Tab. 14a a Graf 18a).

Tab. 14a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam

	n	%
ano	798	19,8
spíše ano	1452	36
spíše ne	1280	31,7
ne	504	12,5
Celkem	4034	100

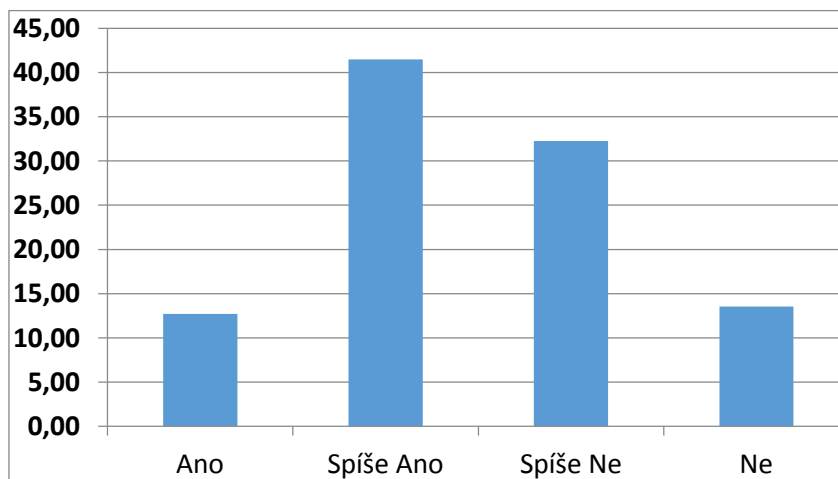


Graf 18a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam

Další položka dotazníku byla zacílena pouze na jednu skupinu jedinců, nebo v ní měli pedagogičtí pracovníky hodnotit to, zda: „Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené“. Z výsledků vyplývá mírně nadpoloviční souhlasný pedagogické veřejnosti (v součtu „ano“ a „spíše ano“ celkem 54 %). Zde nejčastěji respondenti vybrali odpověď „spíše ano“ (41,5 %) a dále pak „spíše ne“ (32 %). Protichůdné názory „ano“ versus „ne“ byly v této položce zastoupeny téměř rovnoměrně (viz Tab. 14b a Graf 18b).

Tab. 14b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené

	n	%
ano	511	12,7
spíše ano	1668	41,5
spíše ne	1298	32,3
ne	545	13,5
Celkem	4022	100

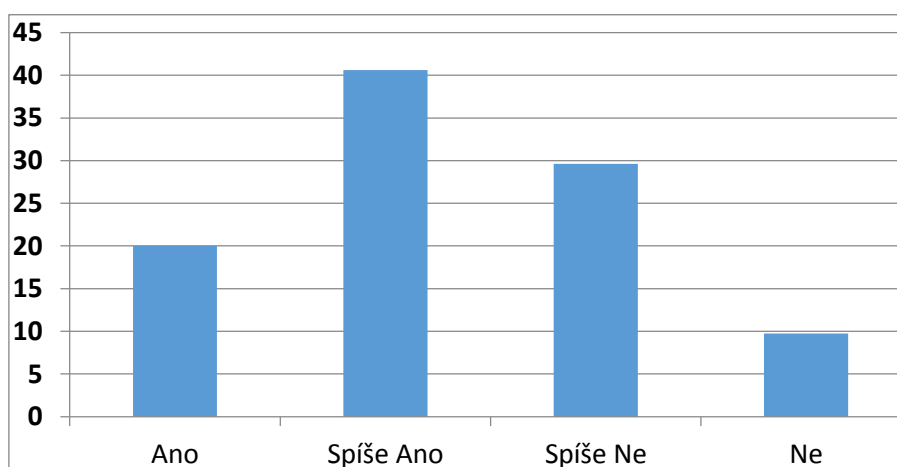


Graf 18b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené

Další položka dotazníku byla zaměřena na PP vyjádřené hodnocení vzájemného přínosu obou skupin, ve znění položky: „Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené“. Zde byl, oproti předchozí položce, zjištěn mírný nárůst kladného hodnocení respondenty (tj. v součtu 61 %). Opět nejčastěji byla zastoupena odpověď možností „spíše ano“ (tj. 41 %), a k ní v mírné „opozici“ preference odpovědi „spíše ne“ (tj. 30 %). Zcela opačného názoru na vzájemný přínos intaktních i postižených žáků v rámci společného vzdělávání zastává 1/10 pedagogických pracovníků (Tab. 14c a Graf 18c).

Tab. 14c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

	n	%
ano	804	20
spíše ano	1633	40,6
spíše ne	1191	29,6
ne	392	9,8
Celkem	4020	100

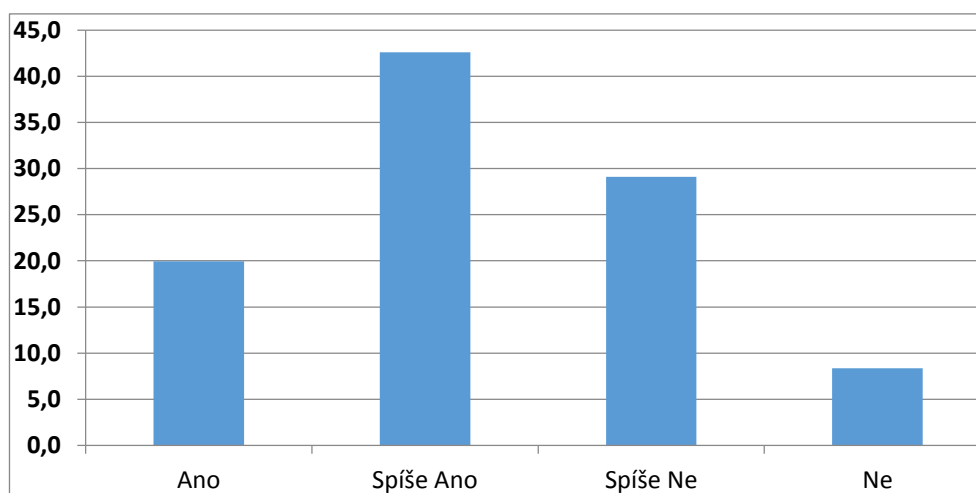


Graf 18c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

Na položku dotazníku ve znění „Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených“ odpovídali pedagogičtí pracovníci téměř identickým způsobem jako v otázce předešlé. S tímto názorem se ztotožňuje 63 % pedagogů (odpověď „ano“ = 20 % a odpověď „spíše ano“ = 43 %). Opačného názoru, že by společné vzdělávání v běžných školách mělo velký význam i pro spolužáky postižené (tj. intaktní spolužáky) zastává v celkovém součtu odpovědí 37,5 % PP. Odpověď „spíše ne“ uvedlo 29 % pedagogů, 8 % pedagogů toto tvrzení kategoricky odmítlo (Tab. 14d a Graf 18d).

Tab. 14d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených

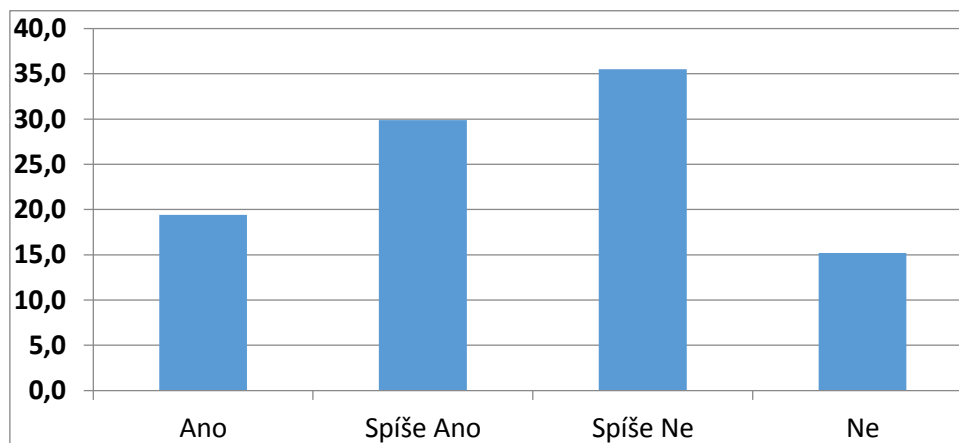
	n	%
ano	798	20,0
spíše ano	1704	42,6
spíše ne	1164	29,1
ne	334	8,4
Celkem	4000	100

**Graf 18d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky se ZP**

Následující položka v této části dotazníku zjišťovala názor (preferenci) pedagogické veřejnosti na to, zda se domnívají, že „Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)“. Výsledky celkově poukazují na téměř stejné názorové rozdělení četností odpovědí pedagogů – buď s tímto tvrzením souhlasí (tj. 49 %) nebo byli identifikováni ti, kteří nikoliv (tj. 51 %). S názorem, že společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj nemá budoucnost (je to spíše módní trend) souhlasilo téměř 20 % pedagogů. S tímto tvrzením pak „spíše souhlasí“ 30 % PP a „spíše nesouhlasí“ 36 % PP. Kategoricky proti tomuto tvrzení je nejmenší část pedagogických pracovníků (tj. 15% zastoupení z celkového počtu responsí). Distribuce četností odpovědí jsou uvedeny v Tab. 14e a Graf 18e. Jestliže o inkluzi uvažujeme jako o důležitém, přirozeném a dlouhodobém procesu, mírně skeptický názor pedagogů k jeho „setrvalosti“ je překvapující. Výzkum však nebyl primárně kvalitativně orientován, proto nelze reálně identifikovat a následně posoudit, na základě čeho respondenti takto usuzují, čím jsou tyto postoje zapříčiněny, udržovány, a také jak jsou trvalé. Zjištěná informace o názorové hladině pedagogické veřejnosti potvrzuje význam daného tématu a potřebu nadále se mu odborně věnovat.

Tab. 14e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)

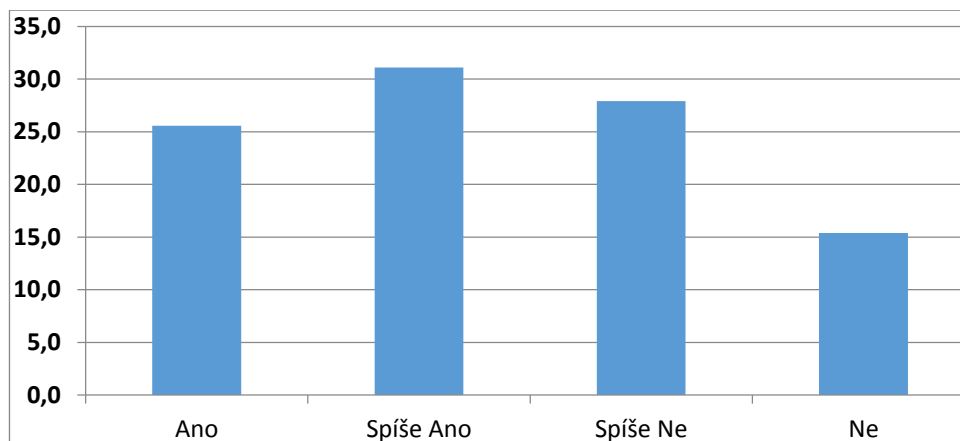
	n	%
ano	779	19,4
spíše ano	1200	29,9
spíše ne	1425	35,5
ne	610	15,2
Celkem	4014	100

**Graf. 18e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)**

Neboť jsou finanční aspekty v kontextu inkluzivních přístupů velmi často diskutovanou oblastí (jak laické, tak odborné veřejnosti), byla další položka zjišťování zaměřena právě na názor pedagogických pracovníků na toto téma. Bylo využito znění „Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze“. S tímto tvrzením zcela souhlasilo 26 % PP, a spíše souhlasilo 31 % pedagogů (tj. 57 % souhlasných odpovědí). Opačného názoru bylo 28 % pedagogů (volili odpověď „spíše ne“), a s tímto výrokem zcela nesouhlasilo 15 % pedagogů. Distribuce responsí zkoumaného souboru v této položce ilustrují Tab. 14f a Graf 18f.

Tab. 14f Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze

	n	%
ano	1023	25,6
spíše ano	1245	31,1
spíše ne	1117	27,9
ne	616	15,4
Celkem	4001	100

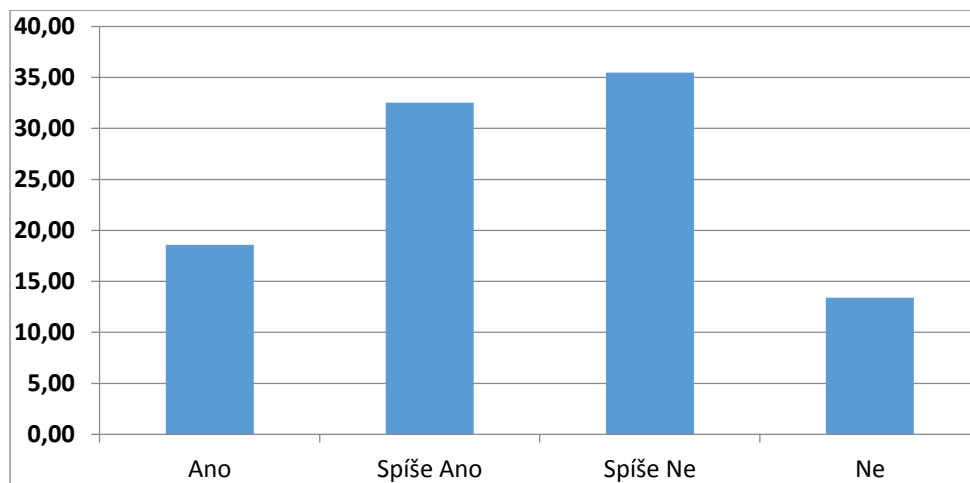


Graf 18f Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze

Následující položka dotazníku byla specificky zaměřena na oblast vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ve speciálních školách. Zde byl zjišťován názor pedagogických pracovníků na to, zda „Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se sociálním znevýhodněním lepší“. Výsledky autorský tým rovněž překvapily, neboť téměř 20 % pedagogů je přesvědčeno (dle zjištěných preferencí odpovědí), že samotná existence sociálního znevýhodnění je důvodem pro „umístování“ těchto žáků do speciálních institucí (škol) s tím, že je to pro dané žáky lepší. O tomto tvrzení je „spíše přesvědčeno“ dalších 33 % pedagogů (což v celkovém součtu kladných odpovědí činí nadpoloviční souhlasného zastoupení). O tom, že společné vzdělávání ve speciálních školách pro žáky se sociálním znevýhodněním není lepší je „spíše přesvědčeno“ 35,5 % PP, a pouze 13 % respondentů není o tomto „zcela přesvědčeno“ (Tab. 14g a Graf 18g).

Tab. 14g Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se soc. znevýhod. lepší

	n	%
ano	738	18,6
spíše ano	1292	32,5
spíše ne	1409	35,5
ne	533	13,4
Celkem	3972	100

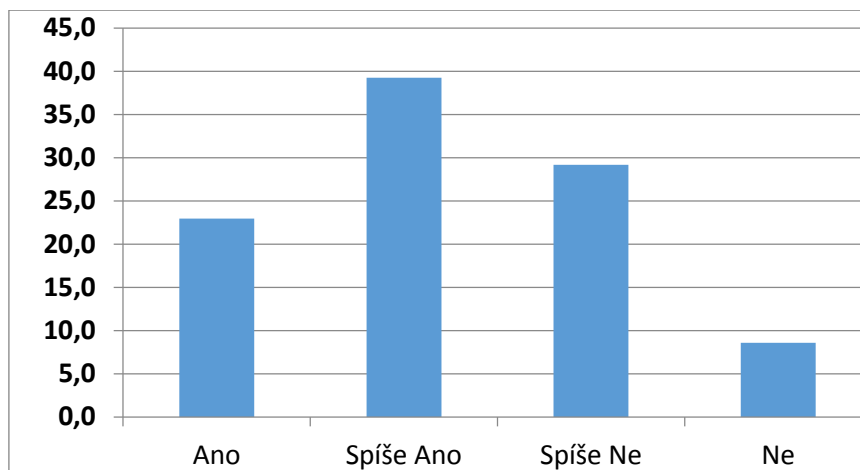


Graf 18g Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se sociálním znevýhodněním lepší

Jestliže předchozí položka směřovala ke zjišťování názorů pedagogické veřejnosti směrem na cílovou skupinu žáků se sociálním znevýhodněním, další položka dotazníku byla analogickým pokračováním – avšak se zaměřením na druhou skupinu žáků. Pedagogové se tak zde vyjadřovali ke znění „Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší“. V součtu kladných odpovědí PP převažuje názor o tom, že je speciální (neinkluzivně nastavené) vzdělávání pro zdravotně postižené lepší (tj. 62 %). O tomto názoru bylo „zcela přesvědčených“ 23 % pedagogů, „spíše přesvědčeno“ 39 % PP. Zcela opačný názor – že setrvání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách pro ně není lepším řešením – sdílí (dle analýzy jejich odpovědí) pouze 9 % z nich, a možnost „spíše ne“ zvolilo 29 % respondentů (Tab. 14h a Graf 18h).

Tab. 14h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší

	n	%
ano	915	23,0
spíše ano	1563	39,2
spíše ne	1162	29,2
ne	343	8,6
Celkem	3983	100

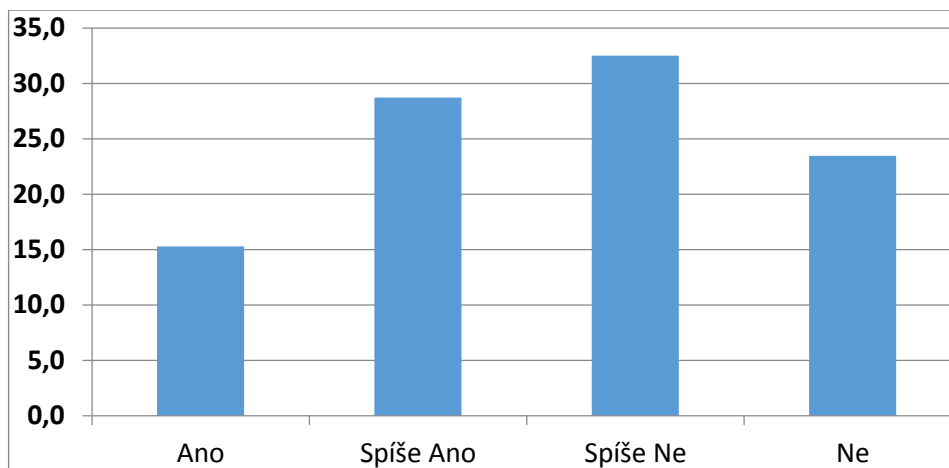


Graf 18h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší

Další, ekonomicky orientovaná položka směřovaná k pedagogickým pracovníkům, byla položena ve znění „Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější“. Nejpočetněji zastoupenou odpovědí PP byla možnost „spíše ne“ (tj. 32,5 %), a dále odpověď „spíše ano“ (tj. 29 %). Celkem 15 % pedagogů se – dle vyjádřených odpovědí – domnívá, že zachování speciálních škol je i pro společnost řešením levnějším. Zcela opačný názor zastává 23,5 % do výzkumu zapojených respondentů. Pokud bychom uvedli souhrnné odpovědi – souhlasné versus nesouhlasné – mírná nadpolovina pedagogů se domnívá, že vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách pro společnost není levnější (Tab. 14i a Graf 18i).

Tab. 14i Vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách je pro společnost levnější

	n	%
ano	604	15,3
spíše ano	1134	28,7
spíše ne	1284	32,5
ne	927	23,5
Celkem	3949	100



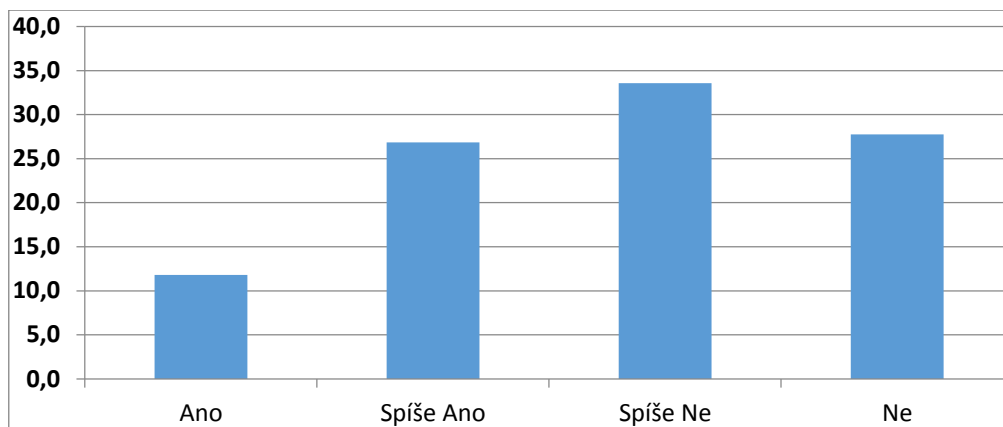
Graf 18i Vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách je pro společnost levnější

V předchozí položce nás zajímal názor pedagogické veřejnosti na ekonomickou ne/výhodnost (levnější versus dražší) ve smyslu vzdělávat žáky se zdravotním postižením ve speciálních školách. Další položka dotazníku tak analogicky směřovala ke zjištění názoru/preferencí, zda – z pohledu pedagogických pracovníků – je či není „Vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější“.

Jestliže v předchozí položce (Tab. 14i) pedagogičtí pracovníci uvedli názor, že vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách není pro společnost levnější (tj. nadpoloviční většina responsí), bylo u této položky možné očekávat názor opačný. Z výsledků výzkumu se však tato domněnka – paradoxně – nepotvrdila. O tom, že vzdělávání žáků se zdravotním postižením není ani v podmínkách běžných škol levnější, bylo přesvědčeno 61 % respondentů. Možnost odpovědi „spíše ne“ zvolila 34 % PP, a možnosti odpovědi „ne“ více než 1/5 pedagogických pracovníků (tj. 28 %). O pravém opaku pak bylo přesvědčeno necelých 12 % pedagogů, a „spíše přesvědčeno“ bylo 27 % PP. Sumarizace četností odpovědí znázorňují Tab. 14j a Graf 18j.

Tab. 14j Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější

	n	%
ano	467	11,8
spíše ano	1061	26,8
spíše ne	1327	33,6
ne	1097	27,8
Celkem	3952	100



Graf 18j Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější

Dále překládáme přehlednou sumarizační tabulku (Tab. 14a-j) shrnující výsledky výzkumu (hodnoty uvedeny v procentech) výše deskribované části (významové dimenze) dotazníku zaměřené na zjišťování názorů pedagogických pracovníků na některé aspekty společného vzdělávání žáků se SVP v tzv. běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Tab. 14a-p Sumarizace výsledků hodnocení názorů pedagogických pracovníků na některé aspekty ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Společné vzdělávání (hodnoty uvedeny v %)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
všech dětí v běžných školách má pro společnost význam	19,78	35,99	31,73	12,49
v běžných školách je přínosné zejména pro postižené	12,71	41,47	32,27	13,55
v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené	20	40,6	29,6	9,8
v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených	20	42,6	29,1	8,4
nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)	19,4	29,9	35,5	15,2
je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze	25,6	31,1	27,9	15,4
ve speciálních školách je pro žáky se sociálním znevýhodněním lepší	18,58	32,53	35,47	13,42
Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší	23	39,2	29,2	8,6
Vzdělávání žáků se ZP ve spec. školách je pro společnost levnější	15,3	28,7	32,5	23,5
Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější	11,8	26,8	33,6	27,8

3.8 Hodnocení zkušeností pedagogických pracovníků z osobní praxe se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

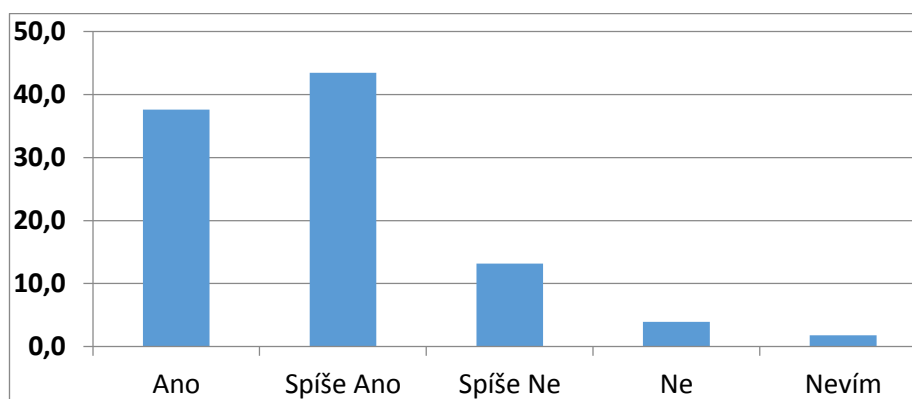
Dosud prezentované výsledky výzkumu sledovaly postoje pedagogických pracovníků bez ohledu na to, zda mají či nemají osobní zkušenost s prací se žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V následující části jsou proto sledovány položky (výsledky), které vyplňovali pouze ti účastníci výzkumu, kteří v předchozí části dotazníku uvedli osobní zkušenost práce ve třídě, v níž byl/i – či je/jsou – tento žák/tito žáci vzděláván/i.

Pozn.: V případě, že PP disponovali více zkušenostmi – např. u více žáků v různých třídách, byli požádáni, aby zvolili jeden konkrétní případ, jednoho konkrétního žáka, a svoje odpovědi vázali na tuto situaci.

První sledovanou oblastí byla zkušenost pedagogických pracovníků, zda byl žák se SVP kolektivem třídy přijat bez větších obtíží. Z výsledků vyplývá, že více jak 80 % respondentů uvedlo zkušenost kladnou – přijetí žáka se SVP do kolektivu třídy bez větších problémů. „Zcela souhlasí“ 38 % PP, a „spíše souhlasí“ 43,5 % pedagogů. Celkem 13 % pedagogů uvedlo, že tento žák se SVP „spíše nebyl“ kolektivem třídy přijat, a 4 % respondentů uvedlo zkušenost negativní. Necelá 2 % pedagogů uvedlo možnost odpovědi „nevím“. Distribuci četností odpovědí ilustrují Tab. 15a a Graf 19a.

Tab. 15a Žák byl kolektivem třídy přijat bez větších problémů

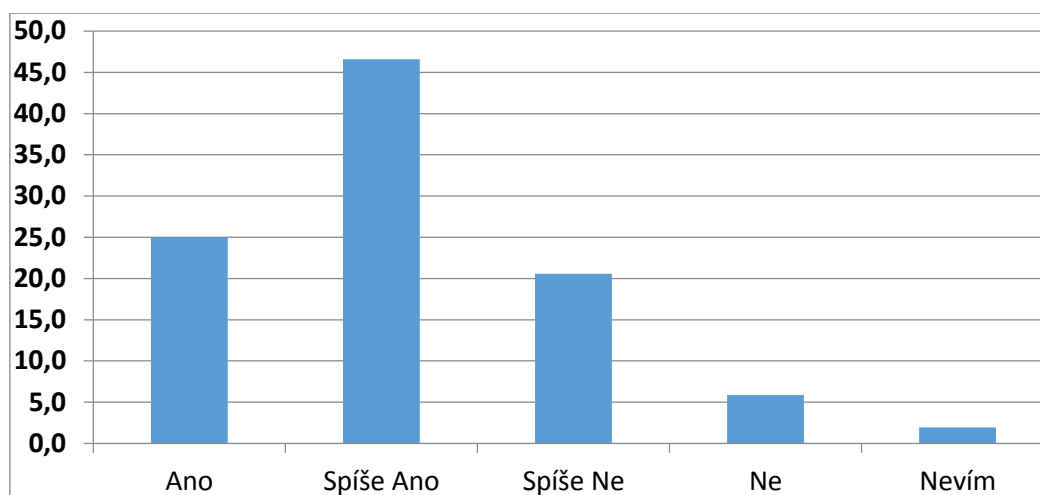
	n	%
ano	1184	37,6
spíše ano	1368	43,5
spíše ne	415	13,2
ne	124	3,9
nevím	57	1,8
Celkem	3148	100

**Graf 19a Žák byl kolektivem třídy přijat bez větších problémů**

Další položka zjišťovala zkušenosti pedagogů na to, zda žák zvládal výstupy školního vzdělávacího plánu upravené v doporučení školského poradenského zařízení či individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Pedagogové uváděli převážně kladnou zkušenost – žákem „zcela zvládnuté“ výstupy ŠVP, potažmo IVP (tj. 25 %), popřípadě uvedli odpověď „spíše ano“ (tj. 47 %). Pedagogové, kteří uvedli zkušenost opačnou, představovalo 21 % volby odpovědi „Spíše ne“ a 6 % pedagogů uvedlo žákovo nezvládnutí výstupů ŠVP (upraveným v doporučení ŠZP či v žákově IVP). Možnost odpovědi „nevím“ zvolila 2 % do výzkumu zapojených respondentů (Tab. 15b a Graf 19b).

Tab. 15b Žák zvládal výstupy ŠVP upravené v doporučení ŠZP či IVP

	n	%
ano	780	25,0
spíše ano	1452	46,6
spíše ne	642	20,6
ne	183	5,9
nevím	61	2,0
Celkem	3118	100

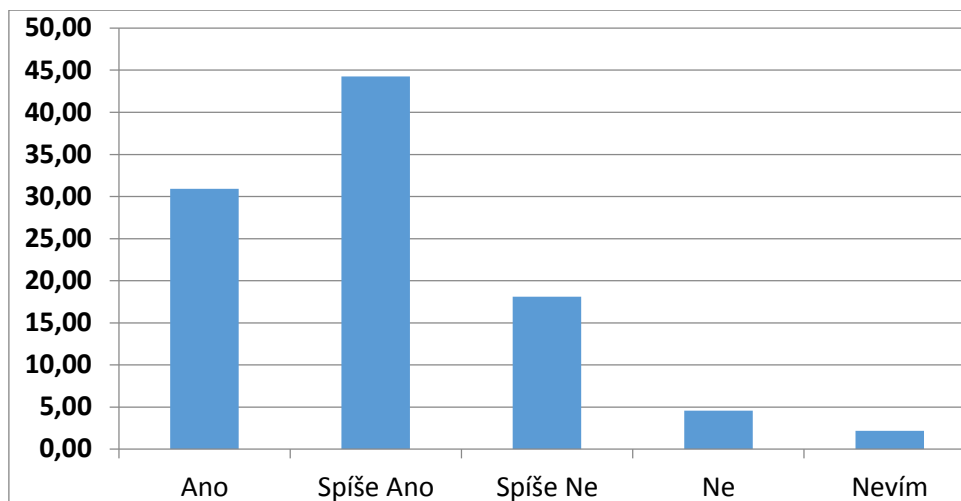


Graf 19b Žák zvládal výstupy ŠVP upravené v doporučení ŠPZ či IVP

Vlastní zkušenost, ve smyslu dostačených informací a nástrojů, jak objektivně hodnotit výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi, měli možnost hodnotit PP v následující položce dotazníku. Také zde pedagogové uvedli významně kladné preference jejich odpovědí (celkem 75 % souhlasných odpovědí). O dostatku informací i nástrojů bylo přesvědčeno (mělo zkušenost) 31 % pedagogů, „spíše přesvědčeno“ byla 44 % PP. Opačného názoru (zkušenosti) bylo celkem 23 % pedagogů. Zde byla nejčastěji zastoupena možnost odpovědi „spíše ne“ (tj. 18 %), a zcela negativní zkušenost s dostatkem informací a nástrojů ve vztahu k objektivnímu hodnocení výsledků vzdělávání žáků se SVP uvedlo 5 % PP. Odpověď „nevím“ opět (tak, jako v předešlých položkách) označilo minimum PP (tj. 2 %). Výsledky v této položce ilustrují Tab. 15c a Graf 19c.

Tab. 15c Měl/a jsem dostatek informací a nástrojů, jak hodnotit objektivně výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi

	n	%
ano	964	30,9
spíše ano	1379	44,2
spíše ne	564	18,1
ne	142	4,6
nevím	68	2,2
Celkem	3117	100

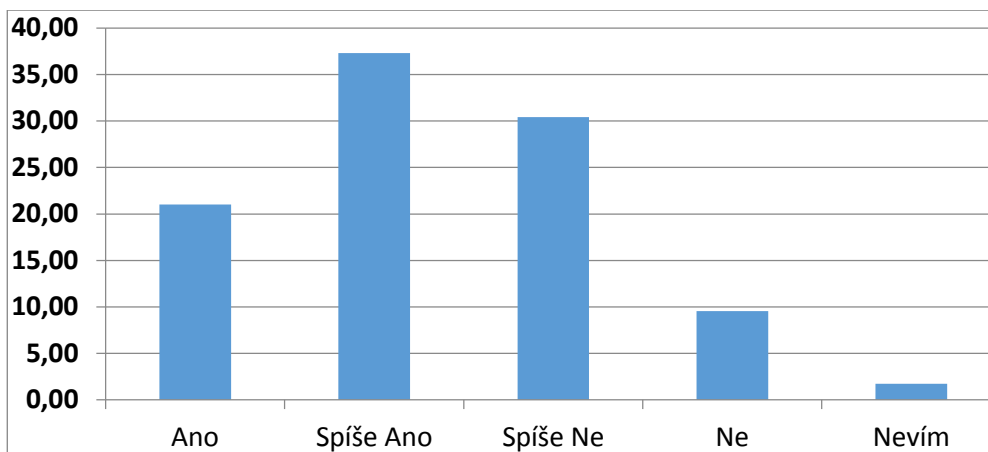


Graf 19c Měl/a jsem dostatek informací a nástrojů, jak hodnotit objektivně výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi

Následující položka dotazníku byla zaměřena na zkušenost s dostatkem „návodných“ metodických materiálů (učebnic, metodických listů, didaktických her, výukových PC programů aj.) pro možnost – využití jich – v procesu vzdělávání žáka se SVP. Pedagogové v této oblasti nejčastěji uváděli možnost odpovědi „spíše ano“ (tj. 37 %), popřípadě odpověď „spíše ne“ (tj. 30 %). Vlastní zkušenost s dostatkem návodných materiálů „potvrdilo“ celkem 21 % PP, opačnou zkušenost vyjádřila 1/10 respondentů. Celkem 2 % PP uvedlo odpověď „nevím“ (Tab. 15d a Graf 19d).

Tab. 15d Pro vzdělávání žáka jsem měl/a dostatek návodných metodických materiálů

	n	%
ano	654	21
spíše ano	1161	37,4
spíše ne	947	30,4
ne	297	9,5
nevím	54	1,7
Celkem	3113	100

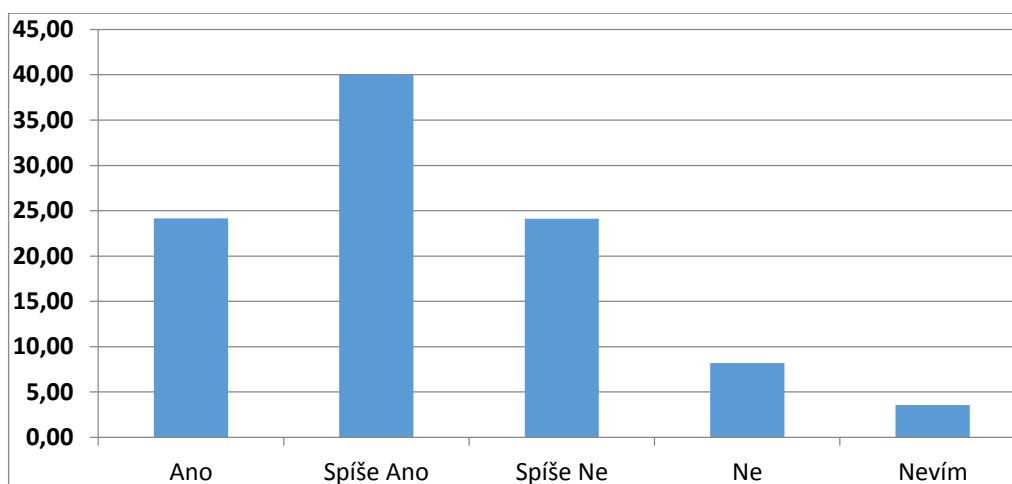


Graf 19d Pro vzdělávání žáka jsem měl/a dostatek návodných metodických materiálů

Zkušenost pedagogů s (ne/dostatečnou) podporou ze strany školského poradenského zařízení (ŠPZ) byla předmětem další analyzované položky dotazníku. Pedagogové – v celkovém součtu kladných odpovědí versus odpovědi záporné – uvedli „spíše dostatečnou“ podporu ze strany ŠPZ. Za „zcela dostatečnou“ ji považují 24 % PP, a „spíše dostatečnou“ 40 % pedagogů. Celkem 32 % pedagogů uvedlo zkušenost opačnou. Jako zcela nedostatečnou tuto oblast vnímá 8 % PP, a „spíše nedostatečnou“ téměř 1/5 PP. Možnost odpovědi „nevím“ zvolila 4 % pedagogů. Níže uvedené Tab. 15e a Graf 19e sumarizují výsledky v této oblasti dotazování.

Tab. 15e Podpora ze strany školského poradenského zařízení byla dostatečná

	n	%
ano	754	24,2
spíše ano	1247	40
spíše ne	752	24,1
ne	255	8,1
nevím	111	3,6
Celkem	3119	100

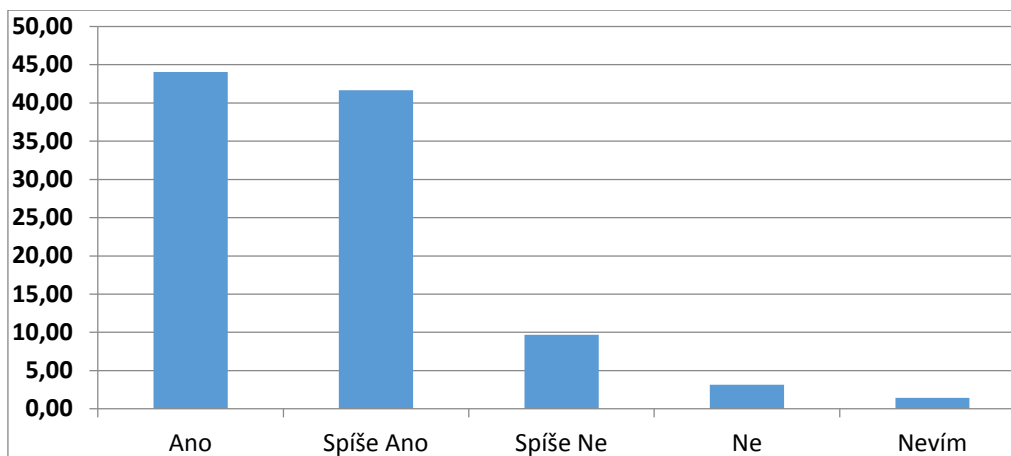


Graf 19e Podpora ze strany školského poradenského zařízení byla dostatečná

Následující položka zjišťovala zkušenosti pedagogů na svém pracovišti směrem ke kolegům/kolegyním, a to ve znění „Mohl jsem se opřít o podporu kolegů/kolegyň z pedagogického sboru (kolektivu)“. Zde je z výsledků (odpovědí PP) patrné jasné zastoupení kladného hodnocení této zkušenosti (tj. 86 %). Téměř 1/2 pedagogů potvrzuje možnost podpory ze strany kolegů/kolegyň na svém pracovišti (tj. 44 %). Možnost odpovědi „spíše ano“ volila celkem 42 % pedagogů. Kategorickou „nemožnost“ využití podpory ze strany kolektivu uvedla 3 % respondentů, a možnost odpovědi „spíše ne“ volila 1/10 pedagogů. Tuto zkušenost nedokázalo posoudit 45 z celkového počtu 3122 respondentů (tj. cca 1 %). Výsledky sumarizují Tab. 15f a Graf 19f.

Tab. 15f Mohl/a jsem se opřít o podporu kolegů z pedagogického sboru (kolektivu)

	n	%
ano	1375	44
spíše ano	1301	41,7
spíše ne	303	9,7
ne	98	3,2
nevím	45	1,4
Celkem	3122	100



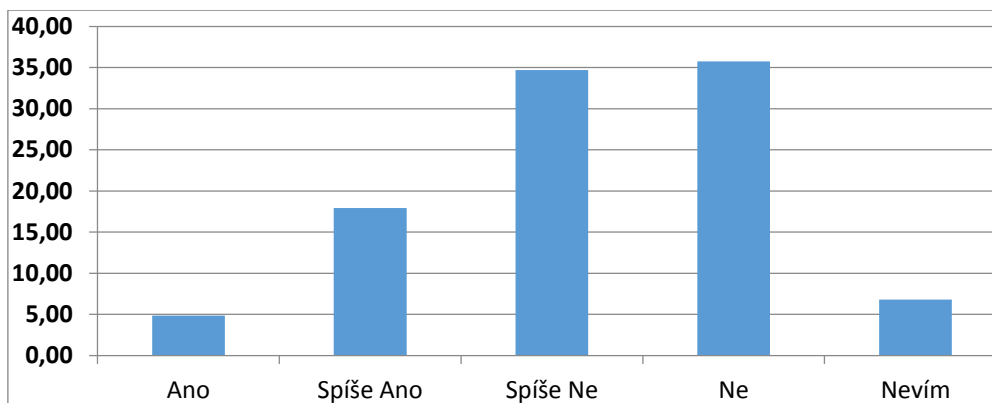
Graf 19f Mohl/a jsem se opřít o podporu kolegů z pedagogického sboru (kolektivu)

Zkušenost z pohledu pedagogických pracovníků s dostatečným ohodnocením za jejich práci byla předmětem dalšího zjišťování. Zde (v rámci dané série položek dotazníku) pedagogové hodnotili svou zkušenost negativně (tj. 70 %) – možnost odpovědi „spíše ne“ zvolilo 35 % PP, a odpověď „ne“ 36 % PP. Dostatečně ohodnoceno se cítilo pouze 5 % PP, a odpověď „spíše ano“ byla volena 18 % respondentů. Možnost odpovědi „nevím“ v této položce zvolilo 7 % pedagogů (Tab. 15g a Graf 19g).

Pozn.: Znění položky přímo nespécifikovalo, o jaký způsob hodnocení se má jednat – zdali finanční ohodnocení či jiné. I tak považujeme naměřené výsledky za ne zcela příznivé (např. možný negativní vliv na motivaci pedagogů).

Tab. 15g Za tuto práci jsem se cítil/a dostatečně oceněn/a

	n	%
ano	151	4,9
spíše ano	559	17,9
spíše ne	1083	34,7
ne	1115	35,7
nevím	212	6,8
Celkem	3120	100

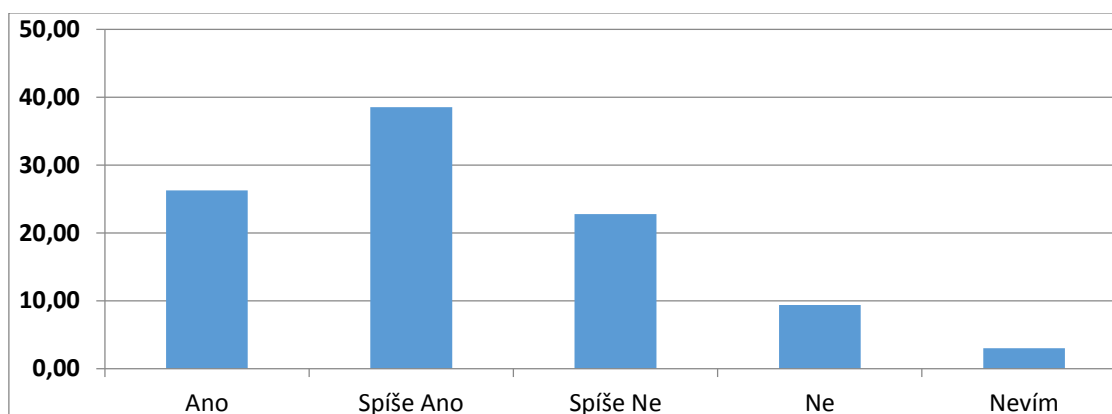


Graf. 19g Za tuto práci jsem se cítil/a dostatečně oceněn/a

Hodnocení zkušenosti spolupráce s rodiči žáka byla předmětem další položky dotazování PP. Z výsledku vyplynula vyjádřená nadpoloviční pozitivní zkušenost (tj. 65 %). Celkem 1/5 PP zvolila možnost odpovědi „ano“, a téměř 40 % PP zvolilo odpověď „spíše ano“. Zcela opačnou zkušenost – v podobě odpovědi „ne“ – uvedla přibližně 1/10 PP, přičemž „spíše negativní“ posouzení vyjádřila 23 % PP. Na tuto položku nedovedla odpovědět 3 % PP (Tab. 15h a Graf 19h). Konstatujeme, že výsledky nepotvrdily převahu negativních zkušeností – hodnocení PP směrem ke spolupráci s rodiči žáků se SVP.

Tab. 15h S rodiči žáka byla dobrá spolupráce

	n	%
ano	816	26,3
spíše ano	1197	38,5
spíše ne	707	22,8
ne	292	9,4
nevím	94	3
Celkem	3106	100

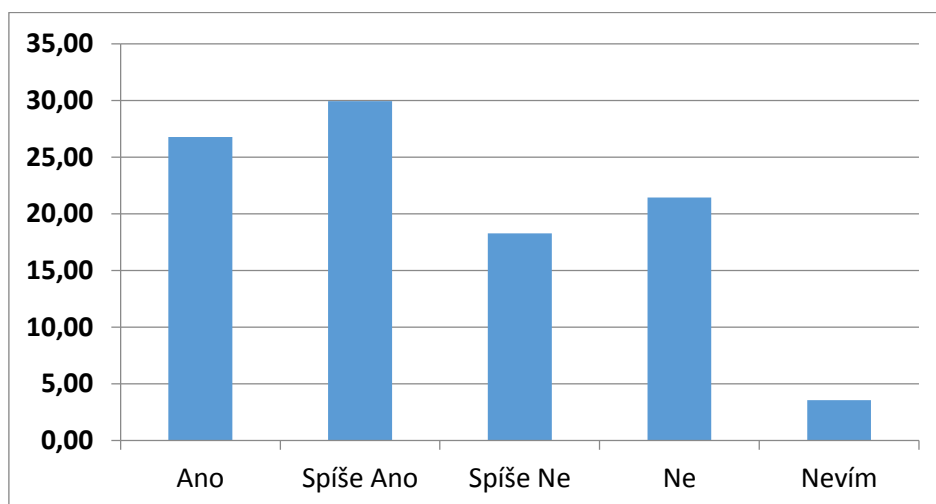


Graf 19h S rodiči žáka byla dobrá spolupráce

Následující položka dotazníku zjišťovala PP vyjádřenou zkušenost, zdali jim bylo zajištěno vzdělávání zaměřené na podporu žáka s daným typem postižení/znevýhodnění. I přesto, že zkušenost se zajištěním dalšího vzdělávání uvedla mírná nadpolovina pedagogických pracovníků (tj. 57 %), tento výsledek nepovažujeme za příliš lichotivý. Odpověď „ano“ uvedlo 27 % PP, a odpověď „spíše ano“ 30 % PP. „Zcela opačnou“ zkušenost má 21 % PP, a „spíše opačnou“ pak 18 % respondentů. Celkový sumář distribucí četností této položky ilustrují Tab. 15i a Graf 19i.

Tab. 15i Bylo mi zajištěno vzdělávání zaměřené na podporu žáka s daným typem postižení/ znevýhodnění

	n	%
ano	828	26,8
spíše ano	926	30
spíše ne	565	18,3
ne	663	21,4
nevím	110	3,7
Celkem	3092	100



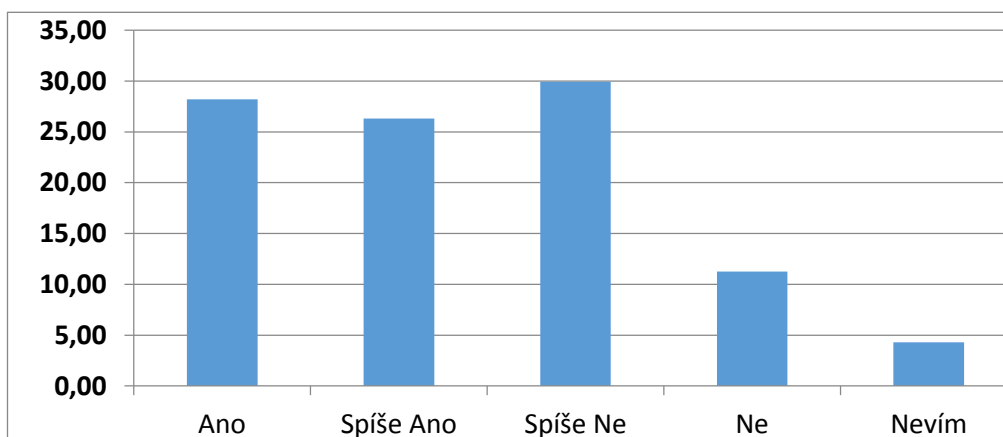
Graf 19i Bylo mi zajištěno vzdělávání zaměřené na podporu žáka s daným typem postižení/ znevýhodnění

Posouzení zkušenosti – do jaké míry – byla či je výuka ve třídě výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP, u pedagogických pracovníků posuzovala následující položka dotazníku. Pedagogové svoji zkušenost hodnotili spíše směrem k souhlasnému hodnocení (tj. 55 %). O tom, že přítomnost žáka se SVP s sebou nese i odlišnost výuky, bylo

„přesvědčeno“ 28 %, a spíše přesvědčeno 26 % pedagogů. Opačnou zkušenost uvedlo celkem 41 % respondentů (odpověď „ne“ = 11 %; „spíše ne“ = 30 %). Možnost odpovědi „nevím“ volila 4 % pedagogů. Zde bude opět zajímavé analyzovat hodnocení zkušenosti na z pohledu pedagogických pracovníků škol běžných s PP aktuálně působících na školách speciálních (viz část B této zprávy).

Tab. 15j Výuka v této třídě byla výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP

	n	%
ano	877	28,2
spíše ano	818	26,3
spíše ne	930	29,9
ne	350	11,3
nevím	134	4,3
Celkem	3109	100

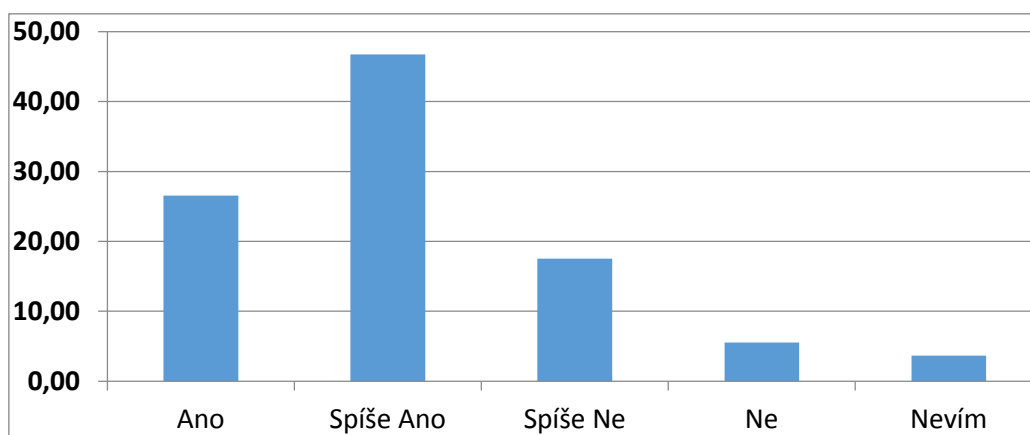


Graf 19j Výuka v této třídě byla výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP

Poslední položka v této části dotazníku byla do jisté míry svou povahou „sumarizační“. Pedagogičtí pracovníci zde měli celkově ohodnotit, zda vzdělávání žáka se SVP považují za úspěšné, či nikoliv. Z výsledků převážila kladná hodnocení úspěšnosti vzdělávání žáka se SVP (tj. 73 %). Možnost volby odpovědi „ano“ využilo celkem 27 % pedagogů, a odpověď „spíše ano“ (tj. úspěšné s jítými rezervami) zvolila téměř 1/2 pedagogických pracovníků (tj. 47 %). Jako „neúspěšné“ hodnotí vzdělávání tohoto žáka se SVP celkem 5,5 % pedagogů, a „spíše neúspěšné“ vzdělávání spatřuje 17,5 % PP. Možnost odpovědi „nevím“ využila 4 % pedagogů (Tab. 15k a Graf 19k).

Tab. 15k Celkově hodnotím vzdělávání tohoto žáka jako úspěšné

	n	%
ano	824	26,6
spíše ano	1450	46,8
spíše ne	543	17,5
ne	171	5,5
nevím	113	3,6
Celkem	3101	100

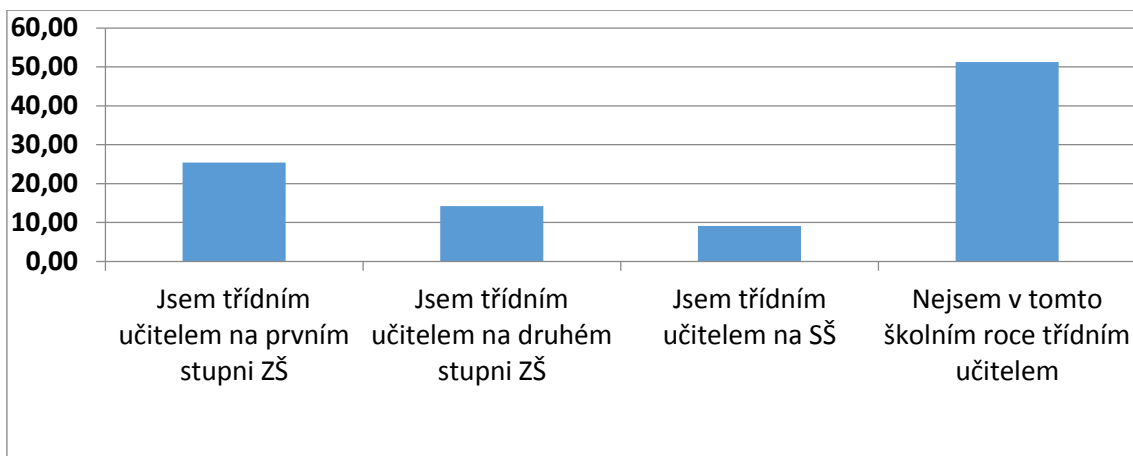


Graf 19k Celkově hodnotím vzdělávání tohoto žáka jako úspěšné

Následuje závěrečná položka dotazníku (Část A) zjišťující, zda byli/jsou respondenti ve školním roce 2014/2015 zároveň i třídními učiteli. Ze zjištěných údajů vyplývá, že necelá 1/2 (tj. 49 %) pedagogů plní zároveň i funkci třídního učitele/učitelky. Největší zastoupení – jako třídní učitel/ka – bylo zvoleno PP působících na I. stupni ZŠ (tj. 25 %), dále pak II. stupni ZŠ (tj. 14 %), a na střední škole působilo v této funkci 9 % do výzkumu zapojených PP. Souhrnné výsledky ilustrují níže uvedené Tab. 16 a Graf 20.

Tab. 16 Jste v tomto školním roce třídním učitelem?

	n	%
Jsem třídním učitelem na I. stupni ZŠ	976	25,4
Jsem třídním učitelem na II. stupni ZŠ	546	14,2
Jsem třídním učitelem na SŠ	351	9,1
Nejsem v tomto školním roce třídním učitelem	1971	51,3
Celkem	3844	100



Graf 20 Jste v tomto školním roce třídním učitelem?

4 VÝSLEDKY – ČÁST B: TŘÍDĚNÍ DAT PODLE KRITERIA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ BĚŽNÝCH ŠKOL A PRACOVNÍKŮ ŠKOL SPECIÁLNÍCH

V této části výzkumné zprávy je uvedeno porovnání výsledků výzkumu u dvou sledovaných skupin respondentů: skupiny pedagogických pracovníků běžných škol a skupiny pracovníků škol speciálních.

Již v úvodní části výzkumné zprávy bylo konstatováno, že se předpokládají odlišné odpovědi respondentů obou těchto skupin. Východiskem této „hypotézy“ je obecná a objektivní situace, v níž se respondenti nacházejí. Předpokládáme větší množství pedagogických pracovníků se speciálně pedagogickým vzděláním na speciálních školách. Tito by měli, z logiky věci samé, disponovat potřebnými kompetencemi pro vzdělávání žáků cílové skupiny žáků, jehož aspekty byly předmětem výzkumu.

Vzhledem k dlouhodobým diskusím věnovaným přednostem (a negativům) společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních (integrace, později inkluze), lze rovněž důvodně předpokládat odlišné postoje těchto skupin respondentů na otázky, jež byly předmětem výzkumu – a které se týkají místa, v němž je vhodné – či potřebné – žáka s příslušným druhem SVP vzdělávat.

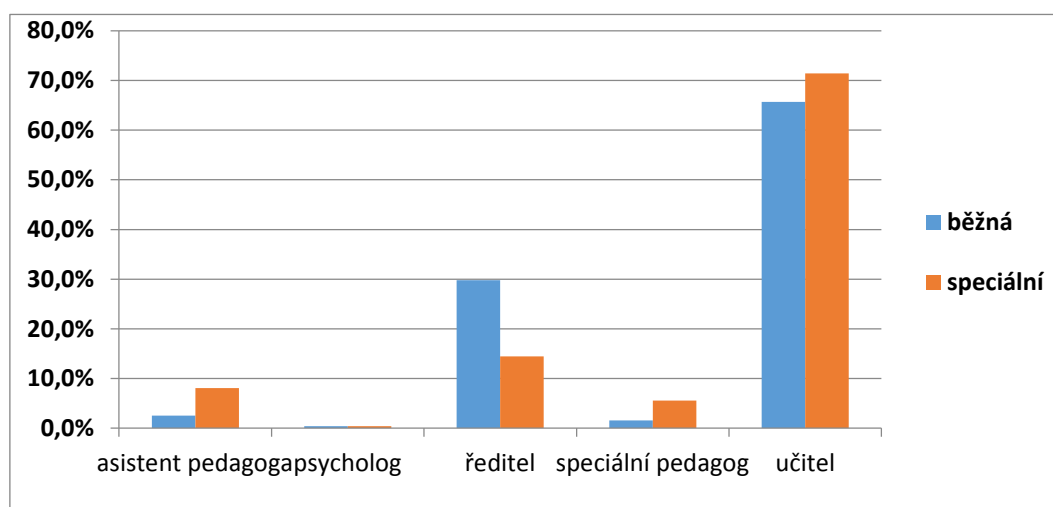
Pozn.: V této části výzkumné zprávy je pořadí prezentací výsledků ve sledu tabulka – graf – text (interpretace). Jsme si vědomi faktu, že pořadí číslovaných objektů na sebe nenavazuje – bylo vycházeno z didaktického faktu, který sledoval původní číselná značení dotazníku výzkumu.

4.1 Popis sociodemografických a dalších charakteristik zkoumaného souboru

Distribuci četností pracovních pozic zkoumaného souboru (tj. asistent pedagoga – psycholog – ředitel – speciální pedagog – učitel) ilustrují Tab. B1 a Graf B1.

Tab. B1 Pracovní pozice respondentů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
asistent pedagoga	93	2,6	39	8,1	132	3,2
psycholog	15	0,4	2	0,4	17	0,4
ředitel	1084	29,8	70	14,5	1154	28,0
speciální pedagog	57	1,6	27	5,6	84	2,0
učitel	2391	65,7	345	71,4	2736	66,4
Celkem	3640	100	483	100	4123	100

**Graf B1 Pracovní pozice respondentů**

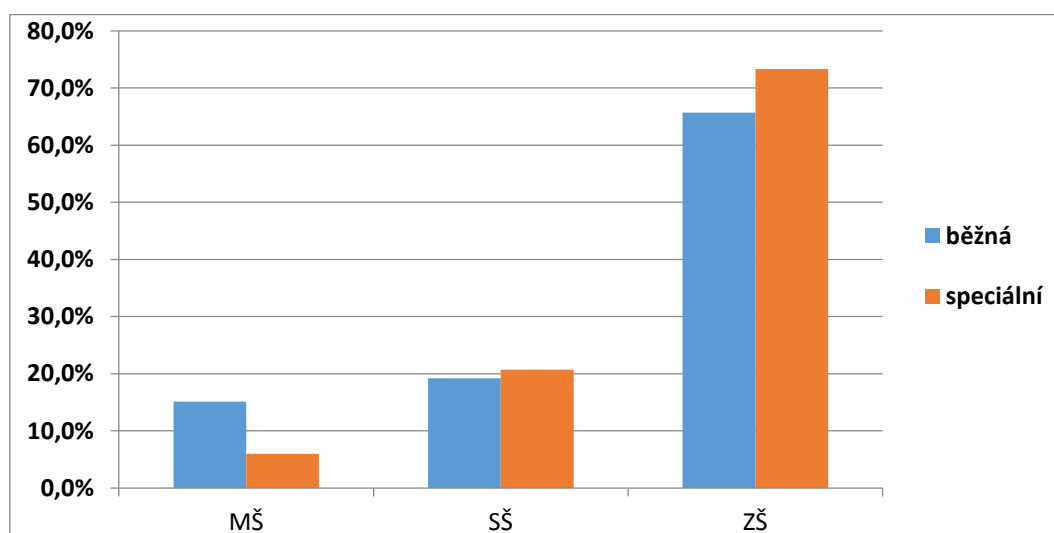
Konstatujeme, že ve skupině speciálních škol (dále také jen „S“, příp. „škola S“) a ve skupině škol běžných (dále také jen „B“, příp. „škola B“) byly zastoupeny všechny sledované skupiny pedagogických pracovníků. U asistenta pedagoga bylo dosaženo odpovědí cca trojnásobně více respondentů (relativně) na školách S (oproti školám B). Na školách B bylo ve výzkumu téměř 30 % respondentů z řad ředitelů, na školách S jen polovina tohoto počtu (necelých 15 %). U učitelů konstatujeme vyšší zastoupení respondentů na školách S (71,4 %) oproti školám B (65,7 %).

Patrný je vyšší zájem respondentů o výzkum – ze stran ředitelů na školách B – v absolutním počtu se jedná o téměř 1100 respondentů. Jejich odpovědi budou sledovány (ve srovnání s pedagogickými pracovníky) v další části výzkumné zprávy. Připomínáme, že oznámení o možnosti účastnit se výzkumu bylo zasíláno na oficiální mail školy, který zpravidla

administruje ředitel školy či sekretář/ka. Teprve tato osoba rozhodla o přeposlání informace o výzkumu ostatním členům pedagogického sboru.

Tab. B2 Škola, v níž respondenti působí

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
MŠ	550	15,1	29	6,0	579	14
SŠ	698	19,2	100	20,7	798	19,4
ZŠ	2392	65,7	354	73,3	2746	66,6
Celkem	3 640	100	483	100	4123	100



Graf B2 Škola, v níž respondenti působí

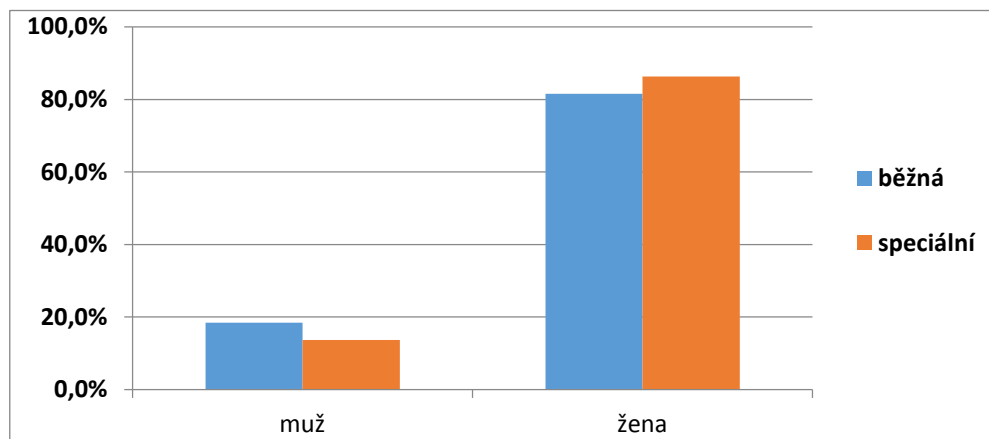
U druhé položky bylo sledováno, na jakém stupni vzdělávání respondenti škol B i S působí (tj. předškolní, základní a střední vzdělávání). Respondenti na školách B více než dvojnásobně (oproti respondentům škol S) působili v mateřských školách, a naopak více respondentů škol S působil na školách základních (73,3 % oproti 65,7 % respondentů škol B). U posledního druhu školy – střední školy – bylo dosaženo srovnatelných hodnot u respondentů B i S (Tab. B2 a Graf B2).

Tab. B3 Pohlaví respondentů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
muž	673	18,5	66	13,7	739	17,9

žena	2967	81,5	417	86,3	3384	82,1
Celkem	3640	100	483	100	4123	100

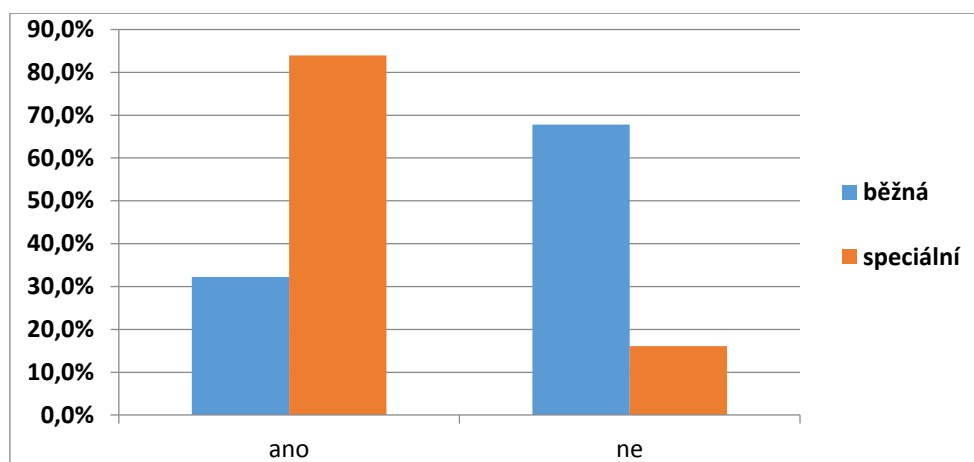
U třetí položky, sledující stratifikaci respondentů dle pohlaví, bylo rovněž dosaženo srovnatelného zastoupení mužů a žen mezi respondenty obou typů škol. Uvedené zjištění – vysoký podíl žen mezi respondenty, potvrzuji zjištění o vysoké feminizaci českého školství (viz první část této zprávy) (Tab. B3 a Graf B3).



Graf B3 Pohlaví respondentů

Tab. B4 Vysokoškolské SPP vzdělání respondentů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1171	32,2	405	83,9	1576	38,2
ne	2469	67,8	78	16,1	2547	61,8
Celkem	3640	100	483	100	4123	100

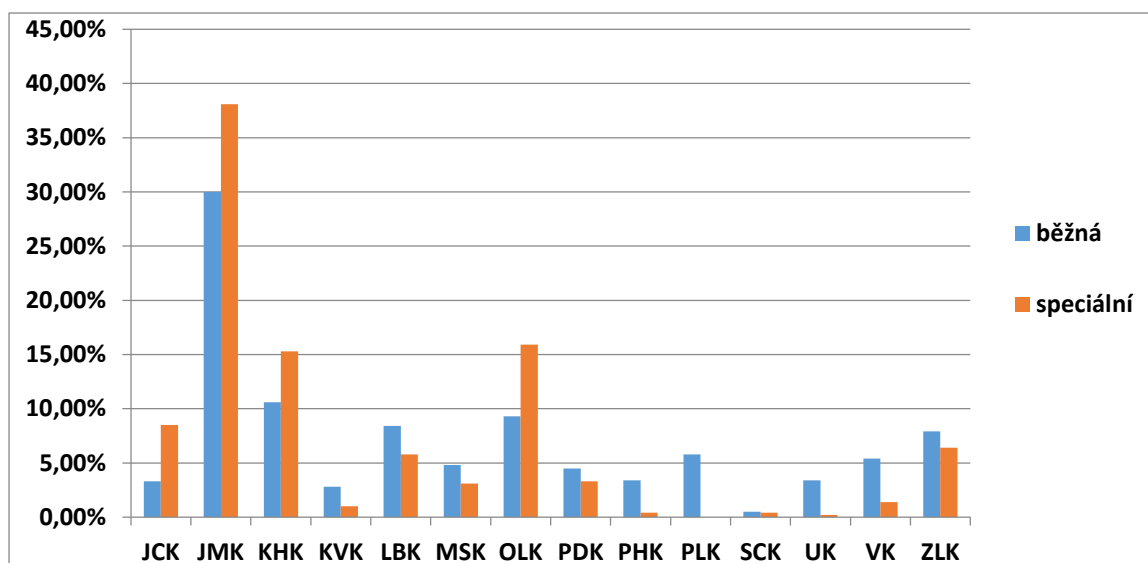


Graf B4 Vysokoškolské SPP vzdělání respondentů

Další ze sociodemografických charakteristik respondentů poukázal na očekávaný výsledek. Drtivá většina respondentů na školách S má vysokoškolské speciálněpedagogické vzdělání (tj. 83,9 %), oproti respondentům na školách B (jen 32,3 %). I tento počet na školách B však považujeme za vyšší než je obvyklé v základním vzorku výzkumu – tj. u všech pedagogických pracovníků škol B v ČR. Předpokládáme poněkud vyšší motivaci pracovníků s tímto vzděláním odpovídat na výzkum z jejich oblasti.

Tab. B5 Respondenti dle krajů

Kraj	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
JCK	120	3,3	41	8,5	161	3,9
JMK	1091	30,0	184	38,1	1275	30,9
KHK	385	10,6	74	15,3	459	11,1
KVK	102	2,8	5	1,0	107	2,6
LBK	306	8,4	28	5,8	334	8,1
MSK	174	4,8	15	3,1	189	4,6
OLK	338	9,3	77	15,9	415	10,1
PDK	164	4,5	16	3,3	180	4,4
PHK	123	3,4	2	0,4	125	3,0
PLK	211	5,8	0	0	211	5,1
SCK	19	,5	2	0,4	21	0,5
UK	125	3,4	1	0,2	126	3,1
VK	195	5,4	7	1,4	202	4,9
ZLK	287	7,9	31	6,4	318	7,7
Celkem	3640	100	483	100	4123	100



Graf B5 Respondenti dle krajů

Poslední sledovanou charakteristikou sociodemografického rámce byla stratifikace respondentů z hlediska krajů, ve kterém (v době sběru dat) působí. Konstatujeme, že respondenti dvou krajů se odlišovali od průměrného rozložení respondentů výzkumu. V Jihomoravském kraji bylo zaznamenáno absolutně i relativně nejvíce respondentů – plných 1091 osob, které tvořily dominantní skupinu respondentů – tj. 30,9 % ze všech do výzkumu zapojených PP. Na opačném pólu spektra zastoupení krajů byli respondenti z kraje Středočeského, kterých bylo jen 19, což činilo jen půl procenta všech respondentů (Tab. B5 a Graf B5).

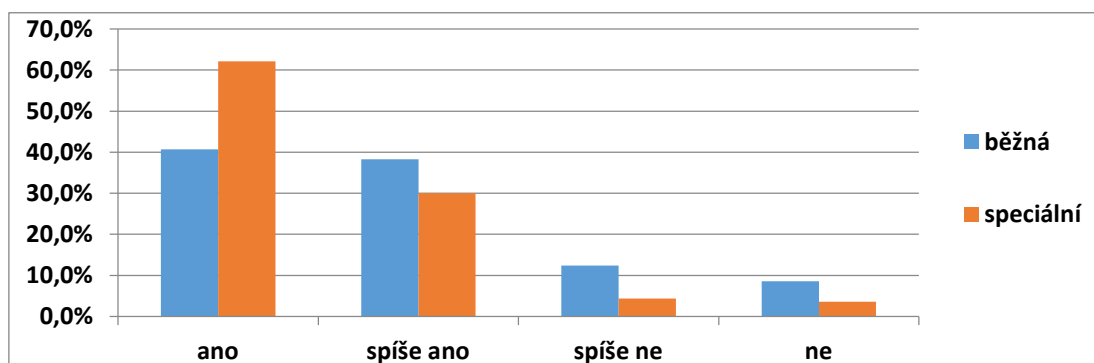
4.2 Názory pedagogických pracovníků na nový model podpůrných opatření

Níže (Tab. B11a a Graf B11a) jsou prezentovány distribuce četností odpovědí respondentů v záležitosti projevené znalosti o záměru novely školského zákona z roku 2014.

Tab. B11a Znalost záměrů novely školského zákona z r. 2015 – vzdělávání žáků se SVP

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1470	40,7	296	62,1	1766	43,2
spíše ano	1382	38,3	143	30,0	1525	37,3
spíše ne	447	12,4	21	4,4	468	11,5
ne	310	8,6	17	3,6	327	8,0

Celkem	3609	100	477	100	4086	100
---------------	-------------	------------	------------	------------	-------------	------------

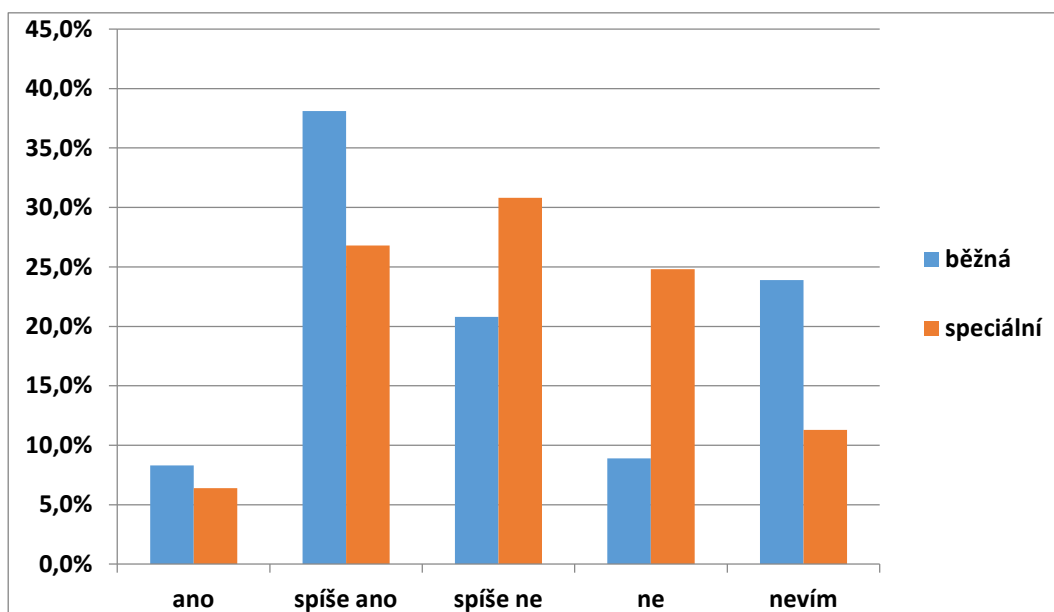


Graf B11a Znalost záměrů novely školského zákona z r. 2015 – vzdělávání žáků se SVP

U první položky portfolia zjišťování bylo sledováno „vědomí a zájem“ o změny, jež přináší novela školského zákona č. 82/2015 Sb. Teoreticky bylo možno předpokládat, že větší zájem o novelu budou mít pedagogové škol S – neboť se explicitně týká podmínek vzdělávání žáků se SVP, tedy přímou cílovou skupinu těchto škol. Uvedený předpoklad se potvrdil, a to velmi výrazně. Plných 92 % respondentů těchto škol volilo odpověď „ano“ či „spíše ano“. Respondenti škol B tutéž možnost volili v 79 % četností odpovědí. Konstatujeme vysoký zájem respondentů obou skupin, tedy pedagogů běžných i speciálních škol, o otázky, které do praxe přináší novela školského zákona.

Tab. B11b Novelu Š. Z. považuji za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	296	8,3	30	6,4	326	8,1
spíše ano	1360	38,1	126	26,8	1486	36,8
spíše ne	740	20,8	145	30,8	885	21,9
ne	319	8,9	117	24,8	436	10,8
nevím	851	23,9	53	11,3	904	22,4
Celkem	3566	100	471	100	4037	100



Graf B11b Novelu Š. Z. považují za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP

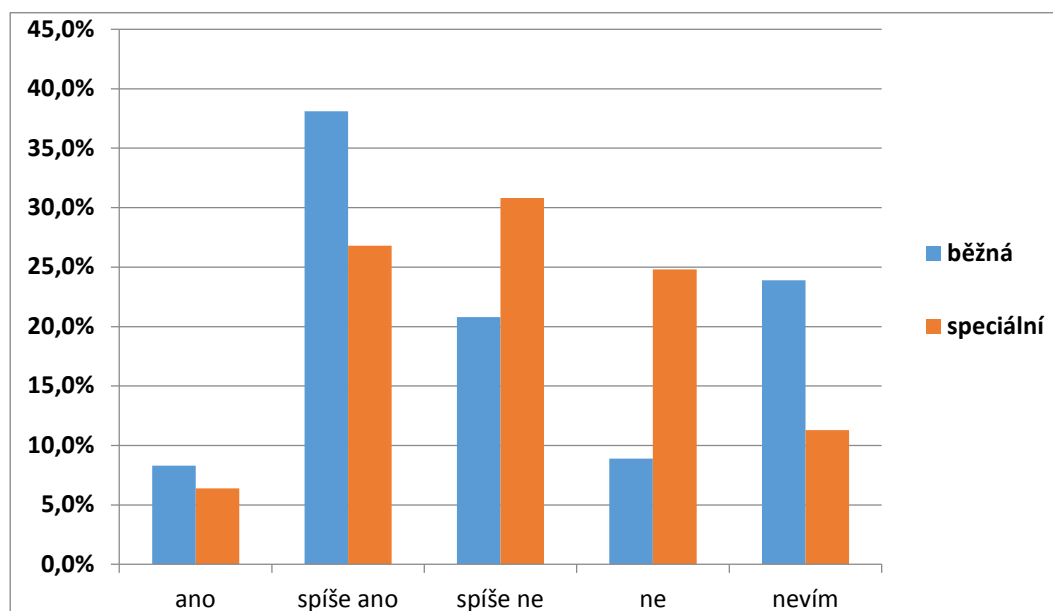
Souhrnné hodnocení přínosu novely jako prostředku pro zlepšení podmínek vzdělávání žáků se SVP přineslo další rozdíly v odpovědích obou skupin respondentů. Respondenti ze skupiny B novelu školského zákona hodnotí „pozitivněji“, než respondenti skupiny S. První z nich volili možnost odpovědi „ano“ a „spíše ano“ v 46,4 % případů, a druzí „ne“ ve 33,3 % četnosti odpovědí. Adekvátně i „negativní“ hodnocení přínosu novely volí častěji respondenti škol S. Logickým důsledkem menšího přehledu respondentů škol B je vyšší četnost odpovědí „nevím“ – v tomto případě se jedná o 23,9 % respondentů, oproti 11,3 % respondentů škol S.

Konstatujeme, že i u druhé sledované položky se projeví rozdíly v četnostech odpovědí respondentů obou skupin. Respondenti skupiny S zastávají výrazně „rezervovanější“ postoj k novele školského zákona. Důvodem může být i působení médií, z nichž část (zejména Učitelství noviny) v průběhu prvního pololetí 2015 přispěla akcentováním přijetí novely jako jednoho z kroků k postupné „likvidaci“ speciálního školství. Zjištění jsou prezentována v Tab. B11b a Grafu B11b.

Tab. B11c Systém podpůrných opatření v 5 stupních = efektivnější podpora žáků se SVP

Běžná		Speciální		Celkem	
n	%	n	%	n	%

ano	296	8,3	30	6,4	326	8,1
spíše ano	1360	38,1	126	26,8	1486	36,8
spíše ne	740	20,8	145	30,8	885	21,9
ne	319	8,9	117	24,8	436	10,8
nevím	851	23,9	53	11,3	904	22,4
Celkem	3566	100	471	100	4037	100



Graf B11c Systém podpůrných opatření v 5 stupních = efektivnější podpora žáků se SVP

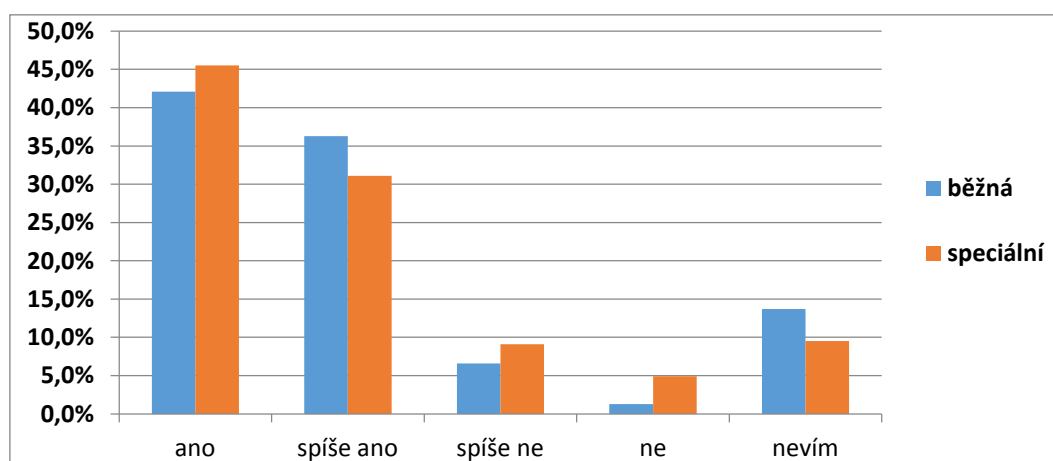
Dosavadní horizontální model SVP zahrnující „vedle sebe“ skupiny zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění, neumožňoval vertikální posouzení potřeb žáka se SVP podle skutečných dopadů jeho znevýhodnění do procesu a oblasti vzdělávání. Typickým příkladem je žák těžce zrakově postižený a žák slabozraký. Z pohledu klasifikace se v obou případech bude jednat o žáka se zdravotním postižením. Novela školského zákona proto přináší posouzení až pěti stupňů „hloubky“ speciálních vzdělávacích potřeb (a jim odpovídajícím možnostem poskytování podpůrných opatření).

Respondenti škol S se domnívají – v cca 1/3 případů – že tento model bude přínosem, tzn., že bude znamenat efektivní způsob podpory žáků se SVP. Stejný názor zastává 58 % respondentů škol B. A opět – respondenti škol B – projeví větší zdrženlivost v posuzování systému, jehož aspekty příliš neznají – de facto nemohou znát – a volili odpověď „nevím“ v plné čtvrtině případů (respondenti škol S jen v jedné desetině případů).

Konstatujeme existenci významných rozdílů v odpovědích respondentů obou skupin a distribuci četností odpovědí sumarizovaně předkládají Tab. B11c a Graf B11c.

Tab. B11d Členění podpory do 5 stupňů bude znamenat více práce pro ped. pracovníky

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1505	42,1	215	45,5	1720	42,5
spíše ano	1297	36,3	147	31,1	1444	35,7
spíše ne	236	6,6	43	9,1	279	6,9
ne	46	1,3	23	4,9	69	1,7
nevím	488	13,7	45	9,5	533	13,2
Celkem	3572	100	473	100	4045	100

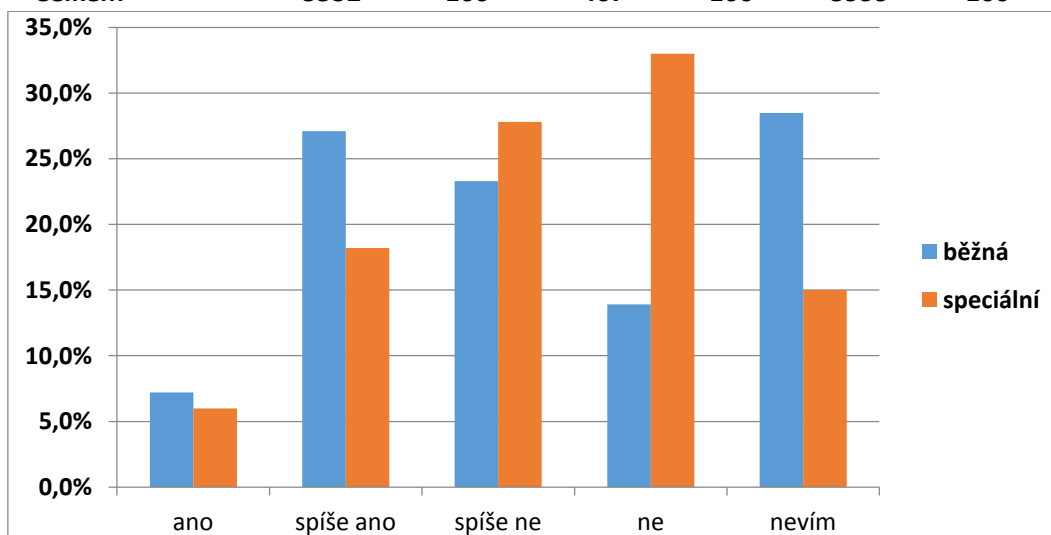


Graf B11d Členění podpory do 5 stupňů bude znamenat více práce pro ped. pracovníky

Zde – jako první z této série otázek – zastávají respondenti obou skupin téměř vyrovnaný postoj (dle četností odpovědí). Přesvědčení o „více práce“ v důsledku modelu PO je vlastní oběma skupinám. Celkem 78,4 % respondentů škol B a 76,6 % PP škol S zastává názor v podobě odpovědi „ano“, a odpovědi „spíše ano“. U možnosti odpovědi „nevím“ opět mírně převažovaly četnosti odpovědí respondentů skupiny B. Distribuci četností odpovědí předkládají Tab. B11d a Graf B11d.

Tab. B11e Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se soc. znevýhodněním

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	253	7,2	28	6,0	281	7,0
spíše ano	958	27,1	85	18,2	1043	26,1
spíše ne	824	23,3	130	27,8	954	23,9
ne	491	13,9	154	33,0	645	16,1
nevím	1006	28,5	70	15,0	1076	26,9
Celkem	3532	100	467	100	3999	100



Graf B11e Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se soc. znevýhodněním

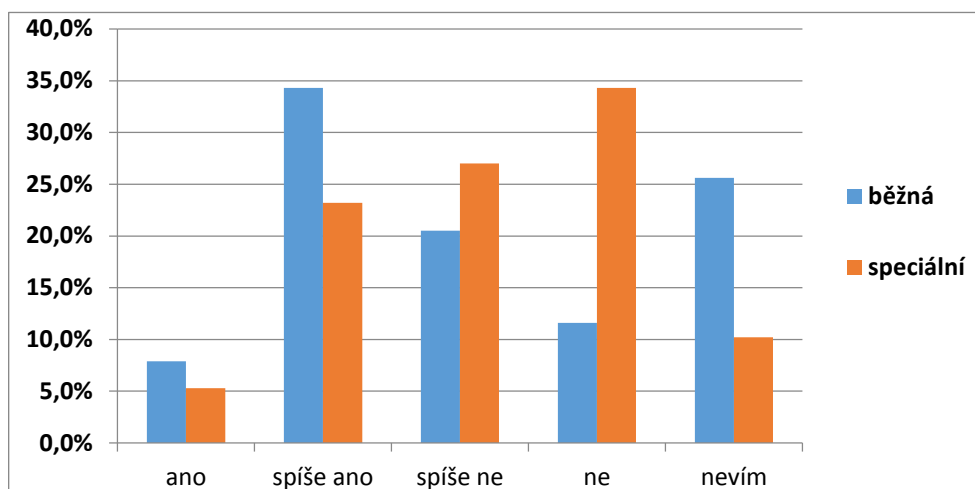
U této položky byla zaznamenána „absence“ stovky respondentů, kteří položku nevyplnili. Ti, kteří odpovídali, se pak spíše domnívali, že novela a systém PO nepovede k efektivnější podpoře žáků dnes označovaných jako „žáci se sociálním znevýhodněním“. Ve skupině respondentů B dominuje odpověď „nevím“ (tj. 28,5 % ze všech odpovědí). Záporný postoj k prezentované otázce – názoru – uvedlo 37,2 % respondentů škol B a 48 % respondentů škol S. I zde se projevily číselně významné rozdíly: respondenti škol S jsou k přínosu podpůrných opatření pro skupinu žáků se SZN „rezervovanější“. Respondenti škol B opět „přiznali“ vyšší četnost „nevědomosti“ o důsledcích novely pro tuto skupinu žáků. Je však třeba zdůraznit, že, jak se ukázalo v části A výzkumné zprávy, osobní zkušenost s prací ve třídě, v níž je vzděláván žák se SZN, má jen velmi málo respondentů zapojených do výzkumu. Neutrální odpověď tak může být i výrazem zodpovědnosti respondentů výzkumu. Distribuce četností odpovědí jsou uvedeny v Tab. B11e a Grafu B11e.

Tab. B11f Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se zdravotním postižením

	Běžná	Speciální	Celkem
--	-------	-----------	--------

	n	%	n	%	n	%
ano	279	7,9	25	5,3	304	7,6
spíše ano	1215	34,3	109	23,2	1324	33,0
spíše ne	727	20,5	127	27,0	854	21,3
ne	412	11,6	161	34,3	573	14,3
nevím	906	25,6	48	10,2	954	23,8
Celkem	3539	100	470	100	4009	100

Analogická položka k předchozí sledovala názory respondentů na přínos nového modelu podpurných opatření – zde pro žáky se zdravotním postižením. Potvrdily se četnostní rozdíly ve vztahu ke stejné otázce a žákům se SZN. U žáků se ZP „vidí“ respondenti větší přínos novely a podpurných opatření (a to obě skupiny respondentů – B i S). Pozitivní očekávání uvádí v tomto smyslu 42,2 % respondentů škol B (a plná jedna pětina v této skupině opět „neví“, co může od budoucnosti očekávat) a 28,5 % respondentů škol S. Zde je ovšem „nevědomost“ projevna jen u 1/10 respondentů. Plných 44,6 % opět považuje model PO – i pro tuto skupinu žáků – za „nedobry“, resp. nevěří tomu, že by tento systém mohl fungovat.



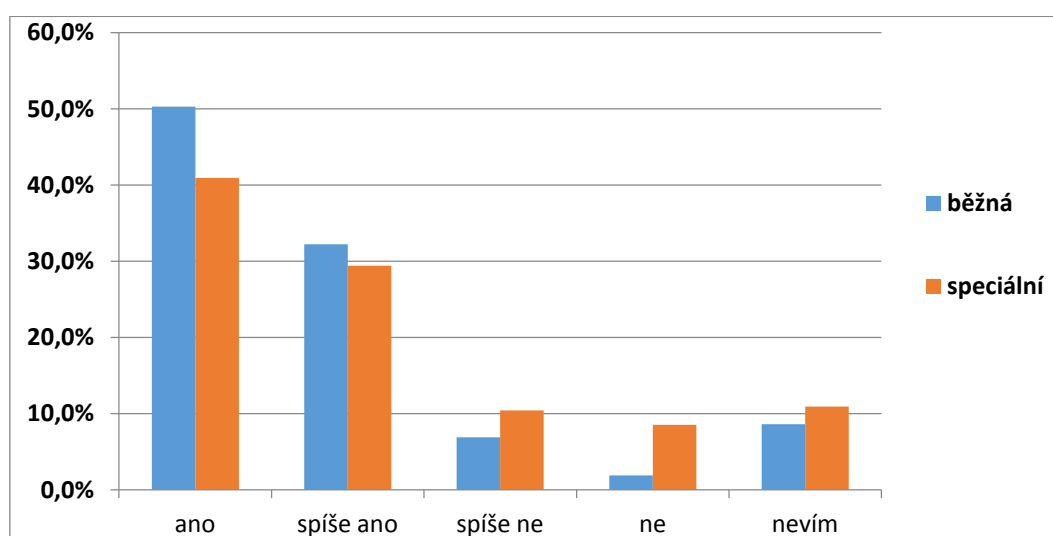
Graf B11f Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se zdravotním postižením

Nad rámec dat zjištěných výzkumem lze uvést názor, že důvody pro vyšší opatrnost respondentů škol S mohou být zejména dva. Prvním je obecná, a již zde vyjádřená, nedůvěra pedagogických pracovníků k reformám. Zvláště těch, které bývají prezentovány jako reformy „od zeleného stolu“, případně reformy „vynucené ze zahraničí a z Bruselu“ – jak se často v médiích usilí o zvýšení podmínek vzdělávání žáků se SVP u nás prezentuje. Za překvapivé – a svědčící pro přítomnost uvedených dvou příčin v názorech (četnostech odpovědí)

respondentů – lze považovat odpovědi respondentů škol S. Jedná se v drtivé většině o kvalifikované speciální pedagogy, kteří vědí, že jednotlivá zdravotní postižení se významně liší v dopadech na osobnost žáka, na jeho vzdělávací situaci a realizaci edukačního procesu. Sofistikovanější posouzení míry dopadu znevýhodnění do oblasti SVP žáka by mělo vždy přinést lepší možnosti adekvátní pedagogické reakce – lepší možnosti vzdělávání dítěte (Tab. B11f a Graf B11f).

Tab. B11g Nutnost prokázané a větší práce se žákem před navázáním spolupráce se ŠPZ

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1790	50,3	192	40,9	1982	49,2
spíše ano	1148	32,2	138	29,4	1286	31,9
spíše ne	246	6,9	49	10,4	295	7,3
ne	69	1,9	40	8,5	109	2,7
nevím	308	8,6	51	10,9	359	8,9
Celkem	3561	100	470	100	4031	100



Graf B11g Nutnost prokázané a větší práce se žákem před navázáním spolupráce se ŠPZ

U této položky bylo opět shodně v obou skupinách respondentů přítomno přesvědčení, že popisovaná nutnost větší práce se žákem, než se škola obrátí na školské poradenské zařízení se žádostí o diagnostiku – poradenství – pomoc, bude pro učitele náročnější. V tomto případě však více tento názor zastávají respondenti škol B – a to v plných 82,5 % případech četností odpovědí. Respondenti škol S zastávají toto přesvědčení v 70,3 % případů, tedy méně často. Interpretujeme tento fakt jako důsledek lepšího povědomí respondentů škol S

o aspektech činností ŠPZ, kdy není tak často přítomna „obava z neznámého“, která se může projevit u pedagogů škol B. Připomínáme, že tito v 80 % případů nemají speciálně-pedagogické vzdělání (Tab. B11g a Graf B11f).

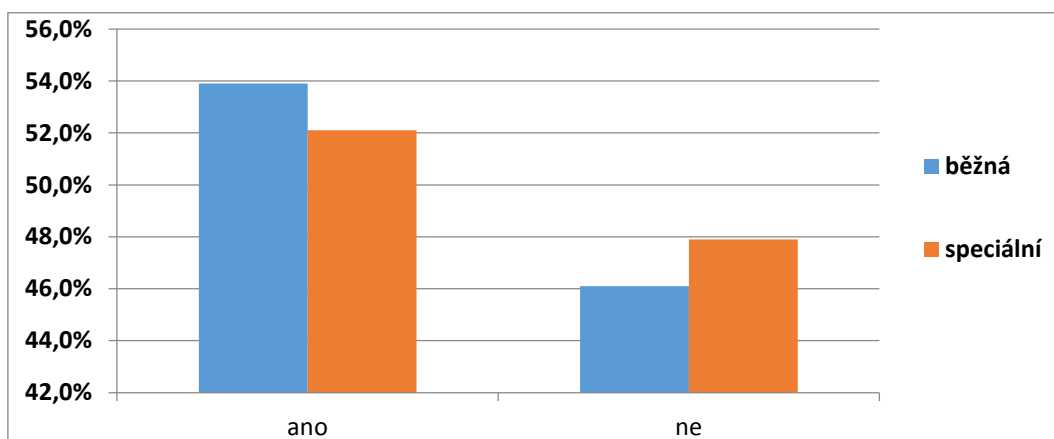
Následující dvě položky dotazníku zjišťovaly názorovou hladinu postojů pedagogů vážící se k očekávanému modelu práce se žáky v I. stupni podpůrných opatření. Konstrukce novely (§16 a výklad některých ustanovení) stanoví, že budou existovat v zásadě dva způsoby „prokazování“ práce se žákem v I. stupni PO – tedy působnost školy, ještě před tím, než se tato případně obrátí (se zákonnými zástupci) na školské poradenské zařízení.

Jeden názor předpokládá, že škola od počátku, kdy začne PO I. stupně poskytovat, bude vést určitou formu dokumentace (plánu podpory žáka). Jakkoliv jeho přesnou podobu musí stanovit až prováděcí předpis, který v době realizace výzkumu nebyl k dispozici, je zřejmé, že existují dvě možné varianty řešení. První znamená vedení dokumentace *ex nunc* – tedy od okamžiku identifikace potřeby podpory v I. stupni, a druhá *ex post* – tedy až v okamžiku, kdy škola shledá, že její intervence není (z jakéhokoliv důvodu) účinná, a obrátí se na ŠPZ.

4.3 Názory pedagogických pracovníků na možné formy záznamů o poskytnutých podpůrných opatření v I. stupni

Tab. B12a Záznam do speciálního archu od začátku poskytování podpory

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1634	53,9	203	52,1	1837	53,7
ne	1339	46,1	187	47,9	1586	46,39
Celkem	3032	100	402	100	3434	100

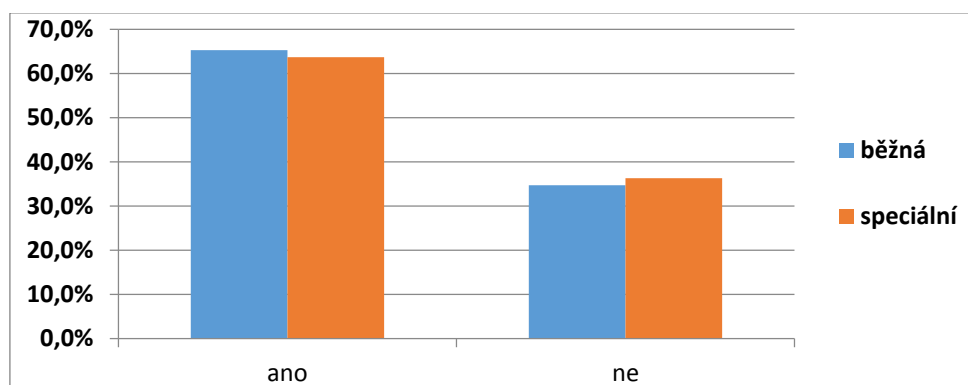


Graf B12a Záznam do speciálního archu od začátku poskytování podpory

První variantu shodně volilo jako vhodnou cca 52 % respondentů škol – a to jak škol B, tak škol S. Tedy mírně nadpoloviční většina respondentů souhlasí s tím, aby podpora žákovi v I. stupni PO byla již od počátku dokumentačně zpracována a zaznamenávána. Lze ovšem konstatovat, že téměř celá polovina respondentů obou skupin tuto možnost nevolí. Respondenti jsou v této otázce rozděleni téměř na přesnou polovinu – a to ve školách B i S (Tab. B12a a Graf B12a).

Tab. B12b Zpráva o poskytované podpoře až v případě, že není účinná a škola se obrací na ŠPZ

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1980	65,3	256	63,7	2236	65,1
ne	1052	34,7	146	36,3	1198	34,9
Celkem	3032	100	402	100	3434	100



**Graf B12b Zpráva o poskytované podpoře až v případě, že není účinná
a škola se obrací na ŠPZ**

Druhá nabízená a de facto existující možnost řešení dané situace, tj. zpracování zprávy o poskytnuté podpoře ex post – až poté, co se opatření ve škole míjí účinkem, a škola jde o pomoc a podporu žádat školské poradenské zařízení, zastává cca o 15 % respondentů více, než u možnosti první. Tedy dvě třetiny – cca 65 % respondentů – v obou skupinách (Tab. B12b a Graf B12b). Srovnáním odpovědí obou položek konstatujeme, že:

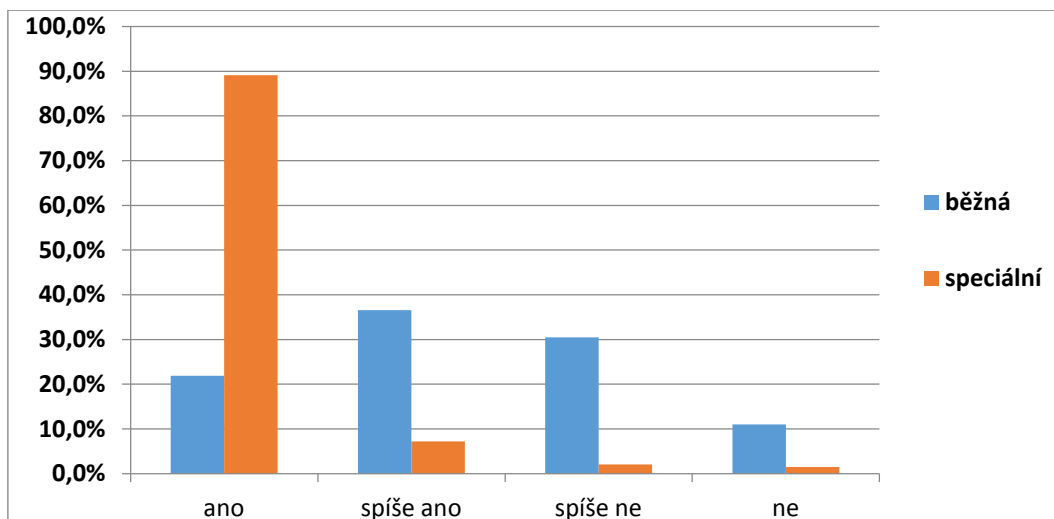
- a) Mírně „vítězí“ u pedagogů možnost „menší administrativy“ – tedy vykazování forem podpory až ex post.
- b) Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů škol B a S, tito zastávají téměř shodná stanoviska.

4.4 Hodnocení současných podmínek vzdělávat žáky se SVP

V následujícím obsahovém celku zjišťování byly sledovány názory respondentů na aktuální současnou situaci ve školách, z hlediska jejich způsobilosti a připravenosti vzdělávat žáky se SVP. Cílem bylo zmapovat „obecné“ postoje, personální situaci a názory na vzdělávání jednotlivých skupin žáků se SVP ve školním roce 2014/2015, tedy před účinností novely školského zákona.

**Tab. B13a Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků
se SVP z důvodů zdravotního postižení**

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	782	21,9	418	89,1	1200	29,7
spíše ano	1306	36,6	34	7,2	1340	33,2
spíše ne	1086	30,5	10	2,1	1096	27,2
ne	392	11,0	7	1,5	399	9,9
Celkem	3566	100	469	100	4035	100



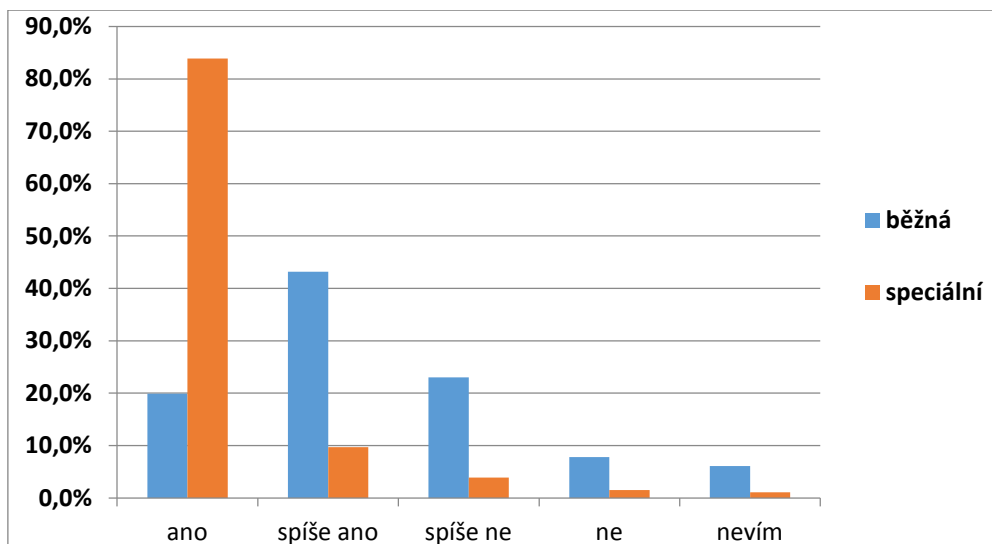
Graf B13a Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů zdravotního postižení

U této otázky nepřekvapí naprosté „vítězství“ respondentů z řad škol S. Tyto jsou totiž z povahy věci samé určeny k naplňování SVP cílové skupiny žáků. V tomto smyslu je dosažených téměř 90 % odpovědí „ano“ dokladem smyslu jejich existence.

Odpovědi respondentů škol B jsou více rozprostřeny v názorovém spektru. „ano“ a „spíše ano“ – tuto možnost zvolilo dohromady 58,5 % respondentů, tedy mírně nadpoloviční většina. Jedna třetina (30,5 %) zvolila možnost „spíše ne“ a zcela nepřipravenou ke vzdělávání žáků se SVP shledává svou školu 11 % respondentů. Za mírně pozitivní lze považovat, že zásadní nepřipravenost (možnost „ne“) uvedla právě jen jedna desetina respondentů škol B (Tab. B13a a Graf B13a). Uvedené výsledky potvrzují nutnost zásadních a systémových opatření činěných v běžných školách a to ještě před účinností novely školského zákona.

Tab. B13b Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	711	19,9	391	83,9	1102	27,2
spíše ano	1548	43,2	45	9,7	1593	39,4
spíše ne	824	23,0	18	3,9	842	20,8
ne	280	7,8	7	1,5	287	7,1
nevím	218	6,1	5	1,1	223	5,5
Celkem	3581	100	466	100	4047	100

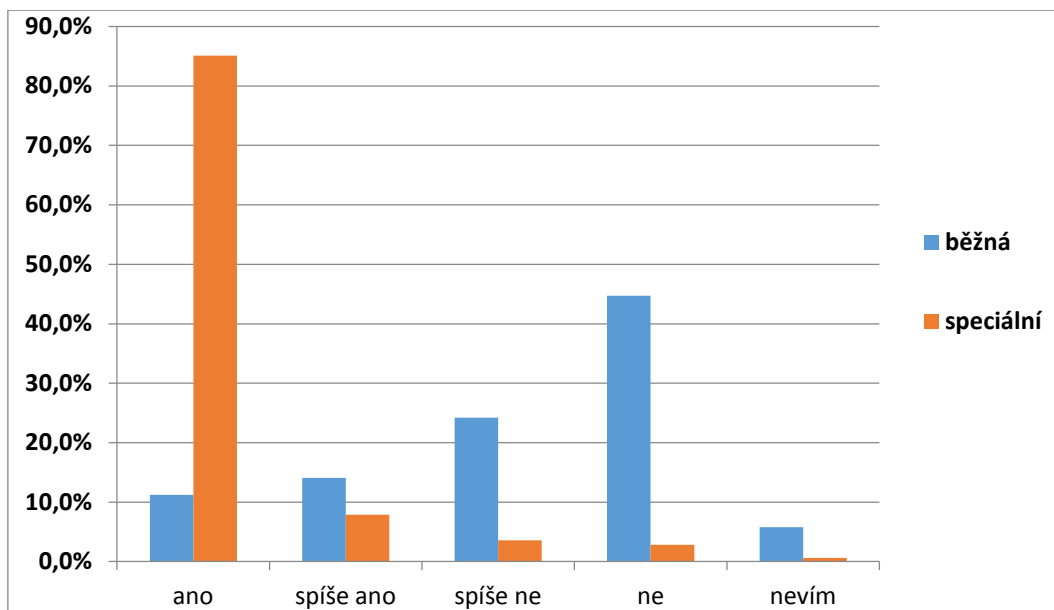


Graf B13b Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění

Názory pedagogů na obecnou připravenost jejich školy v současnosti – k přijetí žáka se sociálním znevýhodněním – jsou obdobné, jako tomu bylo v posuzované oblasti u žáků se zdravotním postižením. Potvrdila se vysoká připravenost pedagogů speciálních škol „řešit“ vzdělávací potřeby těchto žáků (celkem 93,6 % respondentů volilo odpověď „ano“ a odpověď „spíše ano“), a opatrná připravenost škol B. Zde pak 63,1 % respondentů volilo možnost odpovědi „ano“ a odpovědi „spíše ano“. Za pozitivní lze považovat, že kategorický nesouhlas volí na školách B jen 7,8 % respondentů, a na školách S jen 1,5 % respondentů (Tab. B13b a Graf B13b).

Tab. B13c Na naší škole je dostatek speciálních pedagogů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	404	11,2	399	85,1	803	19,8
spíše ano	505	14,1	37	7,9	542	13,3
spíše ne	868	24,2	17	3,6	885	21,8
ne	1606	44,7	13	2,8	1619	39,9
nevím	210	5,8	3	0,6	213	5,2
Celkem	3593	100	469	100	4062	100



Graf B13c Na naší škole je dostatek speciálních pedagogů

Nezbytnou podmínkou vzdělávání žáků se SVP – a to jak v současnosti, tak v budoucnu – je personální zajištění podpory – a to nejlépe prostřednictvím kvalifikovaných (a pro zvládnutí daného druhu SVP) připravených pedagogů. Jedná se v podmínkách ČR o speciální pedagogy s vysokoškolským magisterským studiem programů speciální pedagogiky. *(pozn.: vnitřní struktura tohoto programu a členění na obory je velmi diferencované. Základní členění je na obory speciální pedagogiky učitelské a neučitelské. Učitelská speciální pedagogika je jak jednooborová, tak v kombinaci s dalšími obory pedagogické přípravy).*

Z tohoto pohledu se opět potvrdilo personální složení škol S – plných 85,1 % respondentů má požadovaný druh kvalifikace. Z praxe lze dodat, že v některých případech se jedná o kvalifikaci tzv. obecnou – tj. studium speciální pedagogiky – ale může chybět specializační zaměření na příslušný druh zdravotního znevýhodnění (zrakové – tyflopéd, sluchové – surdopéd apod.).

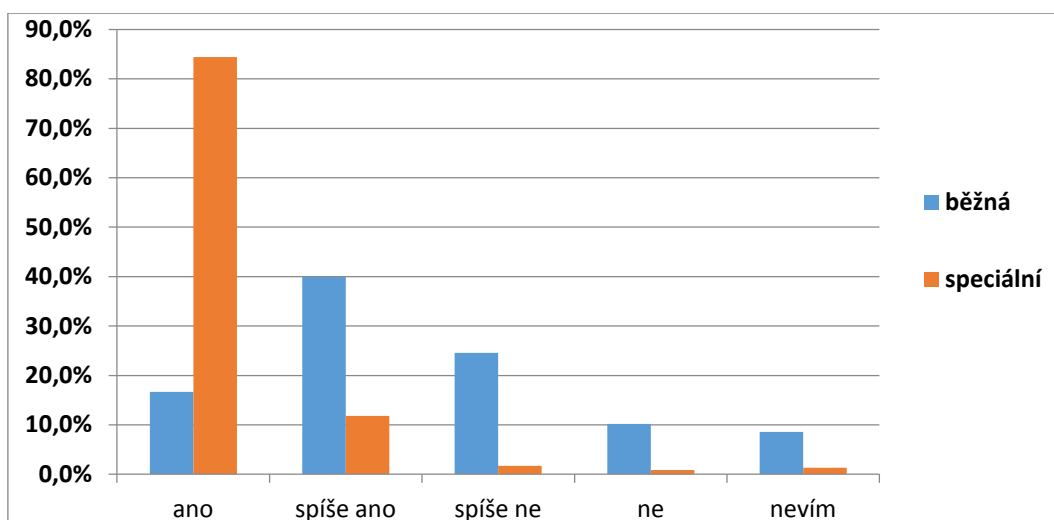
Velmi složitá z tohoto pohledu je situace škol B. Přestože je v nich vzdělávána (s výjimkou žáků s mentálním postižením) většina, či dokonce naprostá většina všech žáků se SVP, jejich pedagogové kriticky hodnotí nedostatek speciálních pedagogů, kteří na nich působí v současnosti. Jen jedna desetina odpovídá, že speciálních pedagogů je na jejich škole dostatek, dalších cca 14 % volilo možnost odpovědi „spíše ano“. Zcela nedostatečný shledává počet speciálních pedagogů 44,7 % respondentů (Tab. B13c a Graf B13c).

Uvedený výsledek potvrzuje nutnost:

- a) Posílit přítomnost speciálních pedagogů na běžných školách, a to jak v rámci školních poradenských pracovišť (odborný speciální pedagog dle §18 zákona o pedagogických pracovnících), tak speciálních pedagogů učitelů – např. majících aprobaci na další vyučovací předmět (matematika, český jazyk ad.).
- b) Zadání podrobné analýzy přítomnosti pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na školách v návaznosti na práva některých skupin žáků se SVP, jak je přináší novely školského zákona (typicky žáci se sluchovým postižením, žáci vyžadující k naplnění svého práva na vzdělání prostředky alternativní komunikace apod.).
- c) V návaznosti na výsledky provedení analýzy přijmout systémová opatření podporující zvýšení počtu pedagogů s VŠ vzděláním na běžných školách. K tomu zvážit možnost využít kapacity škol speciálních, a některým pedagogům těchto škol umožnit působení v pozici podpůrného učitele, mentora či tutora pedagogů škol běžných.

Tab. B13d Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	600	16,7	395	84,4	995	24,5
spíše ano	1433	39,9	55	11,8	1488	36,7
spíše ne	883	24,6	8	1,7	891	22,0
ne	367	10,2	4	0,9	371	9,1
nevím	307	8,6	6	1,3	313	7,7
Celkem	3590	100	468	100	4058	100



Graf B13d Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením

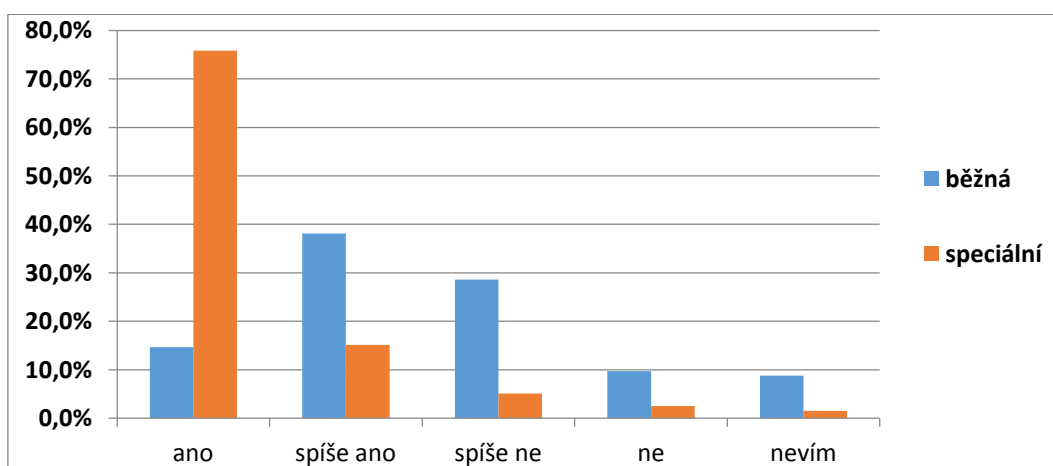
Opět se projevilo odlišné „tradiční“ zaměření obou typů škol. Pedagogové škol S „potvrdili“ své určení pro práci se žáky se SVP vyjádřeným názorem, podle něž se 84,4 % z nich většinou o otázku – de facto imanentní jejich profesi – zajímá.

Naopak u pedagogů škol B rozhodný zájem svých kolegů potvrdilo jen 16,7 % respondentů, a odpověď „spíše ano“ volilo cca 40 % z nich. Kategorický nezájem o danou problematiku „pozoruje“ u svých kolegů 1/10 respondentů. Uvedené výsledky interpretujeme – přes jejich odlišnost – jako logické a odpovídající podmínkách obou typů škol. Pedagogové na školách B nemají na starosti „pouze“ žáky se SVP, ale věnují se celému spektru pedagogických situací. V případě, že je na škole pro několik stovek žáků přítomno několik jedinců, či max. desítek žáků se SVP, je logické, že zájem pedagogů těchto škol nebude většinou vyhraněný ve smyslu úplné orientace na potřeby žáků této cílové skupiny. Naopak je pozitivní, že nadpoloviční většina pedagogů zvolila možnosti odpovědí „ano“ či „spíše ano“ (Tab. B13d a Graf B13d).

I tak je však zřejmé, že podpora vzdělávání žáků se SVP podle nového modelu podpůrných opatření bude vyžadovat intenzivní přípravu pedagogických sborů, zejména škol běžných.

Tab. B13e Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	528	14,7	357	75,8	885	21,8
spíše ano	1367	38,1	71	15,1	1438	35,4
spíše ne	1028	28,6	24	5,1	1052	25,9
ne	349	9,7	12	2,5	361	8,9
nevím	317	8,8	7	1,5	324	8,0
Celkem	3589	100	471	100	4060	100



Graf B13e Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Analogicky k předchozí položce, bylo u této sledováno, jak se pedagogové zajímají o vzdělávání žáků – zde těch se sociálním znevýhodněním. U pedagogů škol B byla zjištěna obdobná míra zájmu/nezájmu, který dle mínění respondentů, projeví u žáků se zdravotním postižením. „Rozhodně spíše“ se zajímá o tuto problematiku cca 53 % pedagogů škol B a plných 91 % pedagogů škol S (Tab. B13e a Graf B13e).

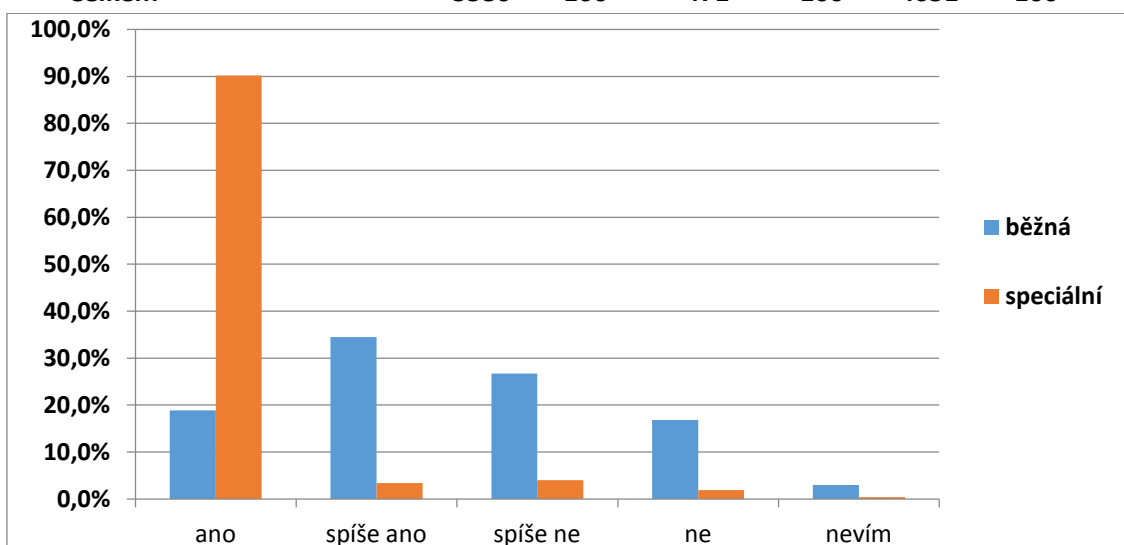
Zde je třeba uvést, že mezi speciálními školami v ČR převládají základní školy praktické, kterých se velmi dotýkají diskuse, jež se v současnosti vedou o podmínkách vzdělávání žáků se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění, a explicitně skupiny žáků romského etnika. Týkají se zejména očekávaného zrušení samostatné přílohy RVP základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (přílohy LMP). Uvedená situace mohla vést k tak vysokému zájmu PP speciálních škol o danou problematiku.

4.4.1 Hodnocení podmínek vzdělávání žáků s různými druhy SVP na škole v současnosti

V následující sérii položek dotazníku byly sledovány respondenty vyjádřené aktuální podmínky pro vzdělávání žáků s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb na školách. Respondenti odpovídali na otázku položenou jako „Hodnotím-li podmínky na NAŠÍ ŠKOLE V SOUČASNOSTI, jsme připraveni vzdělávat žáky s...“. Autorský kolektiv předpokládal zcela samozřejmě vyšší připravenost speciálních škol (na vzdělávání žáků s příslušným zdravotním postižením). Dosud nebyl u nás proveden obdobný výzkum/studie/šetření, která by zjišťovala připravenost na vzdělávání skupin žáků se SVP z jiných než zdravotních příčin.

Tab. B14a Mentální postižení – lehké

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	678	18,9	425	90,2	1103	27,2
spíše ano	1234	34,5	16	3,4	1250	30,9
spíše ne	957	26,7	19	4,0	976	24,1
ne	603	16,8	9	1,9	612	15,1
nevím	108	3,0	2	0,4	110	2,7
Celkem	3580	100	471	100	4051	100



Graf B14a Mentální postižení – lehké

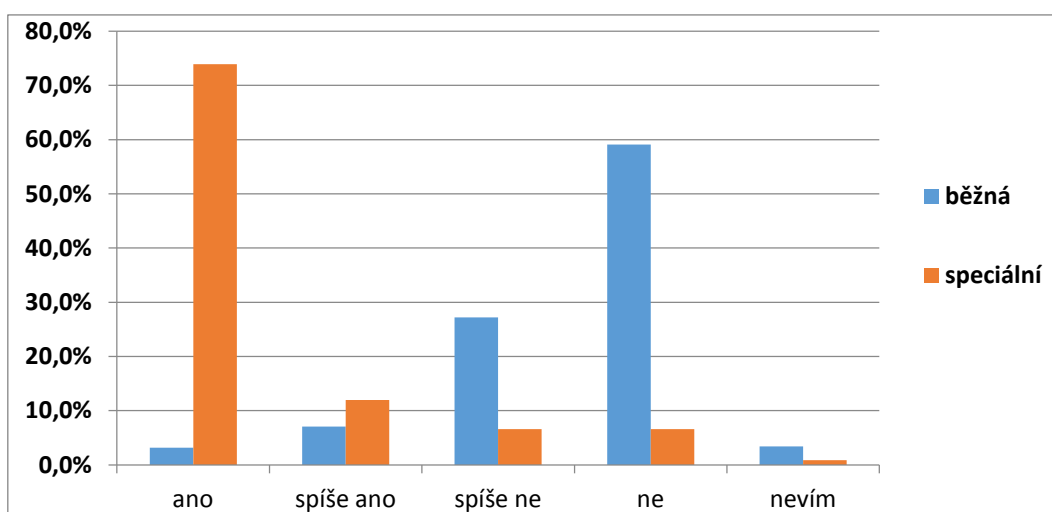
Nepřekvapí, že respondenti škol S uvedli většinou připravenost na vzdělávání těchto žáků – plných 90 % jich zvolilo možnost odpovědi „ano“. Uvedená vysoká hodnota by odpovídala vysokému počtu základních škol praktických zapojených ve výzkumu. Respondenti škol B uvedli, pro výzkumný tým překvapivě, vysokou míru připravenosti vzdělávat tuto skupinu

žáků. Celkově 19 % uvedlo možnost odpovědi „ano“, a 34,5 % zvolilo možnost „spíše ano“. Kategorický nesouhlas – tedy odpověď „ne“ – zvolilo jen 16,8 % respondentů (Tab. B14a a Graf B14a).

Výše byla zmíněna diskuse o uvažovaném rušení přílohy RVP ZV–LMP, která bývá mylně vykládána jako zánik základních škol praktických – tedy škol určených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. I když nepředpokládáme „organizační“ zánik tohoto druhu škol, procento připravenosti běžných škol – zdůrazňujeme již v současnosti připravených na vzdělávání žáků s LMP – je pozitivním příslibem do budoucna. Půjde však o to, aby novela školského zákona (a prováděcí normy) zajistily i pro žáky s lehkým mentálním postižením vzdělávané v běžných školách dostatek podpůrných opatření.

Tab. B14b Mentální postižení – středně těžké a těžké

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	116	3,2	346	73,9	462	11,4
spíše ano	254	7,1	56	12,0	310	7,7
spíše ne	970	27,2	31	6,6	1001	24,8
ne	2109	59,1	31	6,6	2140	53,0
nevím	121	3,4	4	0,9	125	3,1
Celkem	3570	100	468	100	4038	100

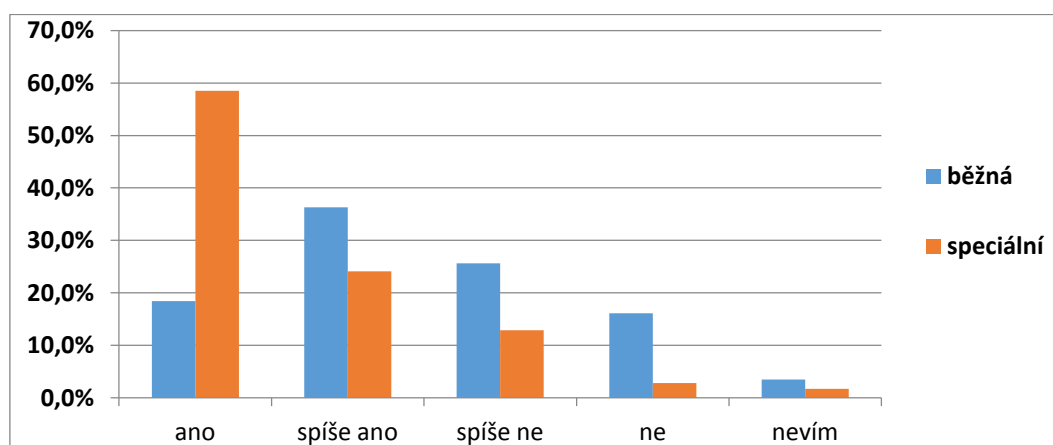


Graf B14b Mentální postižení – středně těžké a těžké

U středně těžkého a těžkého mentálního postižení i respondenti škol S uvedli menší připravenost než u předchozí položky, která byla zacílena na žáky s lehkým mentálním postižením. Celkem 74 % škol (dle odpovědí respondentů – pracovníků škol) je – opět zdůrazňujeme z pohledu respondentů – připraveno na vzdělávání těchto žáků. A nepřekvapí, že jen cca 10 % respondentů škol B se domnívá o tomtéž. Naopak, plných 60 % respondentů běžných škol svými odpověďmi konstatuje, že v současnosti na vzdělávání této specifické skupiny žáků připraveni nejsou (Tab. B14b a Graf B14b).

Tab. B14c Tělesné postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	659	18,4	272	58,5	931	23,0
spíše ano	1300	36,3	112	24,1	1412	34,9
spíše ne	917	25,6	60	12,9	977	24,2
ne	575	16,1	13	2,8	588	14,5
nevím	126	3,5	8	1,7	134	3,3
Celkem	3577	100	465	100	4042	100

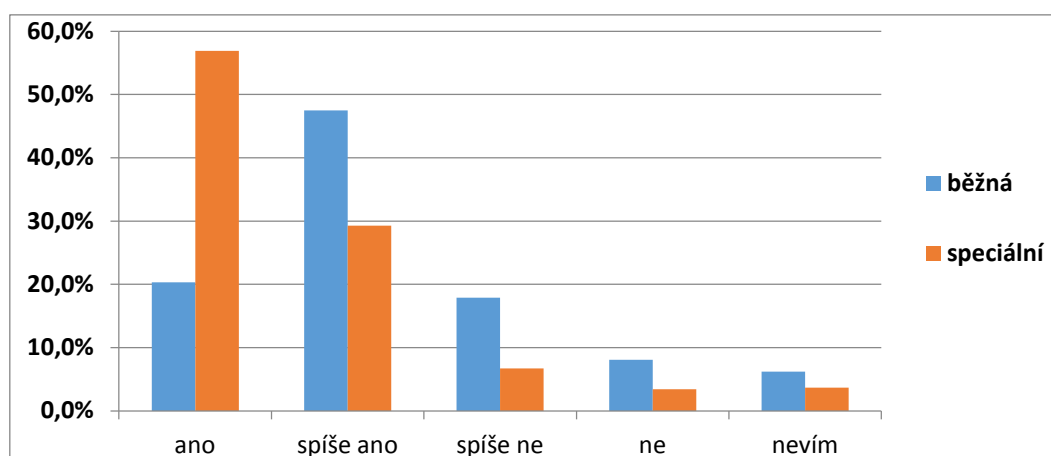
**Graf B14c Tělesné postižení**

Další položka dotazníku „sledovala“ oblast připravenosti pro vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výsledky považujeme za překvapivé, především z pohledu relativně dlouhodobé historie vzdělávání těchto žáků v prostředí běžných škol. A pokud jde o školy speciální, mělo by být řešení podmínek pro tyto žáky běžnou součástí.

Ukazuje se, že otázka bezbariérovosti je stále problémem – a to jak v běžném, tak ve speciálním školství. Přesto 58,5 % respondentů škol S potvrdilo plnou připravenost vzdělávat tyto žáky už v současnosti, a 24,1 % PP uvádí „opatrný“ souhlas formulací odpovědi „spíše ano“. U škol běžných je potvrzení připravenosti nižší. Možnost odpovědi „Ano“ uvádí 18,4 % respondentů, a odpověď „spíše ano“ 36,3 % PP (Tab. B14c a Graf B14c). Zdůrazňujeme, že výzkum nezjišťoval bližší aspekty tohoto názoru/preference – v hodnocení respondentů se mohou objevovat jak důvody architektonických bariér, personální připravenosti, metodické ne/dostatečnosti ad.

Tab. B14d Závažné dlouhodobé/chronické onemocnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	726	20,3	264	56,9	990	24,5
spíše ano	1696	47,5	136	29,3	1832	45,4
spíše ne	641	17,9	31	6,7	672	16,7
ne	288	8,1	16	3,4	304	7,5
nevím	221	6,2	17	3,7	238	5,9
Celkem	3572	100	464	100	4036	100

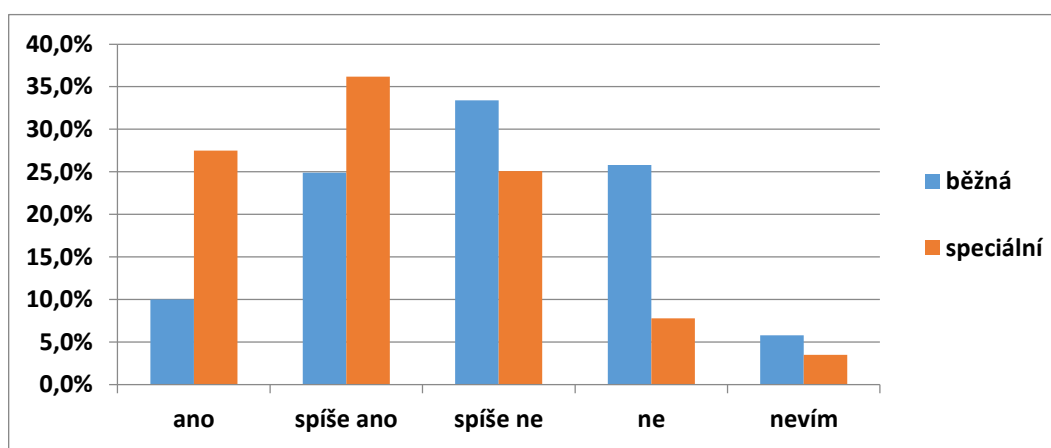
**Graf B14d Závažné dlouhodobé/chronické onemocnění**

Uvedená skupina žáků bývá obvykle v rámci statistického sledování uváděna mezi žáky s tělesným postižením, případně často se zdravotním znevýhodněním. Jedná se však o stále se rozšiřující skupinu žáků – zpravidla o důsledek zvyšujícího se počtu tzv. civilizačních onemocnění a vlivů životního způsobu/stylu populace.

Pedagogové S vykázali vyšší připravenost škol v současnosti. Plných cca 87 % volilo možnost odpovědi „ano“ a odpovědi „spíše ano“. U škol běžných volilo stejné hodnocení cca 68 % respondentů. I tak však konstatujeme, že pedagogové hodnotí podmínky pro vzdělávání této skupiny žáků již v současnosti většinou za odpovídající (Tab. B14d a Graf B14d).

Tab. B14e Sluchové postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	358	10,0	126	27,5	484	12,0
spíše ano	894	24,9	166	36,2	1060	26,2
spíše ne	1198	33,4	115	25,1	1313	32,5
ne	926	25,8	36	7,8	962	23,8
nevím	209	5,8	16	3,5	225	5,6
Celkem	3585	100	459	100	4044	100

**Graf B14e Sluchové postižení**

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením představovalo – a stále představuje – náročnou pedagogickou situaci. Kombinací řady faktorů (složitost SVP, požadavek vysoké míry odborných kompetencí pedagogů a dalších odborníků – disponování znalostí znakového jazyka ad.) je obtížné poskytnout žákovi se SVP z důvodu sluchového postižení kvalitní vzdělání.

Obvyklé je, že na speciálních školách pro sluchově postižené působí vzdělání odborníci – těchto škol je však v ČR velmi málo. Jsou dostupné jen ve vybraných krajských městech (Praha, Hradec Králové, Ostrava, Olomouc, Brno, dále ve Velkém Meziříčí) a na několika málo dalších místech.

Právě tato situace je zřejmě důvodem výsledků zde zjištěných. I respondenti škol S uvedli jen ve 27,5 % případech četností „plnou připravenost školy“ na vzdělávání těchto žáků v současnosti, a dalších 36,2 % PP zvolilo možnost odpovědi „spíše ano“ pro vyjádření svého

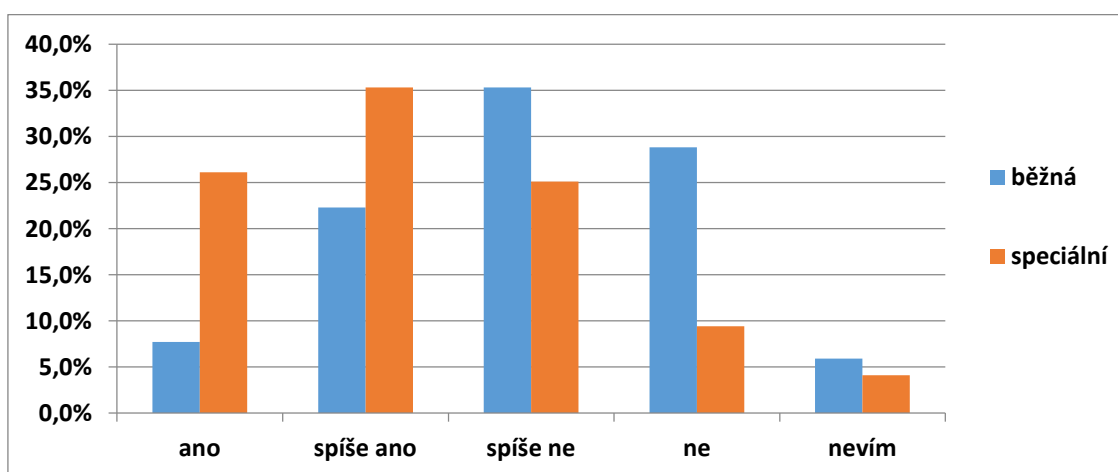
hodnocení. Ve výzkumu převažovali respondenti škol S – většinově určených pro žáky s LMP – proto uvedené výsledky nabývají těchto hodnot. U škol běžných je pak situace ještě složitější: 10 % respondentů odpovídá možností „zcela ano“ a jedna čtvrtina škol – respondentů – volí možnost „spíše ano“ (Tab. B14e a Graf B14e). Pokud pedagogové jakékoliv školy – a jakéhokoliv druhu znevýhodnění svých žáků – takto většinově deklarují nepřipravenost školy pro vzdělávání žáků již v současnosti, jedná se výsledek, který vyvolává nejméně tyto otázky:

- Jak jsou naplňovány SVP těchto žáků, které garantuje již současné znění školského zákona?
- Jak budou školy schopny naplnit práva žáků se sluchovým postižením po účinnosti novely školského zákona – když tato přináší další a explicitní potvrzení práva na podpůrná opatření i právo na výuku prostřednictvím kvalifikovaných pracovníků?

Situace ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením (nejen jich) si zaslouží větší pozornost orgánů veřejné správy.

Tab. B14f Zrakové postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	276	7,7	120	26,1	396	9,8
spíše ano	797	22,3	162	35,3	959	23,8
spíše ne	1262	35,3	115	25,1	1377	34,1
ne	1028	28,8	43	9,4	1071	26,6
nevím	211	5,9	19	4,1	230	5,7
Celkem	3574	100	459	100	4033	100

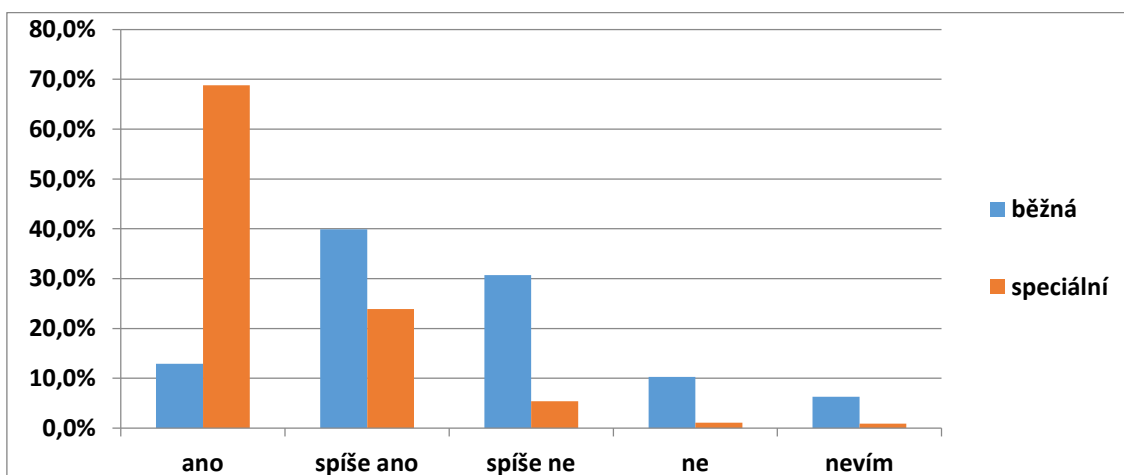


Graf B14f Zrakové postižení

U žáků se zrakovým postižením je poněkud odlišná tradice (než u žáků se sluchovým postižením). Tito žáci jsou již v současnosti – a řadu posledních let – vzděláváni většinou ve školách běžných (speciální školy jsou umístěny obdobně jako školy pro žáky s postižením sluchovým – tedy jen ve vybraných, zpravidla krajských městech). Cca 60 % respondentů škol S volilo odpověď „ano“ a „spíše ano“, kdy jen jedna čtvrtina respondentů volila možnost odpovědi „ano“, jako potvrzení „naprosté“ připravenosti jejich škol na vzdělávání žáků se zrakovým postižením v současnosti. U škol běžných plný souhlas uvádí jen 7,7 % respondentů, a 22,3 % z nich zvolilo možnost „spíše ano“. Na druhé straně – naprostou nepřipravenost v současnosti konstatovalo 28,8 % respondentů škol B a 4,1 % respondentů škol S (Tab. B14f a Graf B14f). Výzkum prokázal – dle získaných zjištění – výrazné problémy škol běžných a značné problémy škol speciálních již v současnosti naplnit vzdělávací potřeby této skupiny žáků. A stejně jako u skupiny žáků se sluchovým postižením vyvolává řadu dalších otázek – mj. po naplnění cílů a úkolů už stávajícího znění školského zákona.

Tab. B14g Narušení komunikační schopnosti

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	460	12,9	317	68,8	777	19,3
spíše ano	1426	39,9	110	23,9	1536	38,1
spíše ne	1095	30,7	25	5,4	1120	27,8
ne	367	10,3	5	1,1	372	9,2
nevím	224	6,3	4	0,9	228	5,7
Celkem	3572	100	461	100	4033	100



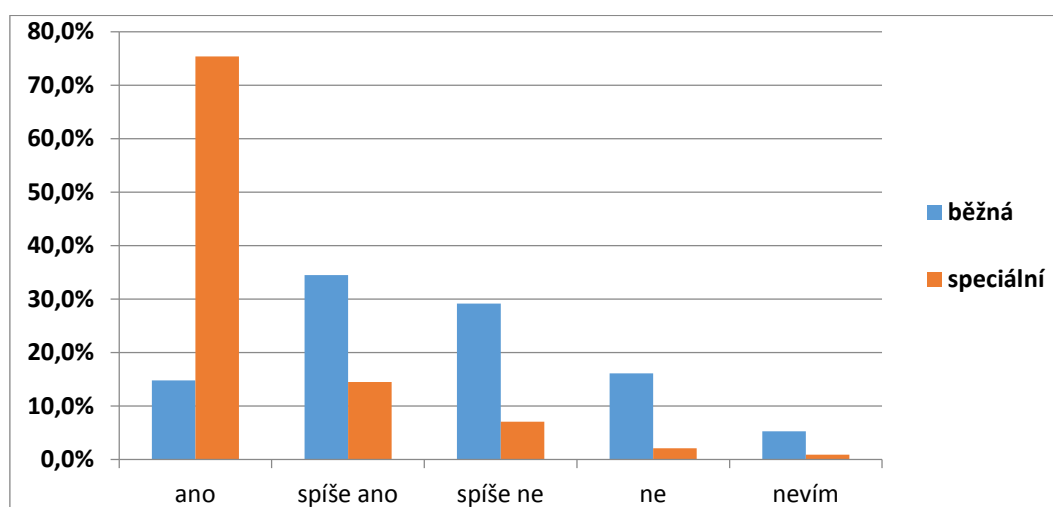
Graf B14g Narušení komunikační schopnosti

Z kvantitativního hlediska představují žáci s narušenou komunikační schopností (NKS) nejpočetnější skupinu žáků se zdravotním postižením. Větší skupinu představují jen žáci se specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování – zde se však nejedná o „klasické“ zdravotní postižení, jak je historicky chápáno.

U žáků s NKS tak deklarovalo plnou připravenost k jejich vzdělávání už v současnosti 68,8 % respondentů škol S a 12,9 % respondentů škol B. „Opatrnější“ verzi připravenosti potvrdilo volbou možnosti odpovědi „spíše ano“ 23,9 % respondentů škol S a 39,9 % škol B. „Zcela nepřipravenou“ hodnotí svou školu 1 % respondentů škol S a 10 % respondentů škol B (Tab. B14g Graf B14g). Jedná se o pozitivnější hodnocení připravenosti než u žáků se zdravotními postiženími uvedenými v předchozích textech (tabulkách, grafech).

Tab. B14h Poruchy autistického spektra

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	530	14,8	353	75,4	883	21,9
spíše ano	1233	34,5	68	14,5	1301	32,2
spíše ne	1044	29,2	33	7,1	1077	26,7
ne	575	16,1	10	2,1	585	14,5
nevím	191	5,3	4	0,9	195	4,8
Celkem	3573	100	468	100	4041	100

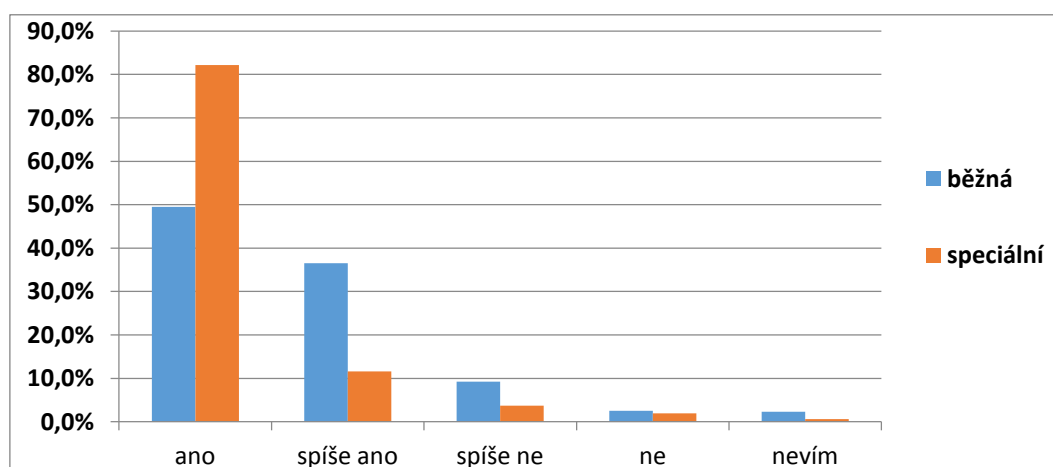


Graf B14h Poruchy autistického spektra

Práce se žáky s poruchou autistického spektra (PAS) je, vedle vzdělávání žáků se sluchovým postižením, či postižením mentálním, velmi náročnou na pedagogické dovednosti učitelů, na organizační a další podmínky škol. Respondenti škol S uvedli připravenost pro vzdělávání těchto žáků již v současnosti ve ¼ případů, a dalších 14,5 % volilo odpověď „spíše ano“. Naproti tomu respondenti škol B uvedli plnou připravenost jen v necelých 15 % případů četností odpovědí, a možnost odpovědi „spíše ano“ volilo 34,5 % respondentů. V souhrnu se však jedná o polovinu respondentů škol B – což hodnotíme jako velmi pozitivní výsledek (především vzhledem k náročnosti podmínek vzdělávání těchto žáků) (Tab. B14h a Graf B14h). Vysokou míru připravenosti na vzdělávání žáků s PAS ve školách S přikládáme skutečnosti, že většinově respondenti těchto škol pocházeli ze škol určených pro vzdělávání žáků s mentálním postižením – tedy oblasti „příbuzné“ problematice vzdělávání žáků s PAS.

Tab. B14i Specifické vývojové poruchy učení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1766	49,5	382	82,2	2148	53,3
spíše ano	1301	36,5	54	11,6	1355	33,6
spíše ne	329	9,2	17	3,7	346	8,6
ne	90	2,5	9	1,9	99	2,5
nevím	82	2,3	3	0,6	85	2,1
Celkem	3568	100	465	100	4033	100

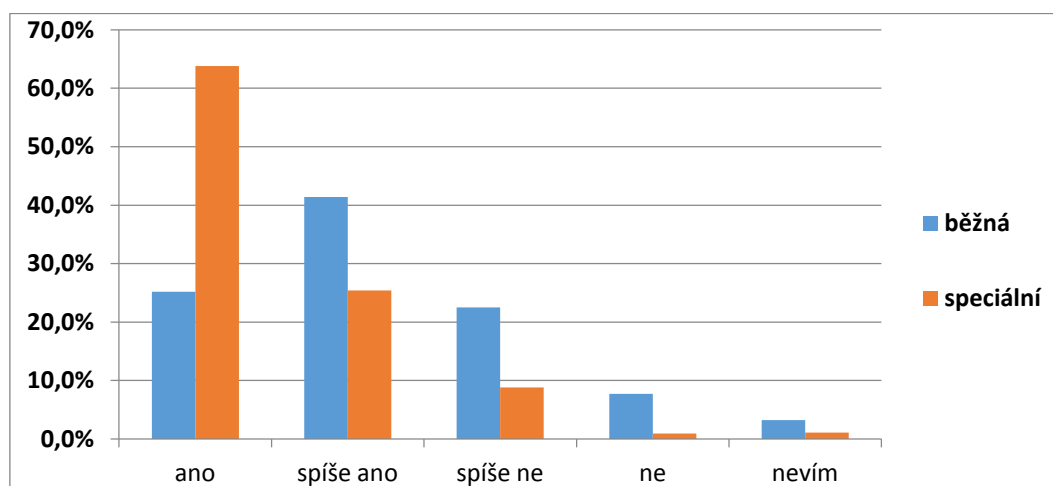


Graf B14i Specifické vývojové poruchy učení

Skupina žáků se SVPU je v českém školství zastoupena (kvantitativně) velmi významně – ve srovnání s ostatními skupinami žáků se SVP. Jestliže žáků s tělesným či smyslovým postižením je řádově několik stovek (do dvou tisíc), potom u těchto žáků je řád již desítek tisíc (cca 3 desítky tisíc). Nepřekvapí, že respondenti škol S uvedli téměř v 94 % případech četností připravenost svých škol již v současnosti. Ovšem i respondenti škol B „potvrdili“, že se s touto problematikou setkávají – plných 86 % respondentů (skrze vyjádřené odpovědi) považuje své školy za rozhodně či spíše rozhodně připravené pro vzdělávání těchto žáků již v současnosti (Tab. B14i a Graf B14i).

Tab. B14j Specifické vývojové poruchy chování

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	899	25,2	296	63,8	1195	29,6
spíše ano	1481	41,4	118	25,4	1599	39,6
spíše ne	803	22,5	41	8,8	844	20,9
ne	275	7,7	4	0,9	279	6,9
nevím	115	3,2	5	1,1	120	3,0
Celkem	3573	100	464	100	4037	100



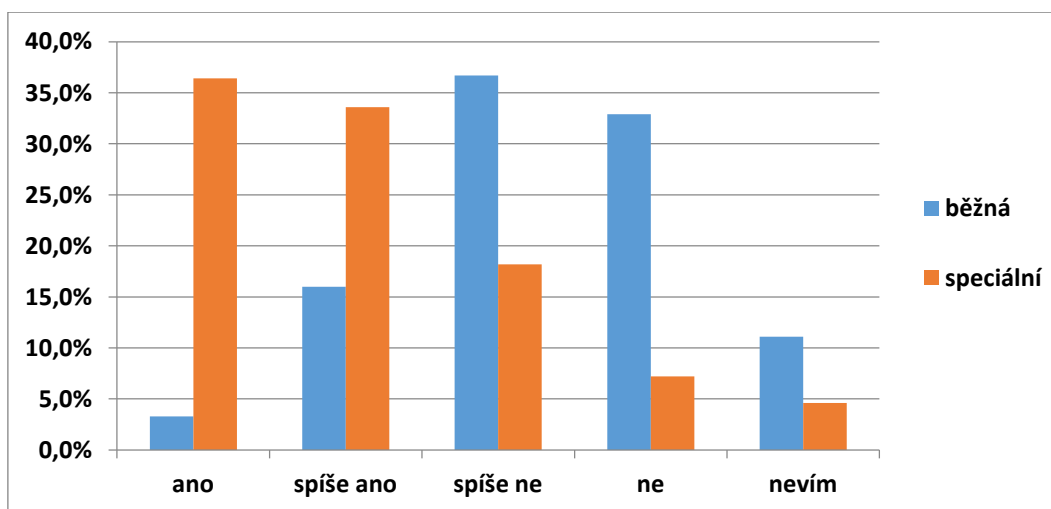
Graf B14j Specifické vývojové poruchy chování

Přestože následující skupina žáků má rovněž přívlastek „specifické poruchy“, jedná se již o poruchu chování, nikoliv učení. I výsledky našeho výzkumu potvrdily menší zvládnání tohoto jevu pedagogy – a školami – než u „klasických“ poruch učení.

Respondenti škol S opět potvrdili vyšší připravenost svých škol na tyto žáky a jejich vzdělávání: celých 89,2 % volilo možnost odpovědi „ano“ a odpovědi „spíše ano“. U respondentů škol B volilo možnost odpovědi „ano“ 25,2 %, a „spíše ano“ 41,4 % z nich. Zcela nepřipravené považuje své školy necelé procento respondentů S a 7,7 % respondentů škol B (Tab. B14j a Graf B14j).

Tab. B14k Psychiatrická onemocnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	116	3,3	168	36,4	284	7,1
spíše ano	570	16,0	155	33,6	725	18,0
spíše ne	1309	36,7	84	18,2	1393	34,6
ne	1174	32,9	33	7,2	1207	30,0
nevím	396	11,1	21	4,6	417	10,4
Celkem	3565	100	461	100	4026	100



Graf B14k Psychiatrická onemocnění

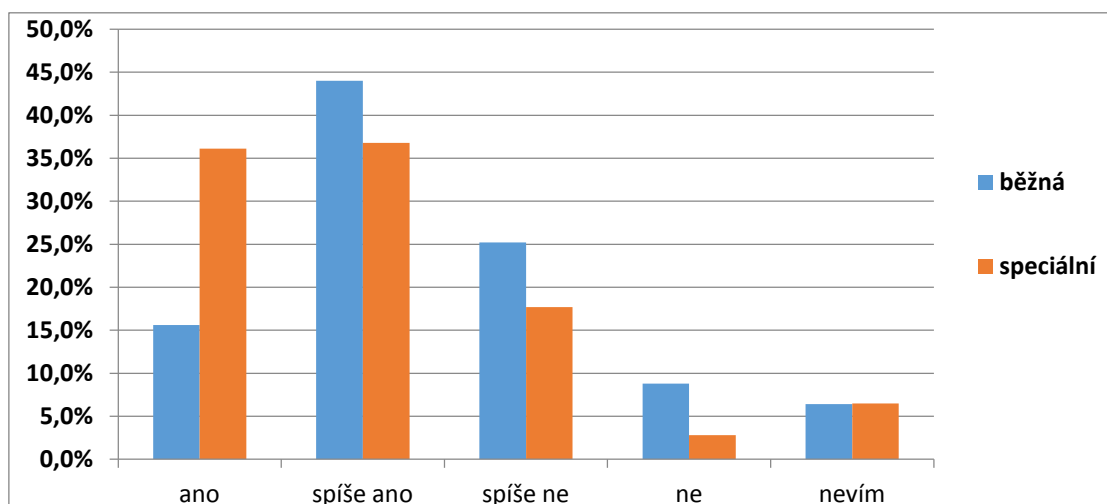
U položky sledující připravenost škol na vzdělávání žáků s psychiatrickými onemocněními je třeba zdůraznit, že se jedná o hodnocení obecná, neboť pod tímto souhrnným názvem je skryta celá řada symptomů, lékařských diagnóz a projevů chování – často velmi rozdílných a různě náročných na speciálněpedagogickou podporu a péči. Přes značný pokrok ve veřejné prezentaci psychiatrických onemocnění můžeme nadále předpokládat jistou míru stigmatizace, a s tím spojených obav s přijetím žáků s těmito SVP. Respondenti škol S volili vždy v jedné třetině plnou a částečnou připravenost, kdežto respondenti škol B volili opačný

postoj – cca vždy jedna třetina volila možnost odpovědi „ne“ a odpovědi „spíše ne“. Za varující je třeba označit výsledek, kdy jen 3,3 % respondentů škol S uvedlo, že se domnívá, že jsou připraveni na vzdělávání těchto žáků na svých školách (Tab. 14k a Graf B14k).

Žáci s vybranými psychiatrickými onemocněními jsou žáky se SVP jako kdokoliv jiný. Mají právo na naplnění svých SVP. Nejsou pro ně – a ani v budoucnu nebudou – žádné speciální školy. Tito žáci jsou zastoupeni v každém regionu ČR – a budou většinou vždy vzdělávání v prostředí běžných škol.

Tab. B14l Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	554	15,6	167	36,1	721	18,0
spíše ano	1560	44,0	170	36,8	1730	43,1
spíše ne	895	25,2	82	17,7	977	24,4
ne	312	8,8	13	2,8	325	8,1
nevím	228	6,4	30	6,5	258	6,4
Celkem	3549	100	462	100	4011	100

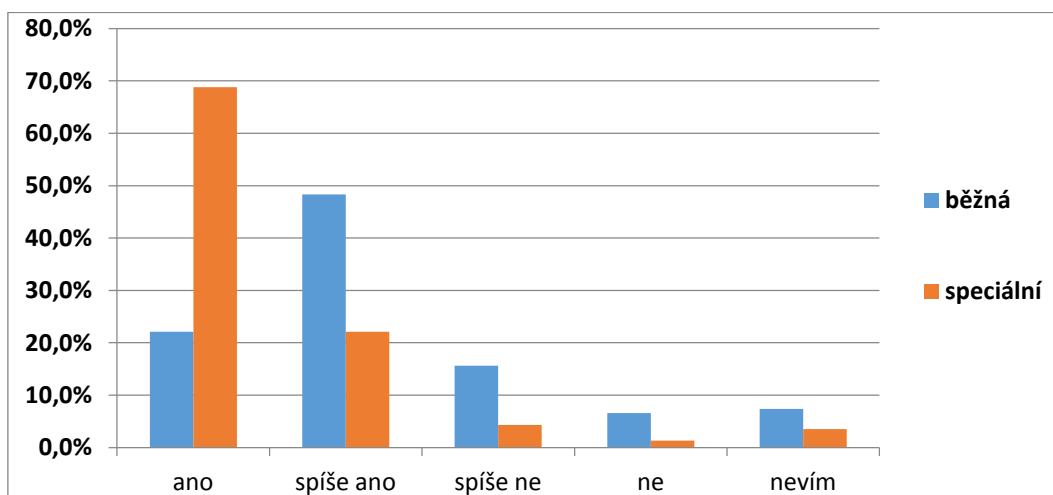


Graf B14l Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

V tomto případě se jednalo o první položku sledující znevýhodnění žáka z jiných než zdravotních příčin. Respondenti škol S se v cca 72 % domnívají, že jejich škola je „zcela“ či „spíše připravena“ na vzdělávání těchto žáků. Respondenti škol B jsou v hodnocení podmínek opatrnější – uvádějí „jen“ cca 60% připravenost svých škol. Za „zcela nepřipravené“ se považuje 8,8 % respondentů ze škol B a 2,8 % respondentů ze škol S (Tab. B14l a Graf B14l).

Tab. B14m Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	786	22,1	317	68,8	1103	27,5
spíše ano	1715	48,3	102	22,1	1817	45,3
spíše ne	553	15,6	20	4,3	573	14,3
ne	235	6,6	6	1,3	241	6,0
nevím	261	7,4	16	3,5	277	6,9
Celkem	3550	100	461	100	4011	100

**Graf B14m Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí**

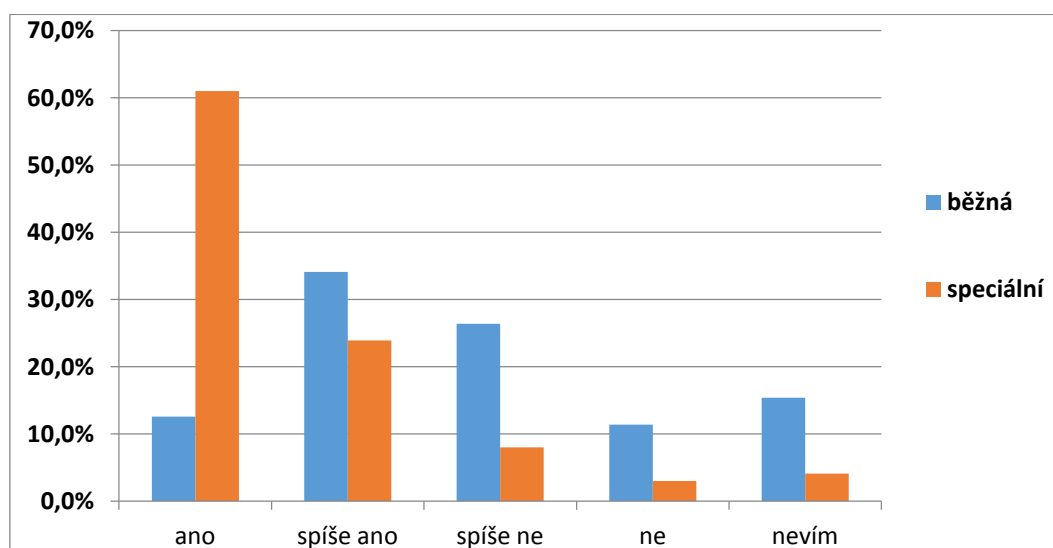
Jedná se o žáky, kteří de facto nemají žádné „zvláštní“ SVP spočívající v jejich schopnostech, dovednostech či vlastnostech jejich vlastní osoby. Jejich znevýhodnění spočívá v nedostatečné podpoře, kterou pro své vzdělávání mají ve své domácnosti, rodině. Hypoteticky by bylo možno očekávat, že školy budou uznávat situaci těchto dětí – a jejich znevýhodnění. Přesto výsledky výzkumu ukazují opak – alespoň co se týče zjištěných preferencí od pracovníků škol běžných. Za „plně připravené“ považuje své školy jen 22,1 % respondentů, a „spíše připravené“ 48,3 % respondentů. Na speciálních školách pedagogové zřejmě více počítají s nedostatečnými podmínkami v domácnosti některých žáků, proto jejich připravenost je deklarována jako vyšší. Téměř 69 % responsí uvádí možnost odpovědi „ano“, a dalších 22 % PP odpověď „spíše ano“ (Tab. B14m a Graf B14m).

U uvedené položky se mohla projevit obecná charakteristika většinového českého školství – v základním stupni – a tím je důraz na domácí přípravu žáků. Ten bývá v posledních letech

dost kritizován – přesto řada pedagogů považuje za obvyklé, že se rodiče se svými dětmi doma na školu (povinnosti, úkoly apod.) připravují.

Tab. B14n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	448	12,6	281	61,0	729	18,2
spíše ano	1209	34,1	110	23,9	1319	32,9
spíše ne	938	26,4	37	8,0	975	24,3
ne	405	11,4	14	3,0	419	10,5
nevím	548	15,4	19	4,1	567	14,1
Celkem	3548	100	461	100	4009	100



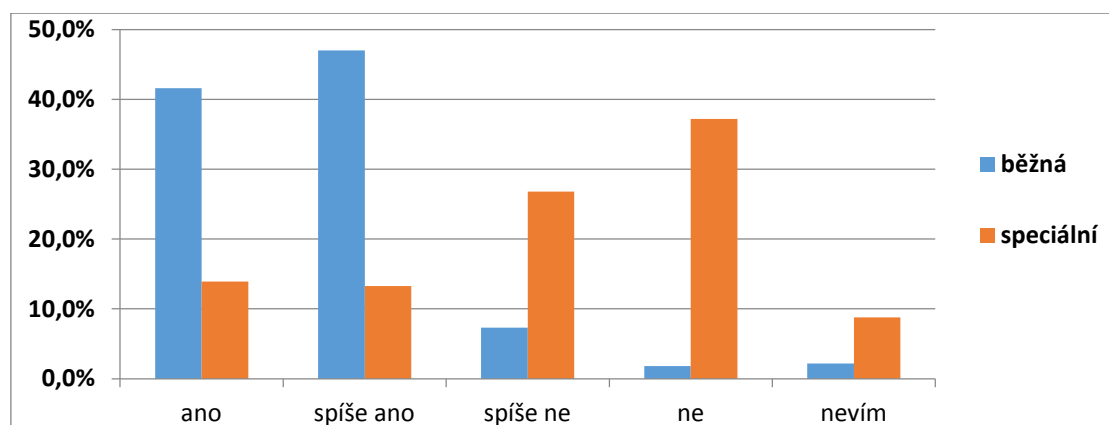
Graf B14n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality

Opět další charakteristika jedné skupiny žáků. Nyní se nejedná o hodnocení přímo „druhu SVP“ – tedy existenci speciálních vzdělávacích potřeb (ty nelze paušálně predikovat u všech dětí v daných lokalitách bydlících). Přesto je vhodné znát názor pedagogické veřejnosti na problematiku vzdělávání žáků bydlících v uvedených lokalitách. Své školy považuje za připravené pro vzdělávání těchto dětí cca 85 % respondentů škol S a jen 46,7 % respondentů škol B (Tab. B14n a Graf B14n). Je nad rámec zjištění daných výzkumem spekulovat o důvodech takového postoje. Na místě je však vyslovit závěr, který z něj vyplývá, zejména pro školy běžného vzdělávacího proudu. Je obdobný, jako tomu bylo u žáků s psychiatrickým onemocněním: mělo by být běžnou součástí pedagogické práce každé školy

poskytovat vzdělání všem dětem – bez ohledu na jejich domácí podmínky. Co více – žáci ze sociálně vyloučených lokalit (stejně jako výše žáci bez podpory v domácnosti) – by měli být ve svém znevýhodnění saturováni zvýšenou (a přesto samozřejmou) podporou jejich školy. Důvody takového postupu jsou obecně známy. Nejde jen o humanitní či tzv. soucitné důvody, ale jde o reálné celospolečenské dopady sociálního vyloučení.

Tab. B14o Mimořádně nadaní

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1486	41,6	63	13,9	1549	38,5
spíše ano	1681	47,0	60	13,3	1741	43,3
spíše ne	261	7,3	121	26,8	382	9,5
ne	65	1,8	168	37,2	233	5,8
nevím	80	2,2	40	8,8	120	3,0
Celkem	3573	100	452	100	4025	100

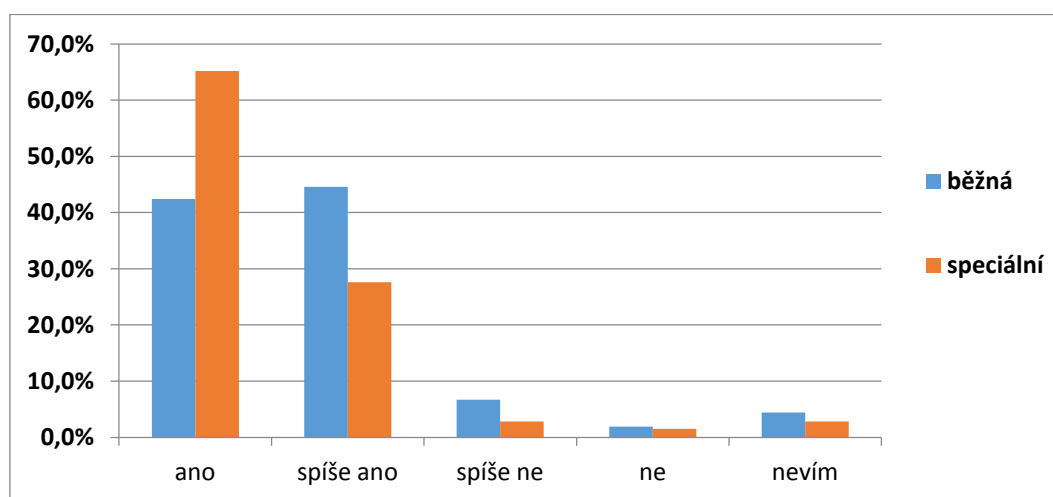


Graf B14o Mimořádně nadaní

U této položky se, logicky, poprvé ve sledovaných výsledcích ukázala výrazná převaha pozitivního hodnocení u respondentů škol B, oproti školám S. Plných 88,6 % respondentů škol S (svými odpověďmi) považuje své školy v daném smyslu za připravené. U škol S je to jen 27,2 % respondentů. Je však třeba říct, že úkolem těchto škol je vzdělávat odlišnou cílovou skupinu (Tab. B14o a Graf B14o).

Tab. B14p Žák jiného etnika

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1513	42,4	302	65,2	1815	45,0
spíše ano	1591	44,6	128	27,6	1719	42,6
spíše ne	240	6,7	13	2,8	253	6,3
ne	67	1,9	7	1,5	74	1,8
nevím	157	4,4	13	2,8	170	4,2
Celkem	3568	100	463	100	4031	100

**Graf B14p Žák jiného etnika**

Zařazení této otázky do výzkumu může být vnímáno jako kontroverzní. V rámci části veřejné debaty v ČR je pojem „jiné etnikum“ vnímán jako synonymum pro žáky etnika romského. I když bylo záměrem zjišťovat i tyto postoje, ve školách jsou často zastoupeni žáci vietnamských rodičů a dalších skupin.

Zjištěné výsledky považujeme za velmi překvapivé – v pozitivním slova smyslu. Téměř 94 % respondentů škol S uvádí pozitivní připravenost vzdělávat tyto žáky již v současnosti, a 87 % respondentů škol B uvádí též preferenční hodnocení (Tab. B14p a GrafB14p). Pokud se jedná o výraz upřímného zájmu o vzdělávání žáků „jiného etnika“, podává výsledek této položky pozitivní obraz o připravenosti pedagogů na školách řešit jejich SVP.

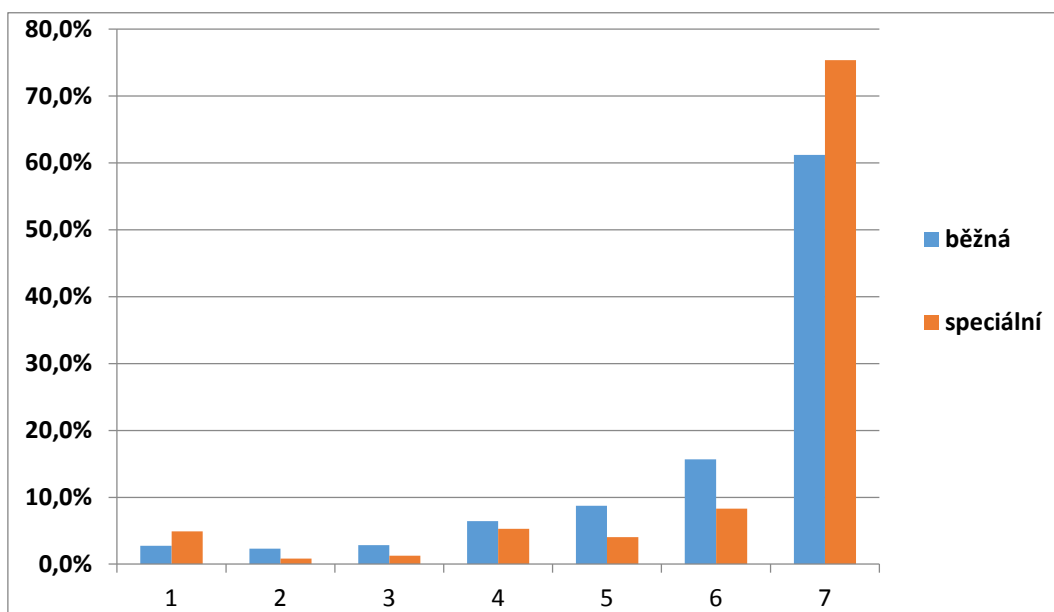
4.5 Názory pedagogických pracovníků na významnost zajištění vybraných podpůrných opatření na jejich škole ve smyslu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se SVP

V této části dotazníku byly zjišťovány „požadavky“ pedagogické veřejnosti na dílčí prvky podpory, které lze považovat za samostatná podpůrná opatření – některá i podle novely školského zákona. U těchto položek respondenti volili odpovědi volbou příslušné hodnoty na 7 bodové škále (kdy „1 = nejméně významné“ a 7 = „nejvíce významné (potřebné)“ pro úspěšné vzdělávání žáků se SVP).

U jednotlivých položek respondenti odpovídali zadání „Pro úspěšné vzdělávání žáků, kteří podle novely zákona vyžadují podpůrná opatření, je na naší škole nejdůležitější zajistit – nebo mít k dispozici – tato opatření:“. V následující části zprávy jsou uvedeny výsledky u jednotlivých podpůrných opatření a možností podpory vzdělávacího procesu (Tab. 15a až 15u; Graf 15a až 15u).

Tab. B15a Snížený počet žáků ve třídě

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	98	2,7	23	4,9	121	4,9
2	84	2,3	4	0,8	88	0,8
3	103	2,9	6	1,3	109	1,3
4	231	6,4	25	5,3	256	5,3
5	314	8,7	19	4,0	333	4,0
6	563	15,7	39	8,3	602	8,3
7	2198	61,2	355	75,4	2553	75,4
Celkem	3591	100	471	100	4062	100

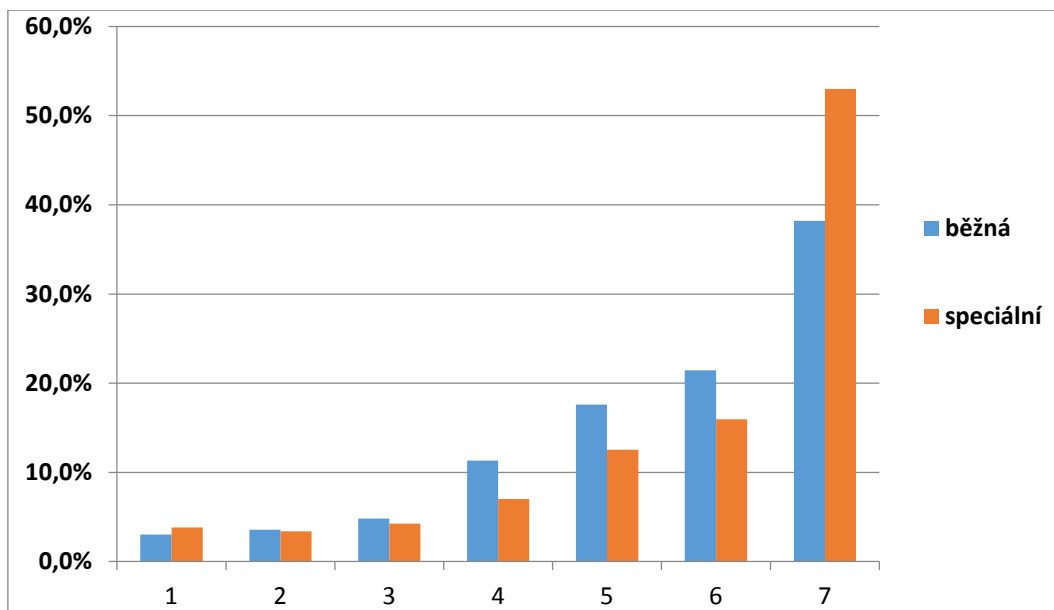


Graf B15a Snížený počet žáků ve třídě

Požadavek na snížení počtu žáků ve třídě byl vysoce akcentován oběma skupinami respondentů. V drtivé většině volili hodnotu škály 7 či 6. Respondenti ze škol S více než respondenti ze škol B využili vyjádření s pomocí hodnoty 7 (53 % ku 38,2 % četností).

Tab. B15b Vytvoření relaxačního či samostatného místa pro žáka ve třídě

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	108	3,0	18	3,8	126	3,1
2	128	3,6	16	3,4	144	3,6
3	172	4,8	20	4,3	192	4,7
4	405	11,3	33	7,0	438	10,8
5	629	17,6	59	12,6	688	17,0
6	766	21,4	75	16,0	841	20,8
7	1365	38,2	249	53,0	1614	39,9
Celkem	3573	100	470	100	4043	100

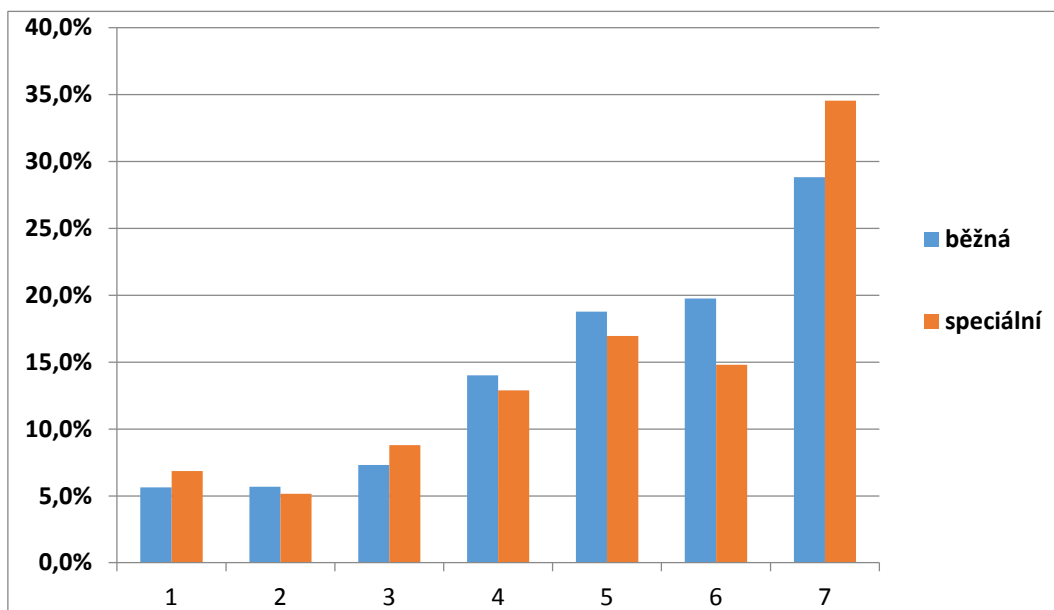


Graf B15b Vytvoření relaxačního či samostatného místa pro žáka ve třídě

Požadavek na tento druh PO v souhrnu více akcentovali respondenti škol S, respondenti škol B častěji volili nejvyšší hodnocení (hodnota 7 škály) pro tuto podporu.

Tab. B15c Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	200	5,6	32	6,9	232	5,8
2	202	5,7	24	5,2	226	5,6
3	260	7,3	41	8,8	301	7,5
4	498	14,0	60	12,9	558	13,9
5	667	18,8	79	17,0	746	18,6
6	702	19,8	69	14,8	771	19,2
7	1024	28,8	161	34,5	1185	29,5
Celkem	3553	100	466	100	4019	100

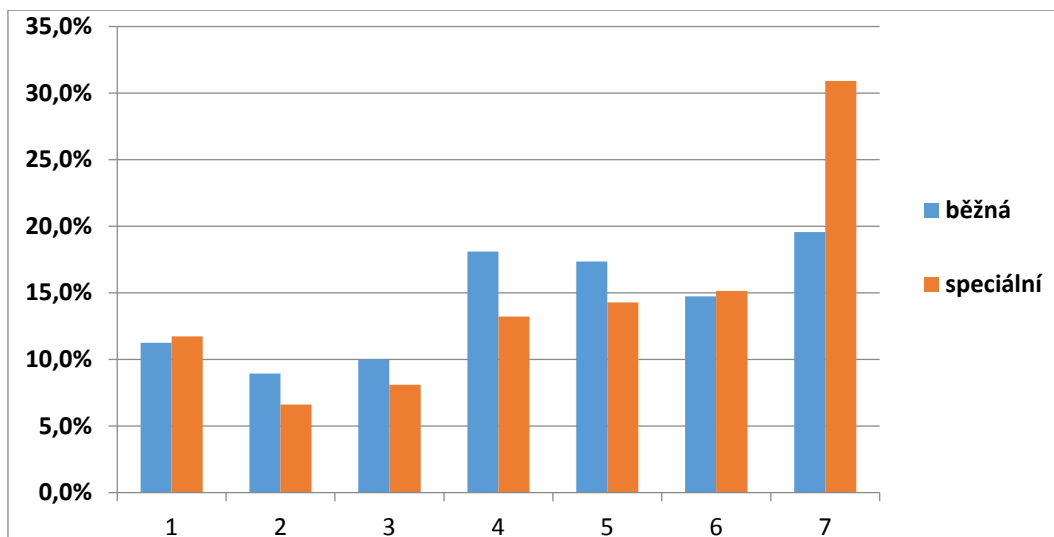


Graf B15c Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu

Požadavek na vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu se objevoval méně často než předchozí dvě PO. Opět byla v průběhu u jednotlivých hodnocení zaznamenána vyšší hodnocení respondenty škol B. Respondenti škol B opět volili častěji hodnotu škály 7.

Tab. B15d Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	396	11,3	55	11,7	451	11,3
2	315	9,0	31	6,6	346	8,7
3	352	10,0	38	8,1	390	9,8
4	637	18,1	62	13,2	699	17,5
5	611	17,4	67	14,3	678	17,0
6	519	14,7	71	15,1	590	14,8
7	689	19,6	145	30,9	834	20,9
Celkem	3519	100	469	100	3988	100

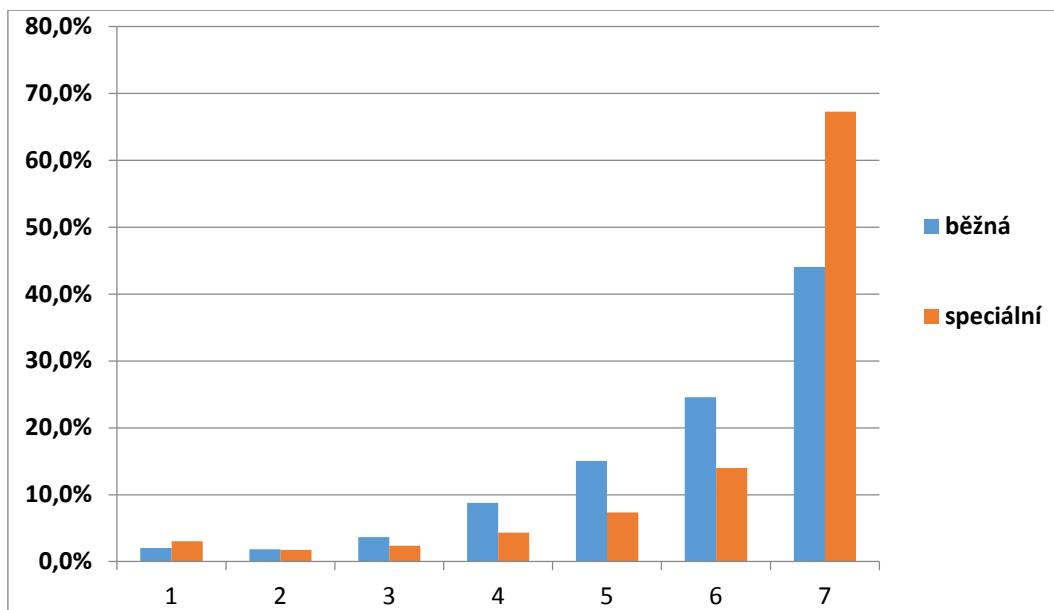


Graf B15d Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky

I u této položky se projevil rovnoměrnější výběr „naléhavosti“ požadavku na toto PO u respondentů škol S (oproti respondentům škol B, kteří opět v cca 1/3 případů přiznali tomuto PO důležitost v podobě hodnoty 7 škály).

Tab. B15e Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	72	2,0	14	3,0	86	2,1
2	65	1,8	8	1,7	73	1,8
3	130	3,7	11	2,4	141	3,5
4	311	8,8	20	4,3	331	8,3
5	533	15,1	34	7,3	567	14,2
6	870	24,6	65	14,0	935	23,4
7	1559	44,0	312	67,2	1871	46,7
Celkem	3540	100	464	100	4004	100

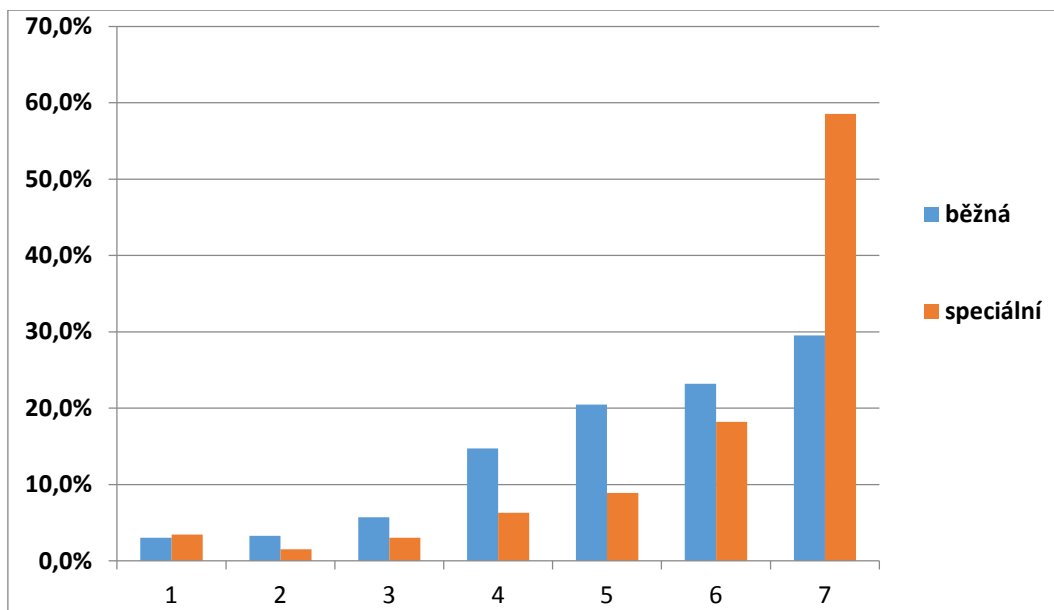


Graf B15e Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup

I u této položky „pokračuje“ akcentace tohoto PO nejvyšším hodnocením (hodnota 7) u respondentů skupiny S (volba v plných 67,2 % případech oproti respondentům skupiny B – 44 %). Lze dovodit, že vyšší akcent respondentů škol S na dosud uvedené prvky podpory je dán jejich osobní zkušeností s využíváním, a tím i vnímáním těchto prvků jako svého druhu „standardní“ podpory či součásti jejich práce. Respondenti v běžných školách se žáky se SVP pracují ve zpravidla složitějších podmínkách (vyšší počet žáků ve třídě, méně „obslužného“ personálu, dalších odborníků apod.).

Tab. B15f Zařazení předmětů či aktivit speciálně pedagogické péče v rámci výuky

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	106	3,0	16	3,5	122	3,1
2	115	3,3	7	1,5	122	3,1
3	201	5,7	14	3,0	215	5,4
4	518	14,7	29	6,3	547	13,8
5	720	20,5	41	8,9	761	19,1
6	816	23,2	84	18,2	900	22,6
7	1038	29,5	270	58,6	1308	32,9
Celkem	3514	100	461	100	3975	100

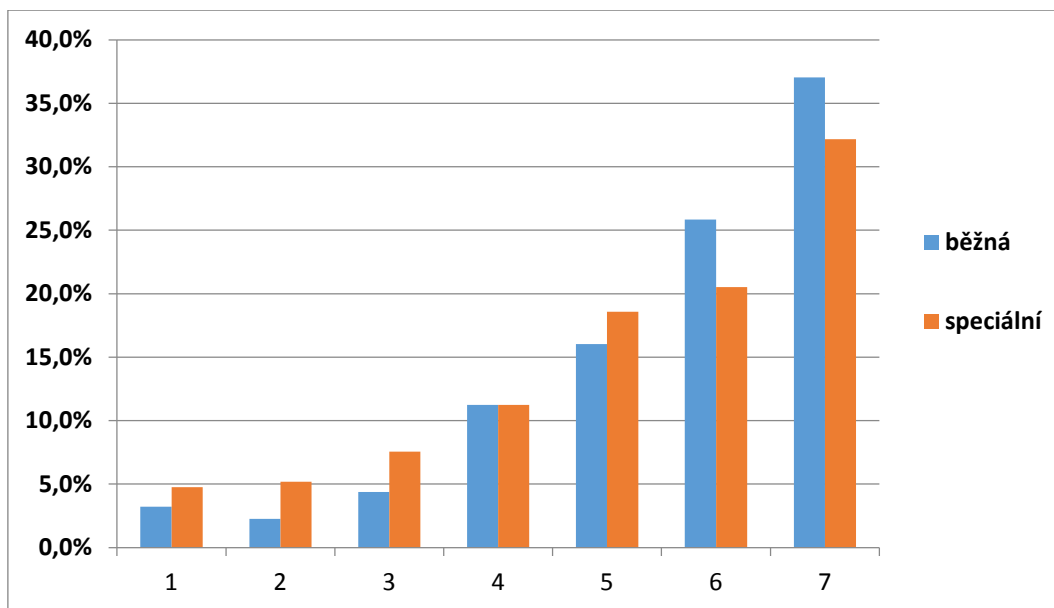


Graf B15f Zařazení předmětů či aktivit speciálně pedagogické péče v rámci výuky

Hodnocení tohoto podpůrného opatření kopíruje četnostní distribuci odpovědi respondentů u dosavadních položek. U nižších hodnot škály (2–6) mírně převládá hodnocení „použité“ respondenty škol B, a u nejvyšší hodnoty škály (7) naopak pozorujeme násobně vyšší požadavek na toto PO ze strany respondentů škol S. Lze jen znovu zopakovat, že pedagogičtí pracovníci běžných škol si nemusí být vědomi potřebnosti tohoto podpůrného opatření. Jednak nemají příslušnou speciálněpedagogickou kvalifikaci, jednak bývá obtížné na běžné škole zajistit přítomnost odborníka s kompetencemi pro rozvoj žáka s daným druhem SVP. Možná je i interpretace vycházející ze „skromnosti“ PP běžných škol – oproti pracovníkům škol speciálních. Tato „skromnost“ (jedná-li se o ni) však není v zájmu žáka se SVP.

Tab. B15g Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky (doučování, reedukace či terapie vedená odborníkem)

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	113	3,2	22	4,8	135	3,4
2	79	2,3	24	5,2	103	2,6
3	153	4,4	35	7,6	188	4,7
4	393	11,2	52	11,2	445	11,2
5	561	16,0	86	18,6	647	16,3
6	904	25,8	95	20,5	999	25,2
7	1296	37,0	149	32,2	1445	36,5
Celkem	3499	100	463	100	3962	100

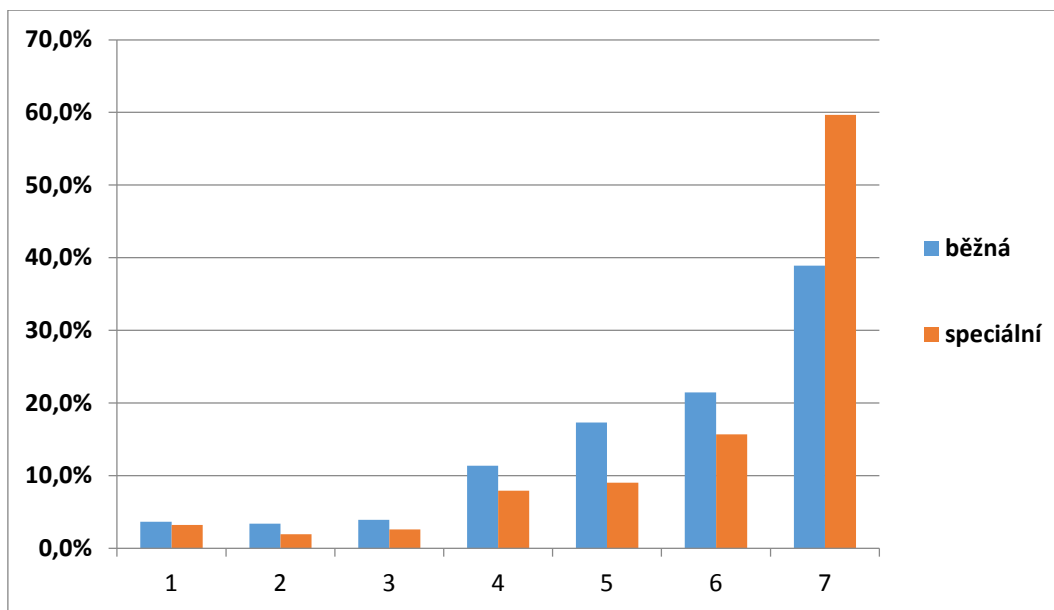


**Graf B15g Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky
(doučování, reedukace či terapie vedená odborníkem)**

U této položky poprvé z dosud sledovaných byla zaznamenána vyšší četnost odpovědí na škále 6 a 7 u respondentů škol B oproti respondentům škol S. Respondenti těchto škol vyslovili svůj požadavek na podporu jejich „běžné“ pedagogické práce službami odborníků, kteří dokáží reagovat na potřebu vyplývající z daného znevýhodnění žáka. Respondenti škol S mohou více než kolegové na školách běžných využít vlastní odborné erudice pro reedukační aktivity směrem k danému žákovi se SVP.

Tab. B15h Úprava obsahu vzdělávání včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	129	3,7	15	3,2	144	3,6
2	119	3,4	9	1,9	128	3,2
3	138	3,9	12	2,6	150	3,8
4	401	11,4	37	7,9	438	11,0
5	611	17,3	42	9,0	653	16,4
6	756	21,4	73	15,7	829	20,8
7	1371	38,9	278	59,7	1649	41,3
Celkem	3525	100	466	100	3991	100

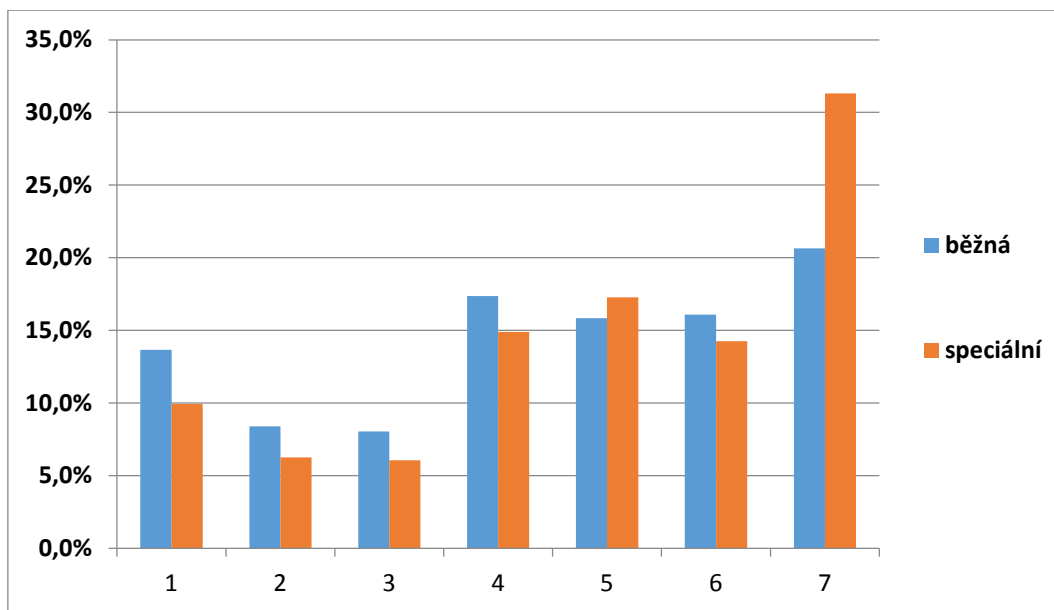


Graf B15h Úprava obsahu vzdělávání včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání

Požadavek na toto PO „vyslovili“ respondenti obou skupin způsobem, který „kopíruje“ předchozí odpovědi. Tzn., respondenti na školách B více než respondenti škol S využili celé škály hodnocení, respondenti škol S opět významně více zvolili hodnocení 7 na škále. V součtech hodnot škály 6 a 7 však respondenti škol B zvolili tyto hodnoty v 60 % případů, a respondenti škol S v 76,4 % případů četností.

Tab. B15i Úprava klasifikačního řádu

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	472	13,6	46	9,9	518	13,2
2	290	8,4	29	6,3	319	8,1
3	278	8,0	28	6,0	306	7,8
4	600	17,4	69	14,9	669	17,1
5	548	15,8	80	17,3	628	16,0
6	556	16,1	66	14,3	622	15,9
7	714	20,6	145	31,3	859	21,9
Celkem	3458	100	463	100	3921	100

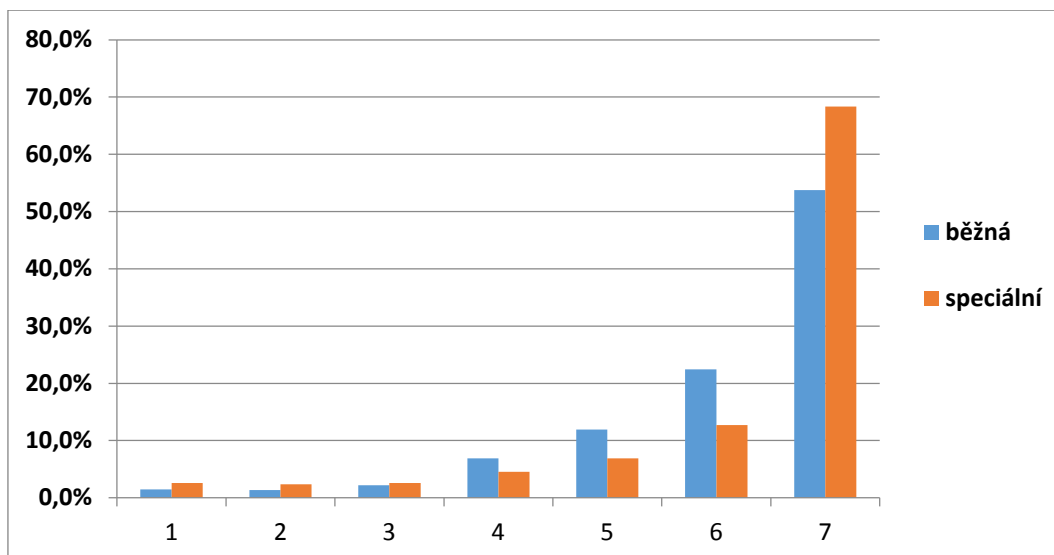


Graf B15i Úprava klasifikačního řádu

Požadavek na uvedené PO byl oběma skupina respondentů hodnocen jako méně naléhavý, oproti dosavadním hodnoceným PO. Pro hodnocení naléhavosti požadavku respondenti více a rovnoměrněji využili celou hodnotící škálu. Respondenti škol S opět více (cca o 10 %) zvolili nejvyšší hodnocení – hodnotu 7.

Tab. B15j Dostatečné vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními)

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	51	1,4	12	2,6	63	1,6
2	48	1,4	11	2,4	59	1,5
3	77	2,2	12	2,6	89	2,2
4	243	6,9	21	4,5	264	6,6
5	419	11,9	32	6,9	451	11,3
6	790	22,4	59	12,7	849	21,3
7	1893	53,8	317	68,3	2210	55,5
Celkem	3521	100	464	100	3985	100

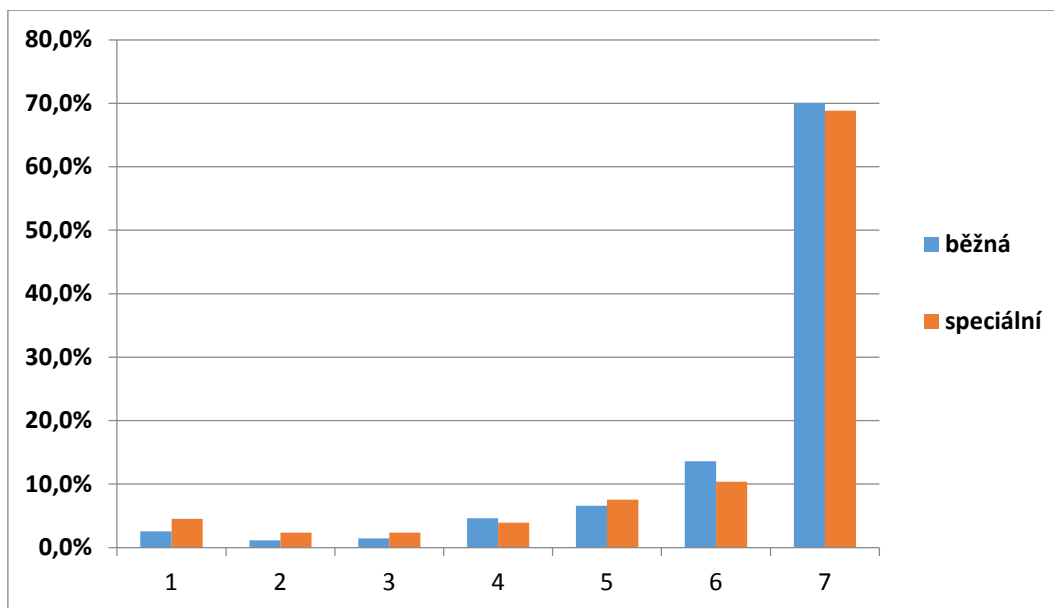


Graf B15j Dostatečné vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními)

Pro dané PO zvolili opět respondenti škol S nejčastěji nejvyšší hodnocení (hodnota 7) ze škály, a to o cca v 15 % častěji než respondenti škol B. Ti více – než respondenti škol S – volili hodnoty škály 4, 5 a 6. Interpretace tohoto zjištění je obdobná, jako v předchozích případech. Respondenti ze speciálních škol jsou více obeznámeni s nabídkou dostupných pomůcek, pravděpodobně je běžně – či běžněji – využívají než respondenti na školách běžných. Podpora pomůckami (i pro žáka vzdělávaného v běžných školách) je jedním z úkolů školských poradenských zařízení – ponejvíce speciálně pedagogických center. Chybí však u nás citelně varianty „krajských či regionálních půjčoven pomůcek“, jak se ji snaží v posledních letech budovat např. kraj Vysočina.

Tab. B15k Služby asistenta pedagoga

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	90	2,5	21	4,5	111	2,8
2	40	1,1	11	2,4	51	1,3
3	51	1,4	11	2,4	62	1,6
4	163	4,6	18	3,9	181	4,5
5	233	6,6	35	7,6	268	6,7
6	481	13,6	48	10,4	529	13,2
7	2476	70,1	318	68,8	2794	69,9
Celkem	3534	100	462	100	3996	100



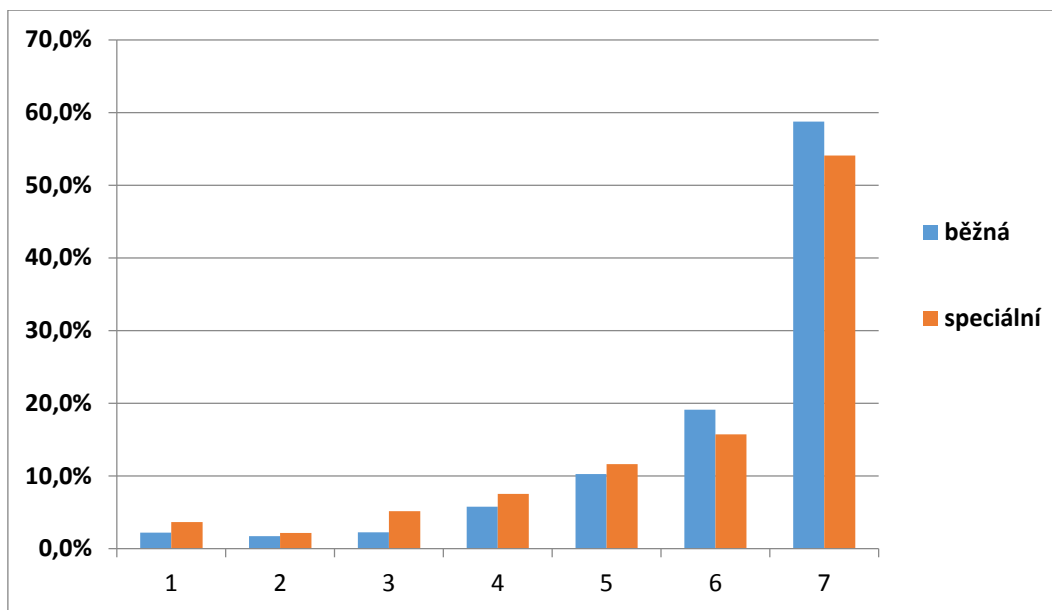
Graf B15k Služby asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je – a nepochybně i bude – vnímán jako důležitá (a v některých případech obligatorní) součást vzdělávání žáků se SVP. Novela školského zákona akcentuje jeho roli výslovným uvedením „asistenta pedagoga – či využití jeho služeb“ – jako jednoho z podpůrných opatření. Tedy de facto i de iure nárokových.

U sledované položky respondenti projevili výrazný a téměř shodný názor v obou skupinách: nejvyšší hodnocení na škále (hodnota 7) zvolili v cca 70 % případů respondenti škol S i škol B. Potvrdilo se, že služby asistenta pedagoga jsou v českém školství vnímány jako jedny z nejnaléhavějších a nejdůležitějších prostředků realizované speciálně pedagogické podpory.

Tab. B15l Služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa, případně dalších pedagogických pracovníků

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	77	2,2	17	3,7	94	2,4
2	60	1,7	10	2,2	70	1,8
3	79	2,2	24	5,2	103	2,6
4	203	5,8	35	7,5	238	6,0
5	362	10,3	54	11,6	416	10,4
6	673	19,1	73	15,7	746	18,7
7	2069	58,7	251	54,1	2320	58,2
Celkem	3523	100	464	100	3987	100

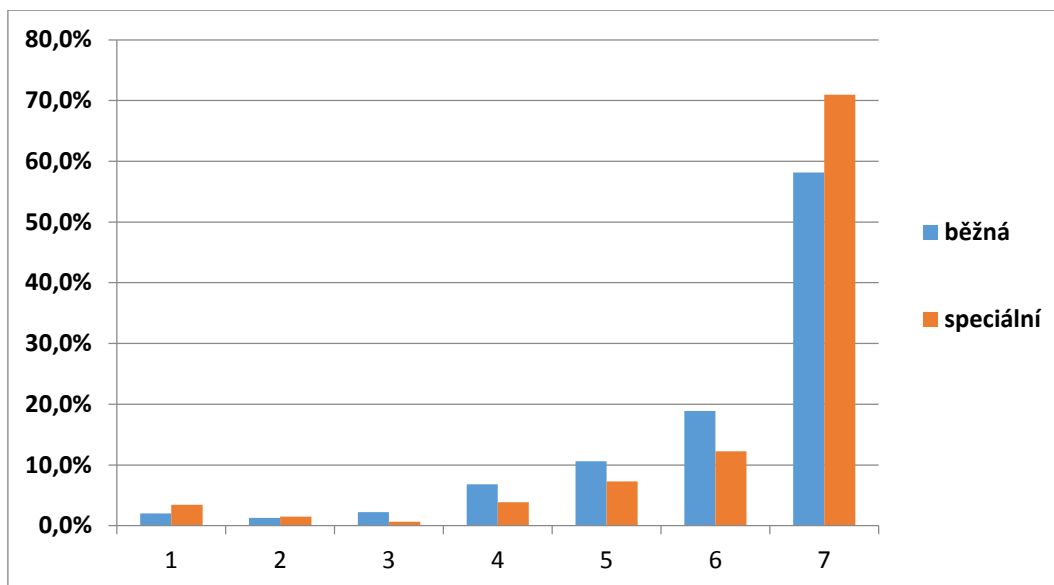


Graf B15l Služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa, případně dalších pedagogických pracovníků

Institut školního speciálního pedagoga, případně psychologa, je v českém školství rozvíjen jen v posledních několika letech, a to nikoliv jako systémový a centrálně podporovaný institut podpory, ale je využíváno dotačních (tudíž nahodilých) forem podpory jeho zřízení. Jen výjimečně (zejména větší školy s vyšším rozpočtem) hradí mzdu těchto pracovníků ze svého rozpočtu. Přitom pedagogická veřejnost by, podle výsledků výzkumu, jejich služby ve školách požadovala velmi výrazně. Respondenti využili opět nejvyššího hodnocení – hodnota škály 7 – v nadpoloviční většině případů. Respondenti škol B ještě o 4 % častěji než respondenti škol S.

Tab. B15m Podpora ze strany celého pedagogického sboru

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	71	2,0	16	3,4	87	2,2
2	46	1,3	7	1,5	53	1,3
3	78	2,2	3	,6	81	2,0
4	241	6,8	18	3,9	259	6,5
5	374	10,6	34	7,3	408	10,2
6	665	18,9	57	12,3	722	18,1
7	2049	58,1	330	71,0	2379	59,6
Celkem	3524	100	465	100	3989	100

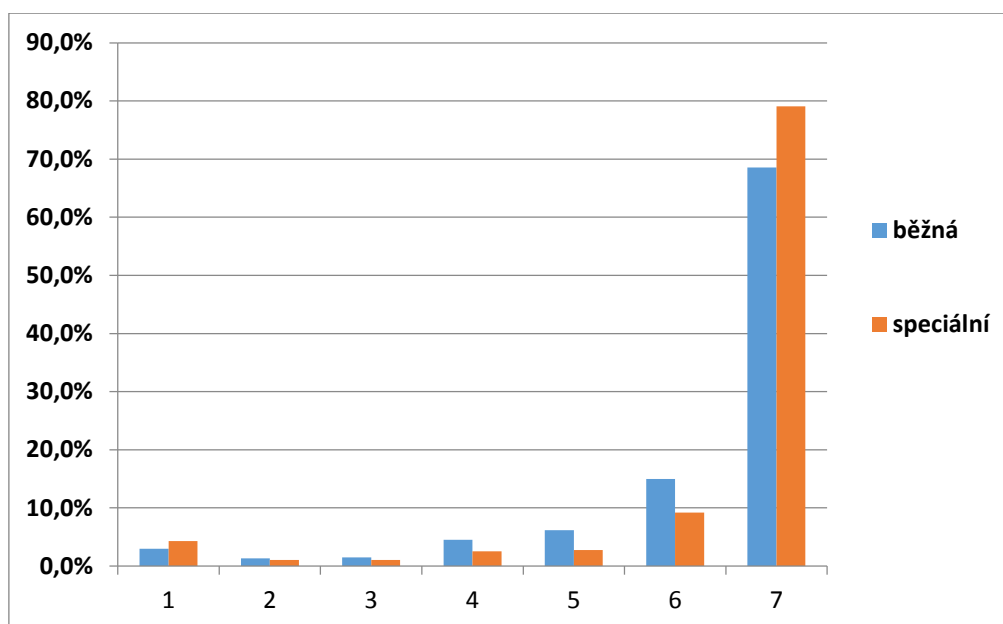


Graf B15m Podpora ze strany celého pedagogického sboru

U této položky se nejedná de facto o „nárokové podpůrné opatření“, ale z praxe dřívějších měření i empirie řešitelského týmu vyplývá, že atmosféra v pedagogickém kolektivu (zejména ve sborovně) je velmi důležitá pro nastavení modelu vzdělávání žáků se SVP. Nejde jen o odborně správné přístupy, ale i o jednotný přístup a posuzování (znevýhodnění) žáka. Je důležité, aby byl žák ze strany PP hodnocen „srovnatelně“, bez neodůvodněných výkyvů směrem k větší „lítosti“ a menším nárokům – či naopak kladením vysokých, a někdy nezvladatelných, nároků. V uvedené položce je obsažen i požadavek kolegiálního přístupu k učiteli žáka se SVP od ostatních členů kolektivu. Hodnocení odráží řadu dosud evaluovaných položek. Respondenti škol B více využili celou škálu hodnocení, respondenti škol S v téměř 70 % případů akcentovali hodnocení nejvyšší (hodnota 7).

Tab. B15n Podpora ze strany vedení školy

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	105	3,0	20	4,3	125	3,1
2	48	1,3	5	1,1	53	1,3
3	53	1,5	5	1,1	58	1,4
4	160	4,5	12	2,6	172	4,3
5	220	6,2	13	2,8	233	5,8
6	533	15,0	43	9,2	576	14,3
7	2437	68,5	370	79,1	2807	69,8
Celkem	3556	100	468	100	4024	100



Graf B15n Podpora ze strany vedení školy

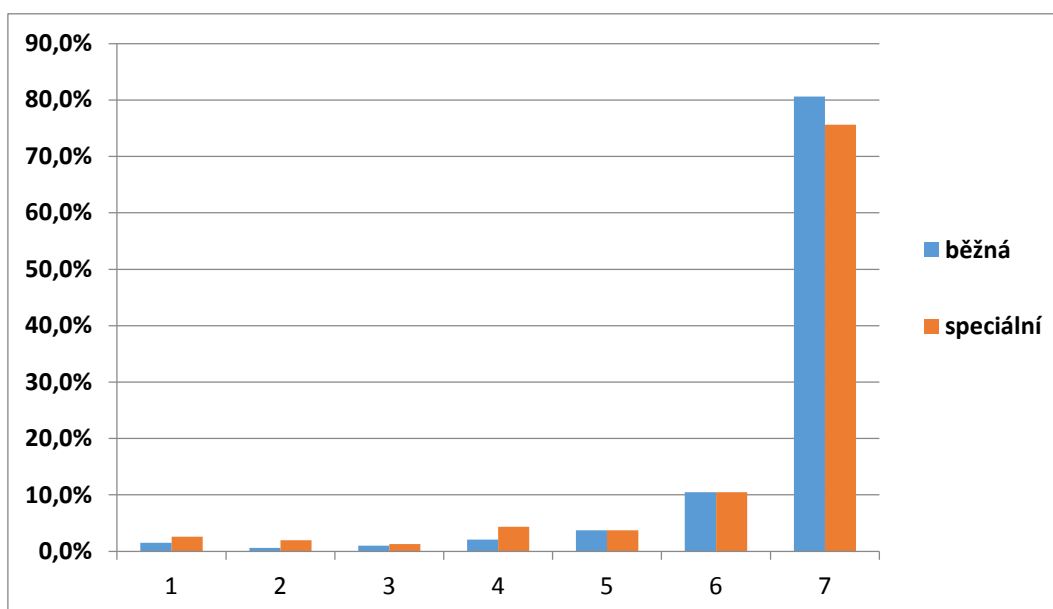
Respondenti obou skupin (B i S) „přiznali“ tomuto požadavku velmi vysoké hodnocení. Hodnotu 7 na škále zvolilo téměř 80 % respondentů škol S, a téměř 70 % respondentů škol B. Ze zjištění však nelze určit, zda se jedná o důsledek přímé zkušenosti z praxe respondentů (lze důvodně očekávat), či zda se jedná o vyjádření potřeb do budoucna.

V každém případě je třeba vedoucím pracovníkům ve školství v rámci náběhu modelu vzdělávání žáků se SVP zdůraznit jejich roli pro atmosféru v učitelském kolektivu. Podpora z jejich strany je pedagogickými pracovníky vyžadována velmi naléhavě.

Z výsledků dále uvedených v další části zprávy (komparace postojů učitelů a ředitelů) můžeme uvést, že tuto skutečnost si, alespoň formálně, ředitelé uvědomují. Skupina respondentů z řad ředitelů uvedla hodnocení na škále hodnotou 7, tedy nejvyšší, v 71,7 % na školách B, a v 76,1 % na školách S (tedy častěji než samotní pedagogičtí pracovníci, kteří na školách B zvolili hodnocení hodnotou 7 v 66,9 % případů, a na školách S v 78,4 % případů).

Tab. B15o Spolupráce s rodiči žáka

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	53	1,5	12	2,6	65	1,6
2	22	0,6	9	2,0	31	,8
3	35	1,0	6	1,3	41	1,0
4	72	2,1	20	4,4	92	2,3
5	130	3,7	17	3,7	147	3,7
6	366	10,5	48	10,5	414	10,5
7	2823	80,6	347	75,6	3170	80,1
Celkem	3501	100	459	100	3960	100

**Graf B15o Spolupráce s rodiči žáka**

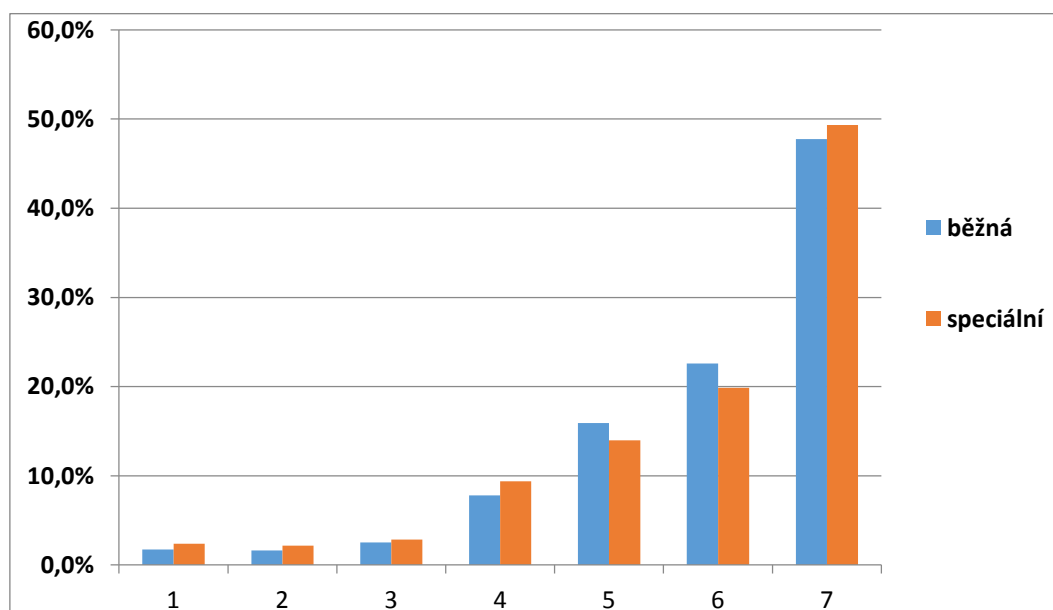
V tomto případě se opět nejedná o klasické podpůrné opatření, ale o požadavek opírající se o empirii dosavadního vývoje tzv. školské integrace u nás. Konstatujeme, že respondenti obou skupin (škol B i S) projevili – svými odpověďmi – téměř totožný názor. Tomuto požadavku (či aspektu) vzdělávání žáků se SVP „přidělili“ velmi vysoké hodnocení – respondenti škol B 80,6 % volili hodnocení nejvyšší hodnotou 7, a stejnou hodnotu pak také 75,6 % respondentů škol S.

U této položky se může jednat i o projekci zkušeností pedagogů z dosavadního působení.

Pro zcela objektivní zjištění příčin tohoto požadavku by bylo nutné znát i názory rodičů žáků se SVP – např. v rámci kvalitativního šetření ve vybraných místech, které by zahrnovalo obě cílové zkoumané skupiny – pedagogy i rodiče.

Tab. B15p Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství (např. OSPOD)

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	61	1,7	11	2,4	72	1,8
2	58	1,6	10	2,2	68	1,7
3	89	2,5	13	2,8	102	2,6
4	274	7,8	43	9,4	317	8,0
5	560	15,9	64	14,0	624	15,7
6	795	22,6	91	19,9	886	22,3
7	1679	47,8	226	49,3	1905	47,9
Celkem	3516	100	458	100	3974	100



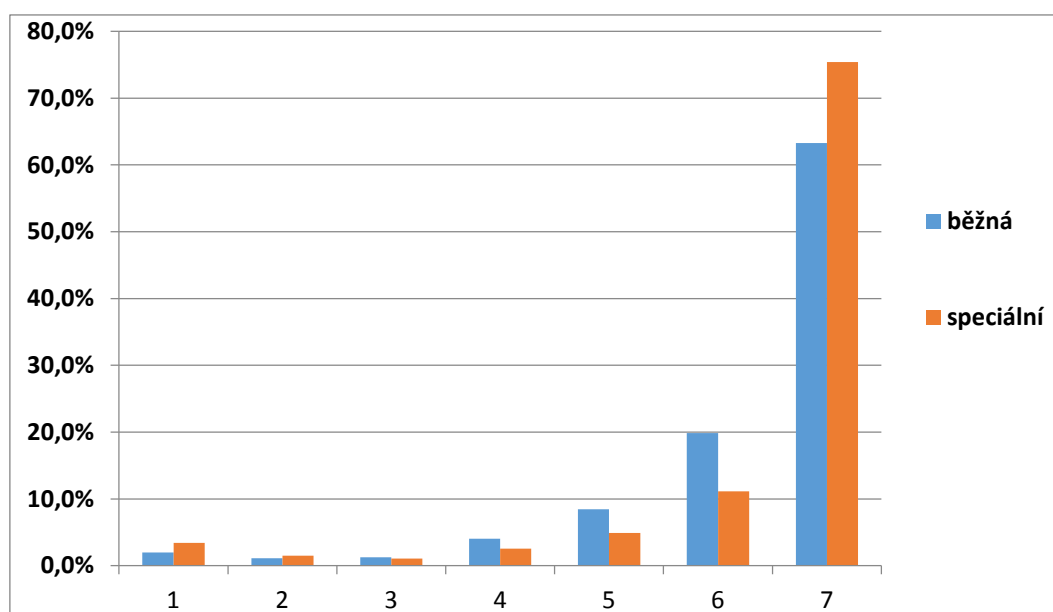
Graf B15p Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství (např. OSPOD)

Jedná se o položku, ve které respondenti volili nejvyšší hodnoty škály (tj. 6 a 7) méně často. Hodnotu škály 7 obě skupiny (B i S školy) zvolily v necelých 50 % případů. Tento výsledek je logický, a odpovídá míře ne/využitelnosti dalších odborníků, kteří nejsou zaměstnanci školy. Např. zmíněný orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) a jeho pracovníci mají své místo

zejména v případě dětí, které mají SVP např. z důvodů poruch chování či projevů, které mají svůj původ v nefunkční rodině. Naproti tomu nebude mít OSPOD žádnou gesci vůči dětem se zdravotním postižením, které vyrůstají ve funkční rodině, která saturuje jeho potřeby. Lze konstatovat, že tam, kde je to důvodné, vyžadují pedagogičtí pracovníci podporu i dalších odborníků, kteří formálně stojí mimo resort školství.

Tab. B15q Pozitivní klima třídy a školy

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	69	2,0	16	3,4	85	2,1
2	40	1,1	7	1,5	47	1,2
3	44	1,3	5	1,1	49	1,2
4	141	4,0	12	2,6	153	3,9
5	297	8,5	23	4,9	320	8,1
6	697	19,9	52	11,1	749	18,9
7	2218	63,3	352	75,4	2570	64,7
Celkem	3506	100	467	100	3973	100



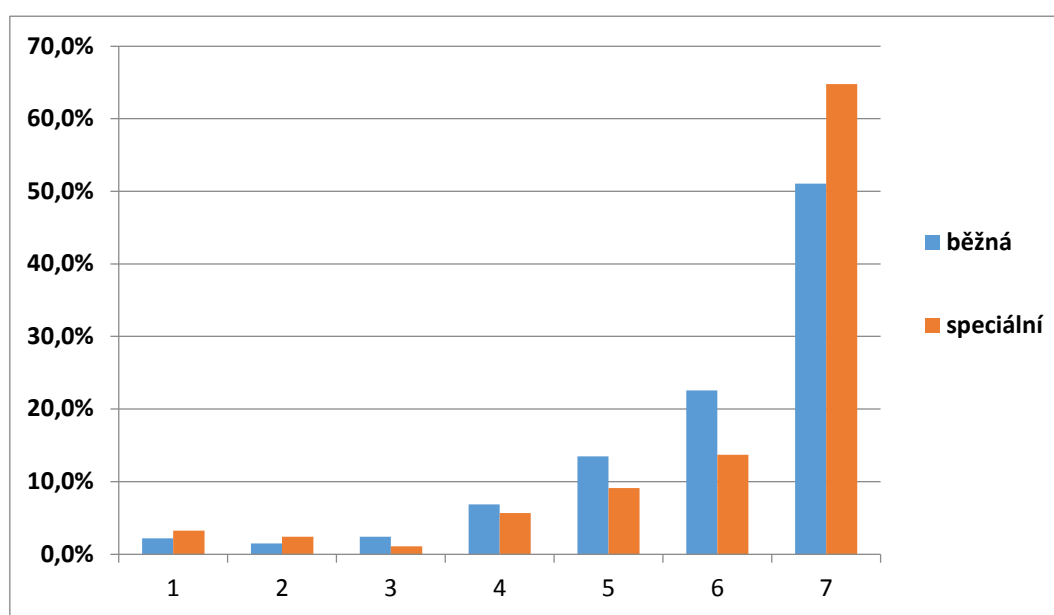
Graf B15q Pozitivní klima třídy a školy

Hodnocení tohoto požadavku – či potřeby – pro vzdělávání žáka se SVP je opět u obou skupin respondentů (škola B i S) srovnatelné. Respondenti škol B více akcentují hodnocení škály 4, 5 a 6; respondenti škol S hodnocení hodnotou 7. V součtu jsou si však respondenti

obou skupin vědomi významu tohoto požadavku (nelze hovořit o klasickém podpůrném opatření) pro vzdělávání žáka se SVP.

Tab. B15r Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	77	2,2	15	3,3	92	2,3
2	52	1,5	11	2,4	63	1,6
3	84	2,4	5	1,1	89	2,2
4	240	6,8	26	5,7	266	6,7
5	472	13,5	42	9,1	514	13,0
6	791	22,6	63	13,7	854	21,5
7	1791	51,1	298	64,8	2089	52,7
Celkem	3507	100	460	100	3967	100



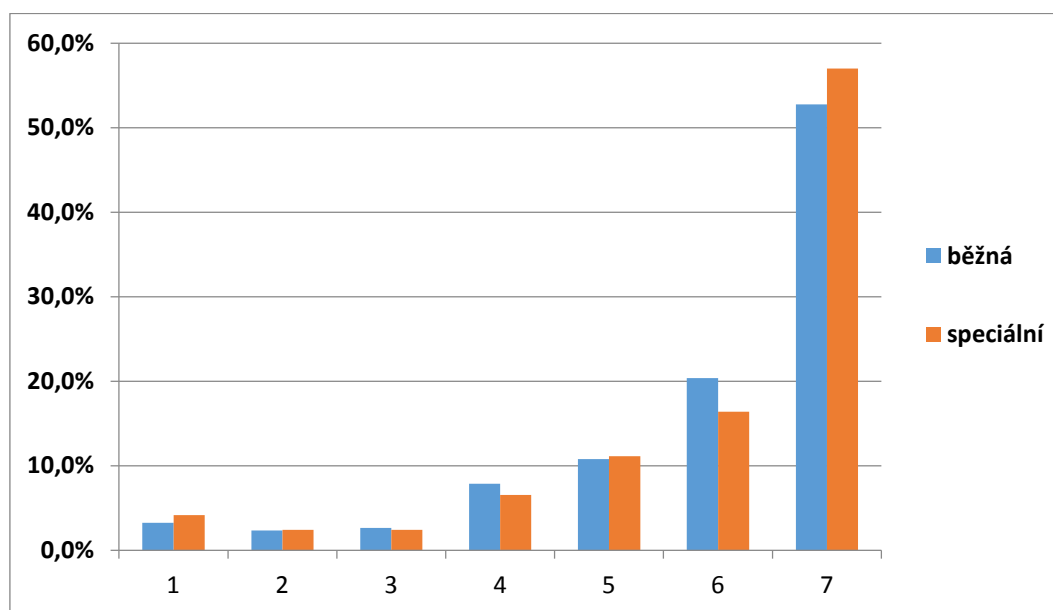
Graf B15r Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán je svého druhu podpůrným opatřením již v současnosti, novela školského zákona tuto skutečnost výrazně podtrhuje. Respondenti obou skupin (škola B i S) odpovídali shodným způsobem jako v řadě ostatních, dosavadně evaluovaných položek, tzn., respondenti škol B více akcentovali hodnocení v rozmezí hodnot škály 3 až 7, a respondenti škol S o cca 13 % častěji volili hodnocení hodnotou škály 7. Odpovědi mohou vycházet i z faktu, že na školách B jsou velmi často vzděláváni žáci se specifickou vývojovou poruchou

učení, kteří ne vždy individuální vzdělávací plán mají sestaven. Naproti tomu ve speciálních školách jsou žáci (zpravidla) s větší mírou znevýhodnění, kteří IVP vyžadují. Přitom ne vždy je IVP na speciální škole sestaven.

Tab. B15s Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	114	3,3	19	4,1	133	3,4
2	82	2,3	11	2,4	93	2,3
3	93	2,7	11	2,4	104	2,6
4	275	7,9	30	6,6	305	7,7
5	378	10,8	51	11,1	429	10,8
6	713	20,4	75	16,4	788	19,9
7	1847	52,7	261	57,0	2108	53,2
Celkem	3502	100	458	100	3960	100



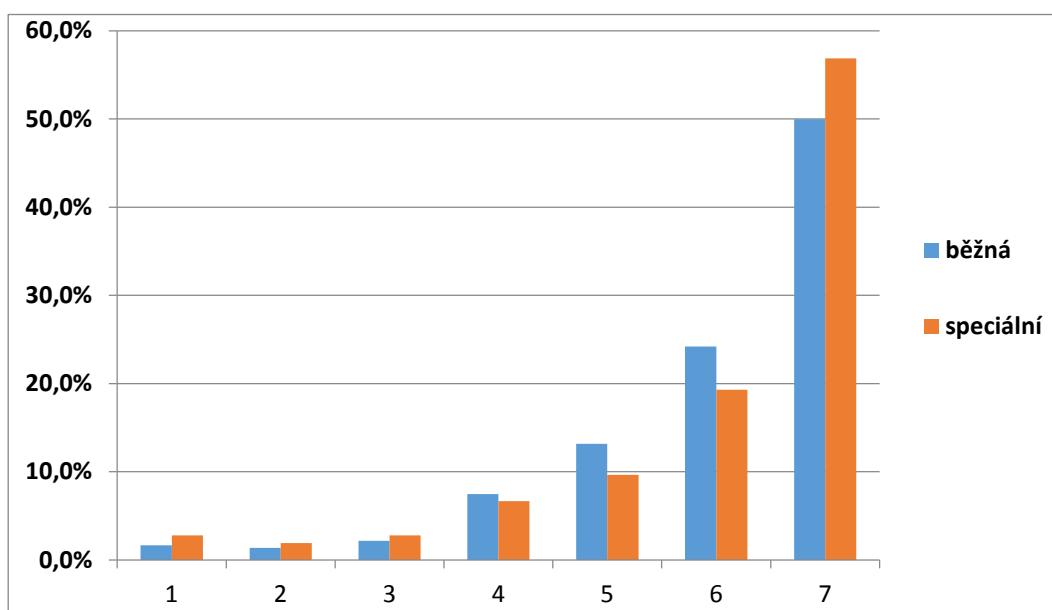
Graf B15s Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)

Až dosud byla bezbariérová úprava vzdělávacího prostředí žádoucí – avšak nikoliv obligatorní – povinností poskytovatele vzdělávání (školy). Novela školského zákona stanoví vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených jako nárokové PO. Respondenti výzkumu tento požadavek sami potvrzují jako opatření nutné. Hodnocení hodnotou škály 7 zvolila nadpoloviční většina obou skupin, tedy učitelů na školách B i S. Ostatní hodnocení opět „kopíruje“ obvyklé názorové spektrum, které respondenti uváděli u většiny již hodnocených

položek dotazníku, tj. převažují vyšší hodnoty škály (5 a více), a respondenti škol B častěji než respondenti S volí hodnoty pro hodnocení na škále nižší.

Tab. B15t Další vzdělání učitele – pro vzdělávání žáka s příslušným typem SVP

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	59	1,7	13	2,8	72	1,8
2	48	1,4	9	1,9	57	1,4
3	76	2,2	13	2,8	89	2,2
4	263	7,5	31	6,7	294	7,4
5	464	13,2	45	9,7	509	12,8
6	852	24,2	90	19,3	942	23,6
7	1760	50,0	265	56,9	2025	50,8
Celkem	3522	100	466	100	3988	100

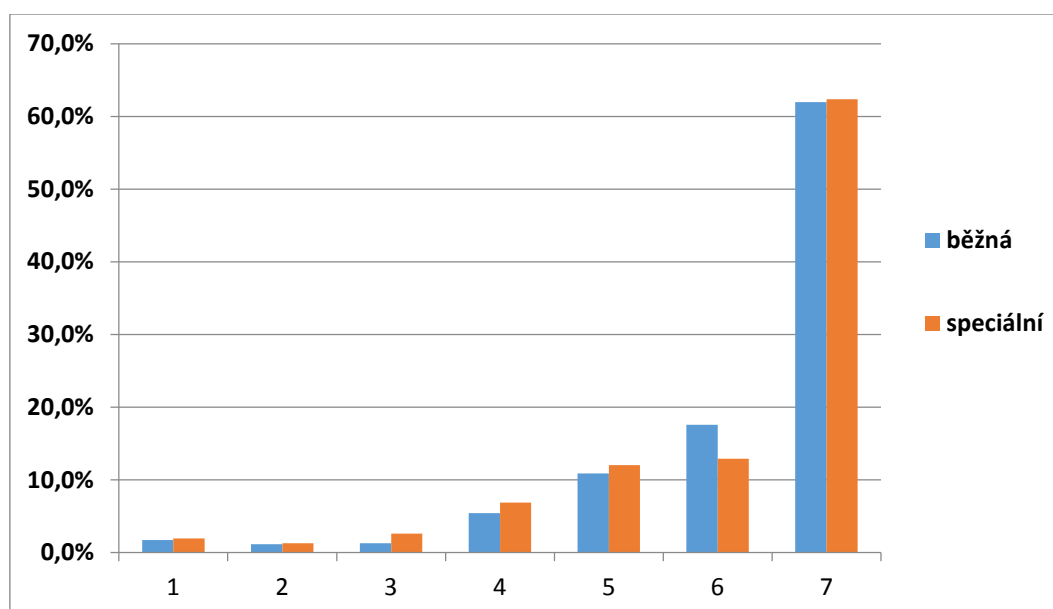


Graf B15t Další vzdělání učitele – pro vzdělávání žáka s příslušným typem SVP

Hodnocení tohoto prvku podpory vzdělávání žáka se SVP téměř přesně kopíruje odpovědi respondentů obou skupin u předchozí položky dotazování – vysokou prioritu tomuto požadavku přiznala cca jedna polovina respondentů obou skupin (škol B i S). V hodnocení hodnotou nejvyšší (tj. 7) mírně převažují respondenti škol S, a hodnocení hodnotami 4 až 6 častěji volili respondenti škol B.

Tab. B15u Zvýšení platu (odměny) pedagogům

Hodnota	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	61	1,7	9	1,9	70	1,7
2	41	1,2	6	1,3	47	1,2
3	46	1,3	12	2,6	58	1,4
4	192	5,4	32	6,9	224	5,6
5	385	10,9	56	12,0	441	11,0
6	623	17,6	60	12,9	683	17,0
7	2196	62,0	290	62,4	2486	62,0
Celkem	3544	100	465	100	4009	100



Graf B15u Zvýšení platu (odměny) pedagogům

Uvedený požadavek hodnotili respondenti obou skupin zkoumaného souboru téměř shodně. Nejvyšší hodnotu škály (tj. 7) zvolilo cca 62 % respondentů obou skupin (škol B i S). Patrný je vyšší „odstup“ odpovědí v hodnotě škály 7 od hodnoty škály 6 a méně.

4.6 Názory pedagogických pracovníků na vhodnou formu (místo) vzdělávání žáků s jednotlivými druhy speciálních vzdělávacích potřeb

V následující části (významové dimenzi) dotazníku a výzkumné zprávy jsou uvedeny velmi zajímavé – a dosud v ČR v takovémto měřítku nepublikované – názory pedagogických pracovníků na řešení základní otázky vzdělávání žáků se SVP. Tou je názor – požadavek – preference jednoho z dostupných způsobů vzdělávání. Jde o řešení vzdělávání formou:

- a) Individuální integrace,
- b) skupinové integrace,
- c) vzdělávání ve speciální škole.

Jedná se o možnosti, které vyplývají jednak z ustanovení platné vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., a jednak jde o modely vzdělávání, které jsou de facto u nás dostupné. Odpovědi respondentů zajímavým a v některých případech až překvapivým způsobem „ukazují“ názory pedagogických pracovníků běžných škol i škol speciálních na tuto otázku.

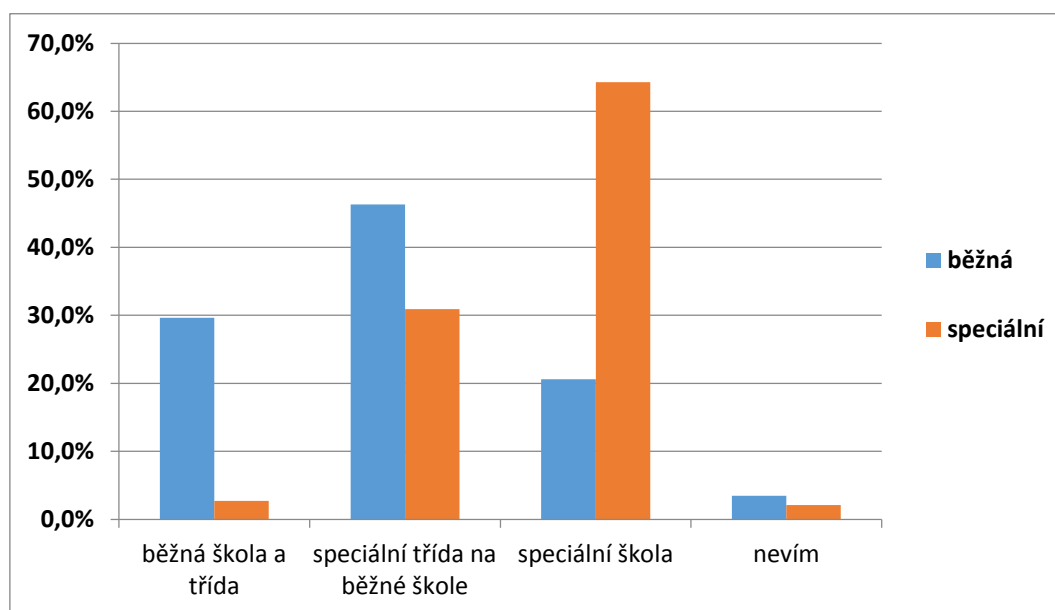
Konstatujeme, že se při hodnocení odpovědí nejedná jen o „akademický“ pohled na problematiku výzkumů. Odpovědi respondentů ukazují tvůrcům školské politiky a vzdělávacího systému podle novely školského zákona, na které skupiny žáků (a potažmo pedagogů) je třeba se zaměřit.

V ČR totiž platí fakt, který byl v této výzkumné zprávě již uveden: i když z názorů pedagogů té či oné skupiny vyjde jako vhodnější vzdělávání žáka s daným postižením ve speciální škole, ta velmi často (či většinově) není v místě bydliště žáka k dispozici, a žák bude proto nutně vzděláván v běžné – zpravidla spádové – škole. Pokud však z názorů speciálních i běžných pedagogů „vidíme“, že nepovažují tuto formu za vhodnou, je třeba si klást otázky, zda tomu tak je vzhledem k jejich přesvědčení o ne/možnosti individuální či skupinové integrace daného žáka, nebo jejich reálnými zkušenostmi z ne/dostupné podpory na škole.

I tam, kde pedagogové preferují speciální školu, není na místě vždy „segregační“ odsudek. Naopak, může se jednat o výraz odpovědnosti a obav o vzdělávací osud daného žáka. Nakolik je tato obava důvodná či nutná, záleží na řadě okolností. Ne všechno bylo možno postihnout daným kvantitativním měřením. Výsledky zde uvedené však přinášejí informace, které jsou využitelné jak na úrovni MŠMT ČR, v krajích, v obcích, ale i ve školách.

Tab. B16a Mentální postižení – lehké

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	1058	29,6	13	2,7	1071	26,5
speciální třída na běžné škole	1652	46,3	147	30,9	1799	44,5
speciální škola	735	20,6	306	64,3	1041	25,7
nevím	124	3,5	10	2,1	134	3,3
Celkem	3569	100	476	100	4045	100



Graf B16a Mentální postižení – lehké

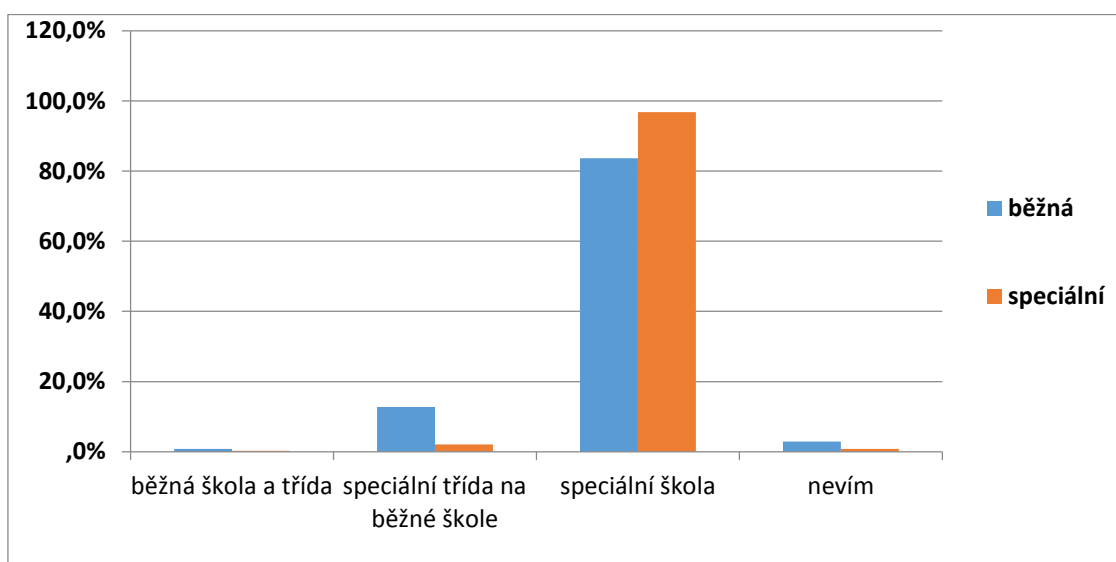
Oblast vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) bylo i v této výzkumné zprávě již několikrát akcentována. Situace ve vztahu ke vzdělávání těchto žáků je ve společnosti, ale ještě více v odborné veřejnosti, hodně diskutována.

Výsledky v porovnání odpovědí respondentů obou skupin jsou velmi rozdílné (zvláště porovnáme-li velmi srovnatelné odpovědi u předchozích položek). Lze říci, že pedagogové běžných škol si daleko více „umí“ představit, či považují za běžné, vzdělávání těchto žáků přímo v běžné třídě běžné školy (téměř 30 % respondentů) či ve speciální třídě běžné školy respondentů (téměř 45 %). Speciální samostatnou školu pro tyto žáky považuje za vhodnou jen jedna pětina respondentů – ovšem téměř dvě třetiny respondentů speciálních škol. Lze konstatovat, že 76 % pedagogických pracovníků běžných škol považuje za přirozené, pokud budou žáci s LMP vzděláváni na těchto školách. Řada speciálních pedagogů působících

na speciálních školách může hodnotit tento výsledek jako výraz jisté „naivity“ kolegů v běžných školách. Výzkumný tým ponechává interpretaci tohoto výsledku otevřenější. Svědčí však přinejmenším o zbytečné politizaci a ideologizaci tohoto tématu (vzdělávání žáků s LMP) některým kruhy ve vzdělávání i ve společnosti.

Tab. B16b Mentální postižení – středně těžké a těžké

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	27	0,8	1	0,2	28	,7
speciální třída na běžné škole	452	12,7	10	2,1	462	11,5
speciální škola	2972	83,6	461	96,8	3433	85,2
nevím	102	2,9	4	0,8	106	2,6
Celkem	3553	100	476	100	4029	100



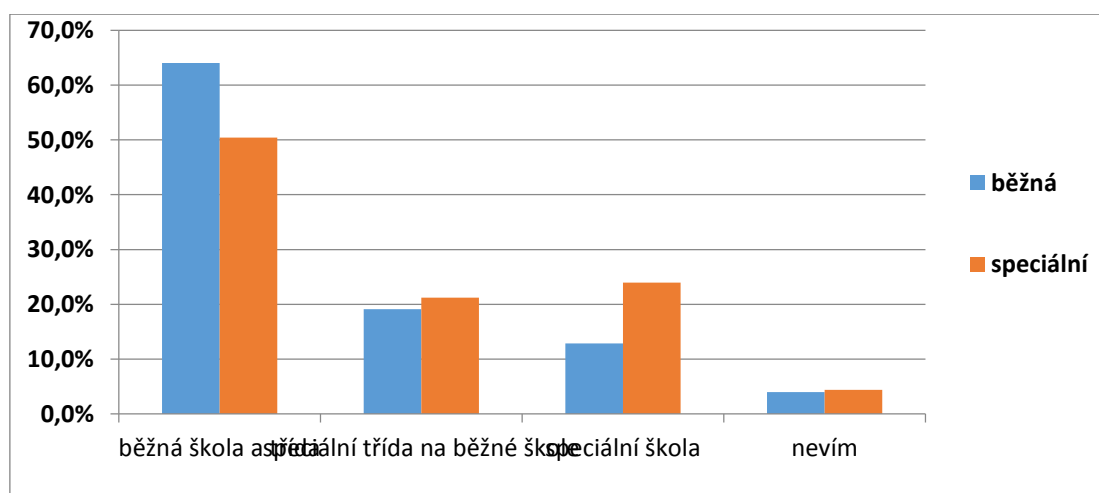
Graf B16b Mentální postižení – středně těžké a těžké

Jestliže u hodnocení místa pro vzdělávání žáků s LMP vysoce převažoval u pedagogů běžných škol názor plédující pro jejich vzdělávání ve školách běžných, u žáků s těžšími formami mentálního postižení obě skupiny PP preferují upravené, speciální prostředí škol speciálních. Pedagogové škol B více akcentují i možnost speciální třídy běžné školy. Jakkoliv je u těchto žáků logický (zde uvedený) požadavek či názor respondentů, v praxi je skutečnost často odlišná. Speciální škola (pro daný stupeň a druh postižení) nemusí být – a nebývá – v blízkosti k dispozici. Rodiče tak např. odmítají umístit 8leté dítě do internátní školy (je jich u nás již jen

minimum). Žák proto bude s využitím práva daného ust. §36 školského zákona navštěvovat běžnou spádovou školu. Úkolem pro všechny zainteresované, byť by si uvědomovali, že speciální škola by byla vhodnější, je zajistit naplnění vzdělávacích potřeb daného žáka i v běžné škole. Tento úkol vyslovuje školský zákon již v současnosti, jeho novela jej pouze významně akcentuje.

Tab. B16c Tělesné postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2275	64,0	240	50,4	2515	62,4
speciální třída na běžné škole	679	19,1	101	21,2	780	19,4
speciální škola	456	12,8	114	23,9	570	14,2
nevím	142	4,0	21	4,4	163	4,0
Celkem	3552	100	476	100	4028	100



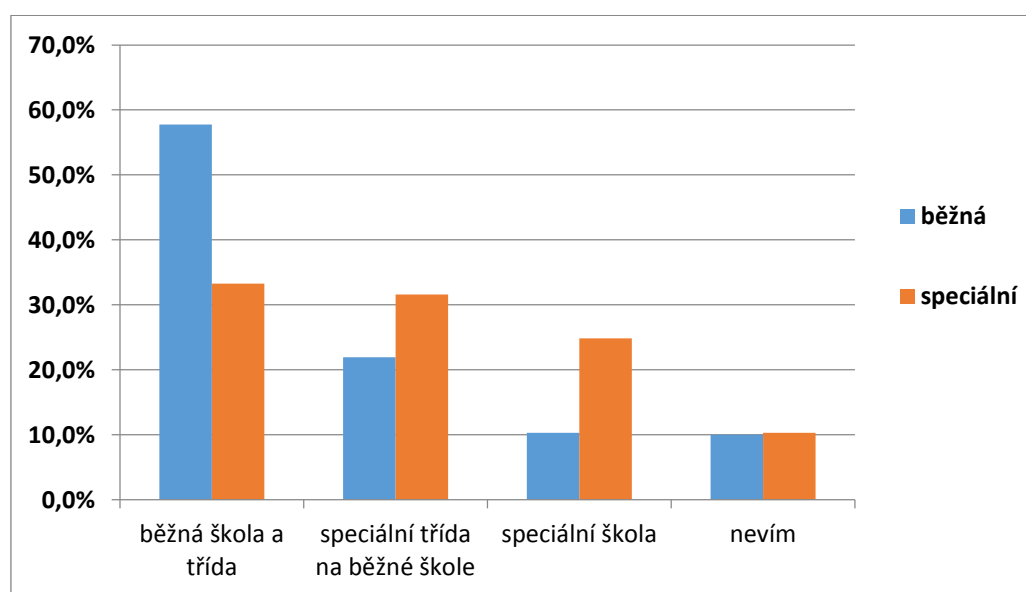
Graf B16c Tělesné postižení

Výsledky u této položky – názory na „nejlepší“ místo pro vzdělávání žáků s tělesným postižením (TP) – hodnotíme jako mírně překvapivé. Nepřekvapí „vítězství“ běžné školy a třídy u obou skupin respondentů. Za překvapivé považujeme „jen“ 50% volbu tohoto místa z řad pedagogů škol S. Téměř ¼ těchto pedagogů se domnívá, že žáci s TP by měli být vzděláváni ve speciálních školách. Část těchto respondentů mohla mít na vědomí případná další postižení, která se k TP mohou vázat – ale takto položka dotazníku postavena nebyla. Pokud existuje kvalitní speciální škola pro žáky s TP (Jedličkův ústav a školy Praha) a několik

málo dalších, je jistě možné, aby byli žáci s tělesným postižením vzděláváni, na základě svých požadavků nebo požadavků zákonných zástupců, na těchto školách. Samotné TP by však v moderní společnosti nikdy nemělo být důvodem pro vyloučení z hlavního vzdělávacího proudu.

Tab. B16d Závažné dlouhodobé/chronické onemocnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2053	57,8	158	33,3	2211	54,9
speciální třída na běžné škole	779	21,9	150	31,6	929	23,1
speciální škola	366	10,3	118	24,8	484	12,0
nevím	356	10,0	49	10,3	405	10,1
Celkem	3554	100	475	100	4029	100



Graf B16d Závažné dlouhodobé/chronické onemocnění

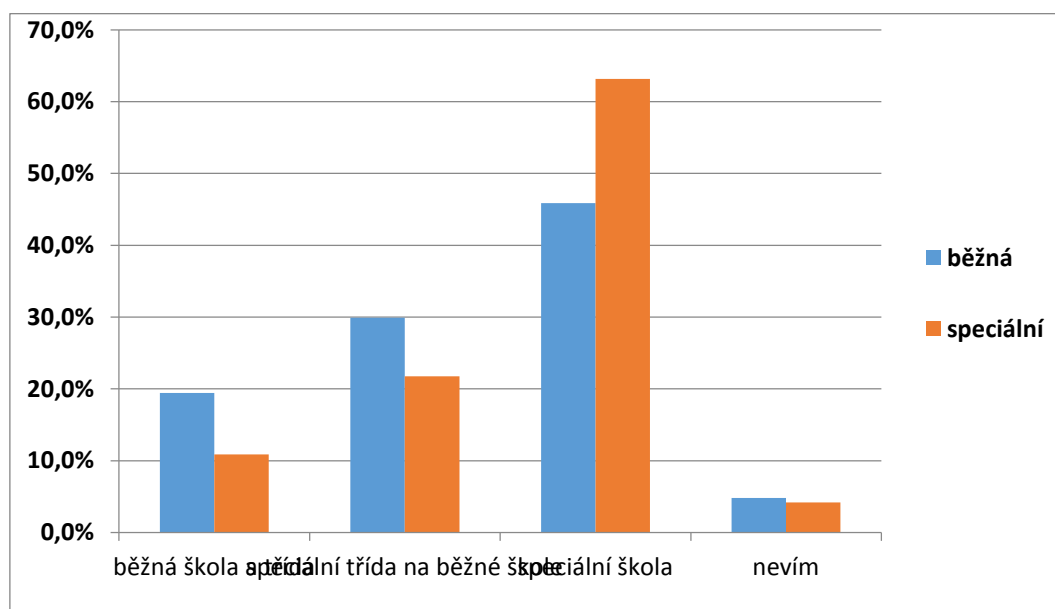
I u této položky respondenti z řad pedagogů škol S daleko více preferovali prostředí škol speciálních, než pedagogové skupiny B. Běžnou třídu v běžné škole považuje za přirozené či vhodné prostředí pro danou skupinu žáků téměř 60 % respondentů škol B, ale jen 33 % respondentů skupiny ze škol S.

Preference speciálních institucí ze strany jejich pedagogů je u této skupiny žáků výrazná. Přitom se jedná, z pohledu srovnání s ostatními skupinami žáků se zdravotním postižením,

které vyžadují opravdu naprosto specializovaný přístup a dovednosti pedagogů (např. žáci s PAS či neslyšící), o „lehce“ integrovatelnou skupinu žáků.

Tab. B16e Sluchové postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	692	19,4	52	10,9	744	18,4
speciální třída na běžné škole	1066	29,9	104	21,8	1170	28,9
speciální škola	1635	45,9	302	63,2	1937	47,9
nevím	172	4,8	20	4,2	192	4,7
Celkem	3565	100	478	100	4043	100



Graf B16e Sluchové postižení

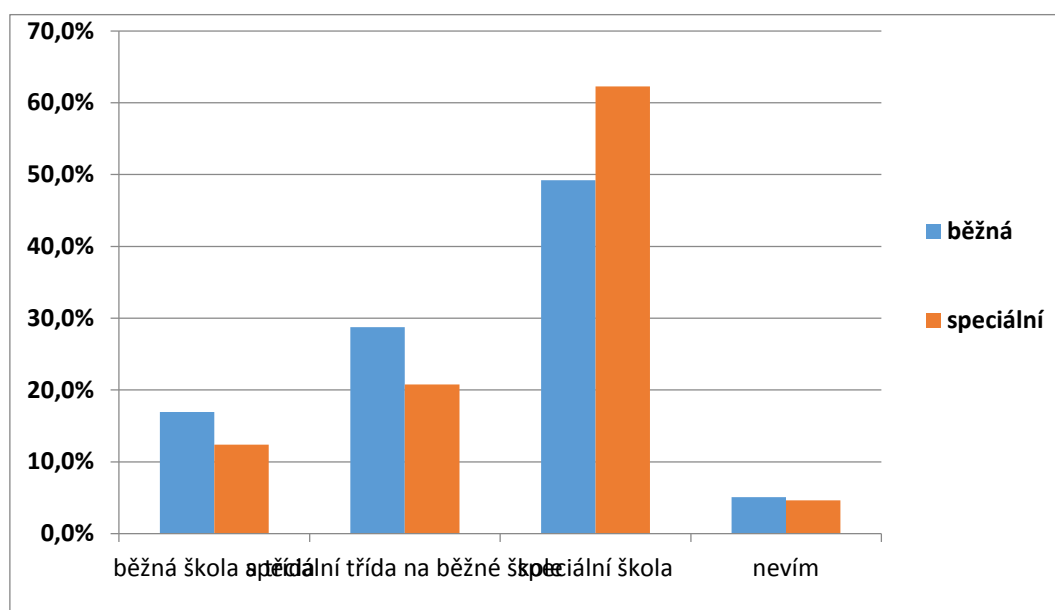
U sledované položky – místa pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením – je nutno zmínit dílčí omezení této části kvantitativně pojatého výzkumu. Pro zcela přesnou interpretaci by bylo žádoucí dále ještě skupiny žáků (např. se smyslovým postižením) rozdělit – např. na žáky nedoslýchavé, se středně těžkou sluchovou vadou – či žáky zcela neslyšící. Výzkum – skrze položky měřícího nástroje (dotazníku) – by se však stal již velmi nepřehledným a složitým pro respondenty. I tak umožňují naměřené výsledky potřebné zhodnocení názorů pedagogů.

Opět u pedagogů běžných škol pozorujeme vyšší „příklon“ ke vzdělávání dané skupiny žáků v běžných školách (souhrnně téměř 50 % responsí oproti cca 30 % respondentů škol S). Respondenti škol S většinou – nad 60 % – preferují vzdělávání ve školách speciálních, respondenti škol B volí tuto možnost ve 46 % četností odpovědí.

Vzdělávání žáka se sluchovým postižením je velmi náročné na odborné znalosti a dovednosti pedagogů, zpravidla vyžaduje přítomnost i dalších odborníků (tlumočník znakového jazyka ad.). I žáci se sluchovým postižením jsou však většinou již v současnosti vzděláváni v běžných školách (speciální školy jsou jen v několika městech). Proto je nezbytné vytvořit po účinnosti novely školského zákona v běžných školách takové prostředí, které umožní naplnění SVP těchto žáků.

Tab. B16f Zrakové postižení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	601	16,9	59	12,4	660	16,4
speciální třída na běžné škole	1022	28,8	99	20,8	1121	27,8
speciální škola	1749	49,2	297	62,3	2046	50,8
nevím	181	5,1	22	4,6	203	5,0
Celkem	3553	100	477	100	4030	100

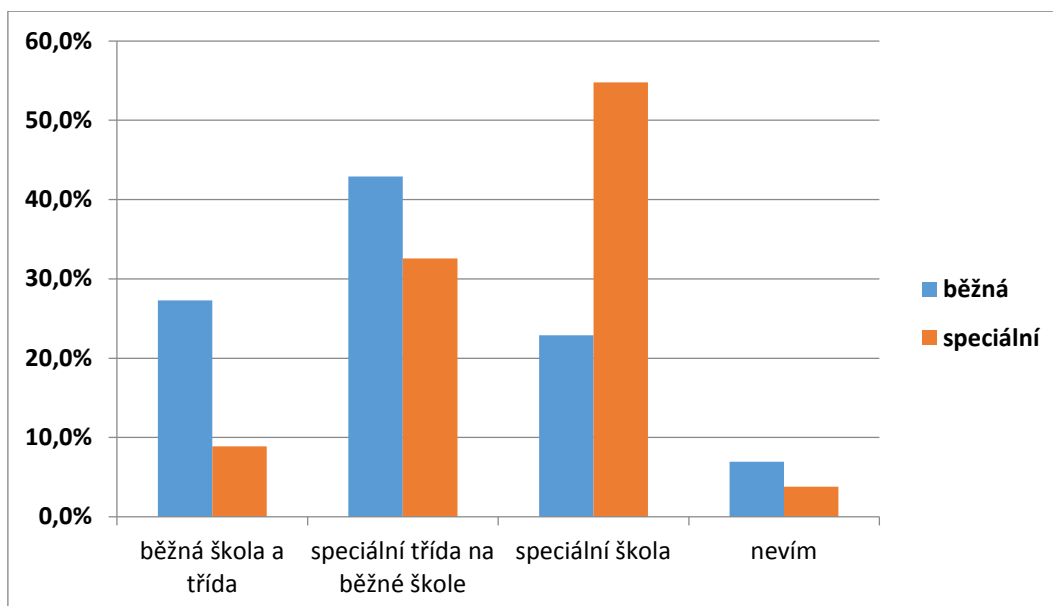


Tab. B16f Zrakové postižení

Výsledky u této položky – a skupiny žáků se zrakovým postižením lze hodnotit jako překvapivé. Respondenti obou skupin (škol B i S) v souhrnu jejich odpovědí považují pro tyto žáky speciální prostředí za vhodnější více než u žáků s postižením sluchovým. V praxi je přitom již naprostá většina žáků se zrakovým postižením vzdělávána – a zpravidla nikoliv bez úspěchu – ve školách běžných. Výsledky výzkumu však poukazují na nutnost lepší „osvěty“ mezi PP, má-li se proces poskytování PO podle novely školského zákona projevit jako efektivní prostředek vzdělanosti těchto žáků. Zrakové postižení samo o sobě neznamená nutnost vzdělávání žáka ve speciálním prostředí. Klade však důraz na dovednosti a kompetence vyučujících pedagogů. Respondenti ze škol S i v tomto případě významně preferují speciální instituci před přítomností žáka v hlavním vzdělávacím proudu.

Tab. B16g Narušená komunikační schopnost

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	968	27,3	42	8,9	1010	25,1
speciální třída na běžné škole	1523	42,9	154	32,6	1677	41,7
speciální škola	812	22,9	259	54,8	1071	26,6
nevím	246	6,9	18	3,8	264	6,6
Celkem	3549	100	473	100	4022	100

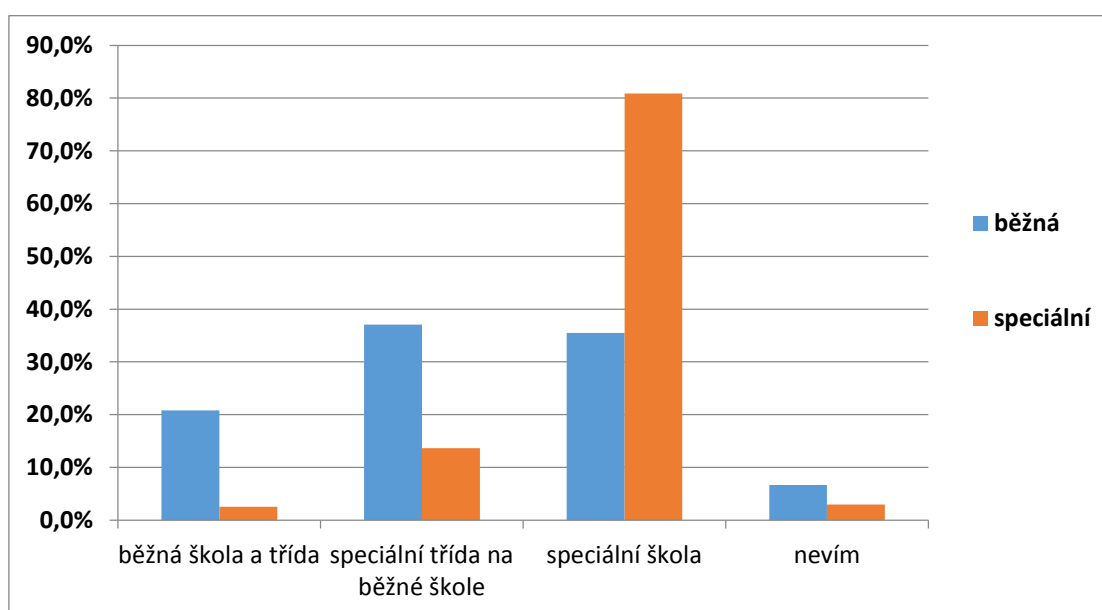


Graf B16g Narušená komunikační schopnost

U žáků s narušenou komunikační schopností jsou výsledky odlišné od dosavadních odpovědí respondentů směřujících k ostatním skupinám žáků se ZP. Respondenti z řad pedagogů škol B považují za „nejlepší“ místo pro vzdělávání speciální třídu běžné školy (tj. 42 %), respondenti z řad pedagogů škol S – opět a tradičně – speciální školu (tj. 54 %). Běžnou třídu běžné školy „doporučuje“ cca jedna čtvrtina respondentů škol B, a jen 9 % respondentů z řad pedagogů škol S. Narušení komunikační schopnosti v žádném případě nepředstavuje „jednoduché“ zdravotní postižení. Zejména jeho závažnější formy (afázie apod.) jsou v prostředí běžné školy reedukovatelné velmi obtížně – přesto tak vysoké procento odpovědí respondentů škol S, kteří „volají“ po speciální instituci pro tyto žáky, je překvapující.

Tab. B16h Poruchy autistického spektra

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	737	20,8	12	2,5	749	18,6
speciální třída na běžné škole	1315	37,1	65	13,7	1380	34,3
speciální škola	1258	35,5	385	80,9	1643	40,8
nevím	237	6,7	14	2,9	251	6,2
Celkem	3547	100	476	100	4023	100



Graf B16h Poruchy autistického spektra

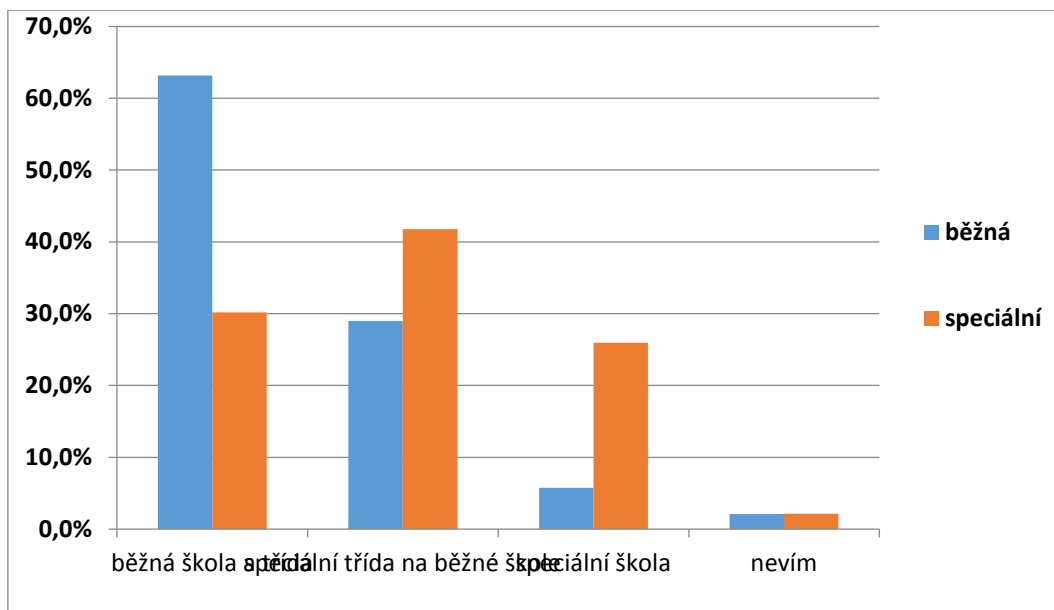
Zjištěné výsledky opět potvrdily výraznou preferenci speciální školy jako místa vzdělávání žáků s PAS ze strany pedagogů těchto škol. Jestliže jsme výše vyslovili významné pochybnosti o oprávněnosti „zařazování“ žáků s tělesným postižením, závažným onemocněním, narušenou komunikační schopností apod. do speciálních škol (jak tito respondenti „požadovali“), potom u žáků s PAS (i u vědomí široké etiologie a projevů této skupiny znevýhodnění) je preference speciálních škol (zejména u respondentů škol S) více pochopitelná.

Jedna pětina respondentů škol B považuje jako obvyklé a vhodné místo pro vzdělávání těchto žáků běžnou třídu běžné školy. Velmi pozitivní je, že téměř 40 % respondentů se domnívá, že jím je speciální třída běžné školy. Pedagogové škol B u této položky projevili vysokou míru pedagogického optimismu.

Bez ohledu na názory té či oné skupiny respondentů (myšleno ze škol B a S), platí a bude platit, že i žáci s PAS budou velmi často – či dokonce většinově – vzděláváni v běžných školách. Školy specializované na vzdělávání žáků s PAS jsou de facto jen v Brně či v Ostravě, v několika dalších městech školy zřízené pro žáky s mentálním postižením se na tuto „klientelu“ zaměřují více.

Tab. B16i Specifické vývojové poruchy učení

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2234	63,2	143	30,2	2377	59,3
speciální třída na běžné škole	1025	29,0	198	41,8	1223	30,5
speciální škola	203	5,7	123	25,9	326	8,1
nevím	74	2,1	10	2,1	84	2,1
Celkem	3536	100	474	100	4010	100



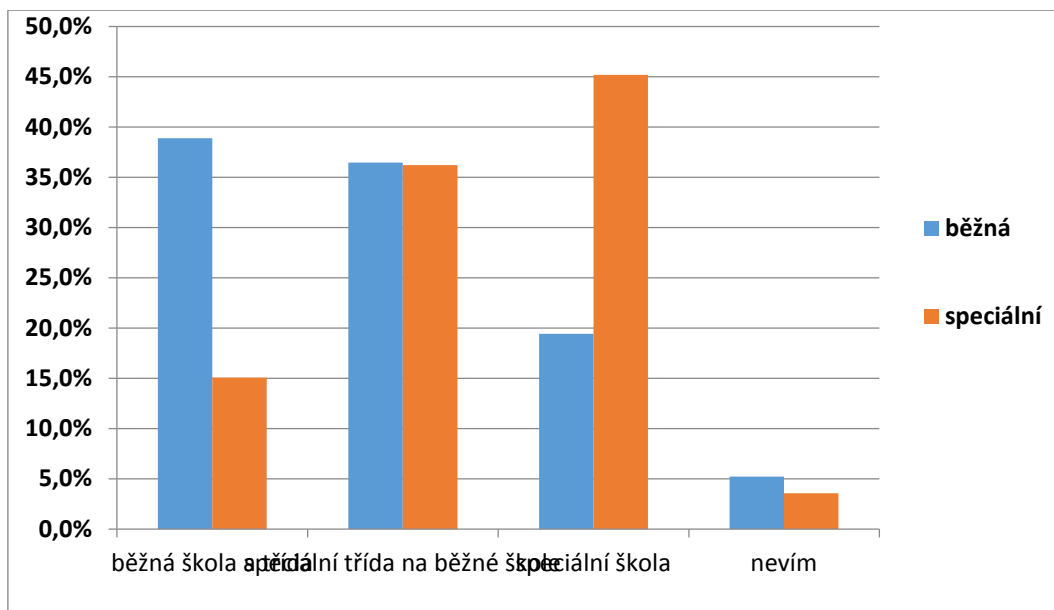
Graf B16i Specifické vývojové poruchy učení

Individuální integraci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení (SVPU) preferuje – či považuje za vhodnou – dvojnásobně více pedagogů běžných škol, než pedagogů škol speciálních (63,2 % respondentů škol B a 30,2 % škol S). Speciální třídu v běžné škole pro tyto žáky považuje za vhodný vzdělávací model cca 42 % respondentů škol B a 29 % respondentů škol S. Speciální školu preferuje 26 % respondentů škol S a 5,7 % respondentů škol B.

I u této položky pedagogové škol S potvrdili výraznou preferenci „svého“ vzdělávacího proudu. Učitelé škol B odpovídali většinou pro vzdělávání žáků s tímto znevýhodněním na běžných školách. Tento názor odpovídá i obecnému rozložení četností tohoto druhu znevýhodnění na školách v současnosti. Navíc existuje jen velmi málo škol, které se speciálně na vzdělávání žáků se SVPU zaměřují (škol speciálních).

Tab. B16j Specifické vývojové poruchy chování

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	1378	38,9	72	15,1	1450	36,1
speciální třída na běžné škole	1292	36,5	173	36,2	1465	36,4
speciální škola	688	19,4	216	45,2	904	22,5
nevím	185	5,2	17	3,6	202	5,0
Celkem	3543	100	478	100	4021	100



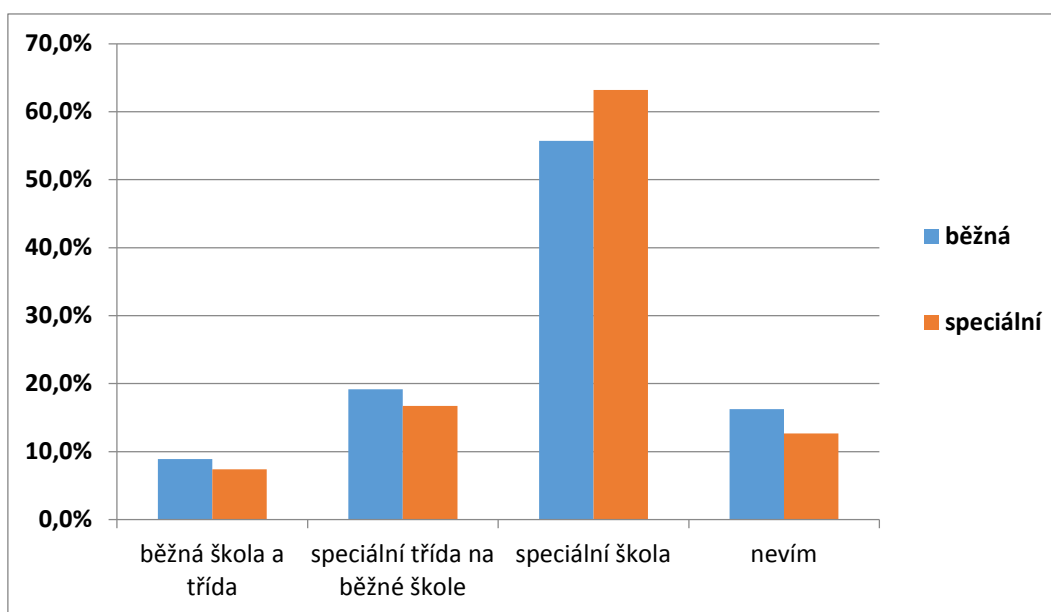
Graf B16j Specifické vývojové poruchy chování

U hodnocení místa pro vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami chování (SVPOCH) byly zaznamenány výsledky odlišné od předchozí skupiny – žáků se SVPU. Nadále přetrvává preference individuální integrace u pedagogů škol B – 38,9 % respondí. Je ovšem výrazně nižší než u žáků se SVPU – zde respondenti uváděli tuto formu v 63,2 % případech četností. Respondenti škol S opět preferují specializované prostředí – ve formě speciální třídy (v 36 % odpovědí – shodně jako respondenti škol B). Výrazná odlišnost byla zjištěna u možnosti vzdělávat žáky s tímto znevýhodněním ve specializovaných školách. Respondenti škol S toto považují za vhodnou formu vzdělávání ve 45 % případů, a respondenti škol B v 19,2 % případů.

Konstatujeme, že i u těchto žáků se jedná o velmi výrazné odlišnosti v četnostech odpovědí obou skupin respondentů (škol B a S). A stejně jako v řadě předchozích případů – je nereálné předpokládat existenci škol samostatně určených pro žáky s poruchami chování. Jednalo by se o jakousi vzdělávací obdobu středisek výchovné péče, dětských domovů se školou apod. Koncentrace žáků s těmito projevy na jedno místo pro jejich vzdělávání (jedna škola či třída) se jeví jako model velmi problematický. Přesto zůstává zřejmé, že právě porucha chování (a její důsledky v podobě vlivu na klima třídy) představuje mimořádně obtížnou – a často nepříznivou – pedagogickou situaci, která zasahuje do procesu vzdělávání i ostatních žáků více, než třeba i závažné postižení tělesné či smyslové některého žáka.

Tab. B16k Psychiatrické onemocnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	315	8,9	35	7,4	350	8,7
speciální třída na běžné škole	679	19,2	79	16,7	758	18,9
speciální škola	1973	55,7	299	63,2	2272	56,6
nevím	576	16,3	60	12,7	636	15,8
Celkem	3543	100	473	100	4016	100

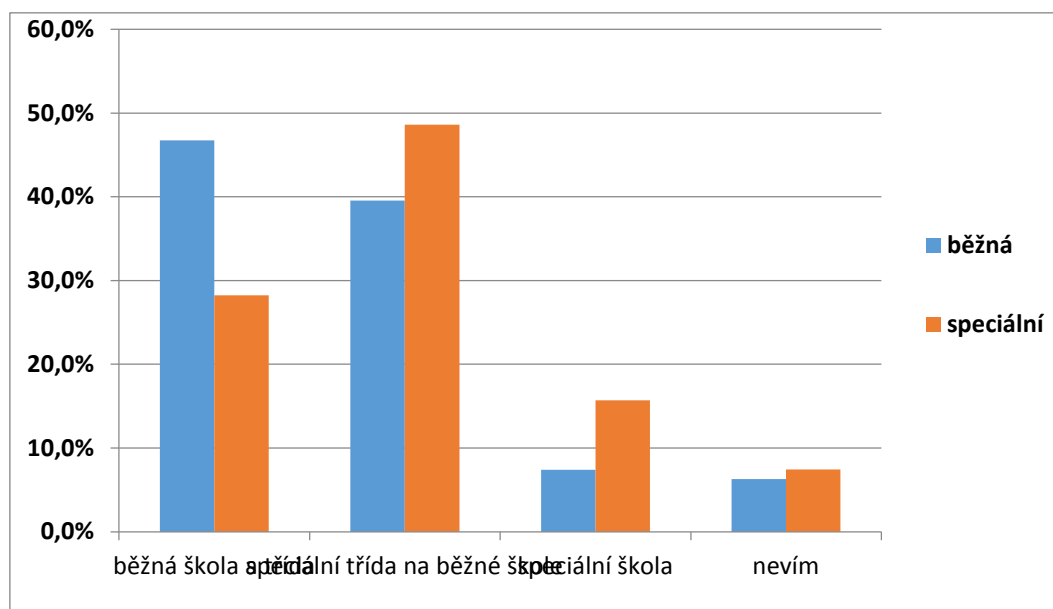
**Graf B16k Psychiatrické onemocnění**

U této skupiny žáků respondenti obou skupin (škol B a S) shodně a většinou uvedli (teprve podruhé v rámci hodnocení dosavadních skupin znevýhodnění) požadavek (či názor) plédující pro umístění dětí s tímto znevýhodněním do speciálních škol (poprvé tomu bylo u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením). Celkem 63,2 % respondentů škol S – a 55,7 % respondentů škol B – preferuje tuto variantu vzdělávání. Dále 16,7 % respondentů škol S a 19,2 % respondentů škol B považuje – dle jejich odpovědí – za vhodnou variantu pro vzdělávání speciální třídu běžné školy. Individuální integraci preferuje jen 8,9 % respondentů škol B a 7,4 % respondentů škol S. Ukazuje se, že míra stigmatizace vyplývající z označení psychiatrického onemocnění či psychiatrické diagnózy je ve společnosti – a i u pedagogů – stále relativně vysoká. Zjednodušeně řečeno – lidé se „bojí“ pacientů (klientely) psychicky nemocných.

Počet dětí v péči dětských psychiatrů či psychologů, kteří vykazují známky duševního onemocnění, je v ČR odhadován až na několik desítek tisíc. Velká většina z nich ve stávajícím systému podpory „nedosáhla“ na status žáka se zdravotním postižením – někdy se jednalo o žáky se zdravotním znevýhodněním. Řada těchto dětských pacientů však trpí takovými formami onemocnění, které naprosto nebrání jejich přítomnosti v běžných třídách běžných škol. Skutečnost, že pedagogové obou skupin většinově a výrazně požadují umístění těchto dětí do specializovaných institucí je významným signálem pro změnu postojů, výchovu veřejnosti – a to nikoliv jen laické, ale i vzdělaných vrstev společnosti, včetně erudovaných profesionálů v dané sféře.

Tab. B16l Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	1651	46,7	133	28,2	1784	44,6
speciální třída na běžné škole	1397	39,5	229	48,6	1626	40,6
speciální škola	262	7,4	74	15,7	336	8,4
nevím	223	6,3	35	7,4	258	6,4
Celkem	3533	100	471	100	4004	100

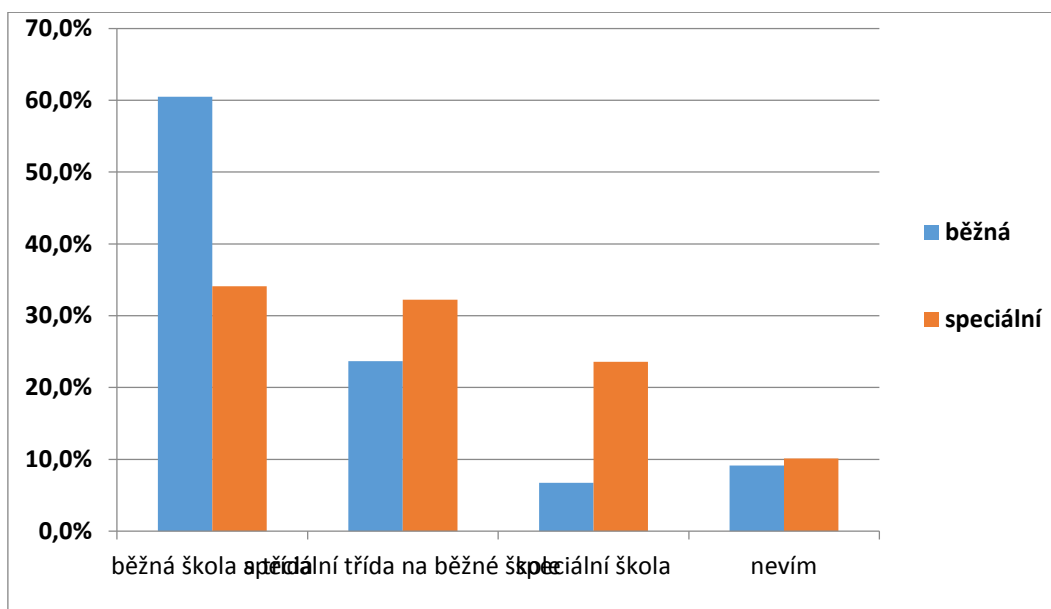


Graf B16 Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

V první položce, sledující názory pedagogů na vzdělávání žáků se SVP, která sledovala skupiny žáků se znevýhodněním z jiných, než zdravotních důvodů, se jednalo o názory na místo pro vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího (tedy primárně českého) jazyka. Respondenti škol B nejčastěji volili variantu individuální integrace, a respondenti škol S (v téměř polovině četností případů) variantu integrace skupinové. Respondenti škol S velmi málo (tj. ve 28 %) uvedli preferování běžné třídy běžné školy, a respondenti škol B nepovažují – dle jejich odpovědí – za vhodné vzdělávat tyto žáky ve speciálních školách (jen 7,4 %). Respondenti škol S i zde uvádějí vyšší četnost odpovědí – jedná se o 15,7 %.

Tab. B16m Žáci bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2139	60,5	162	34,1	2301	57,4
speciální třída na běžné škole	836	23,6	153	32,2	989	24,7
speciální škola	238	6,7	112	23,6	350	8,7
nevím	322	9,1	48	10,1	370	9,2
Celkem	3535	100	475	100	4010	100



Graf B16m Žáci bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí

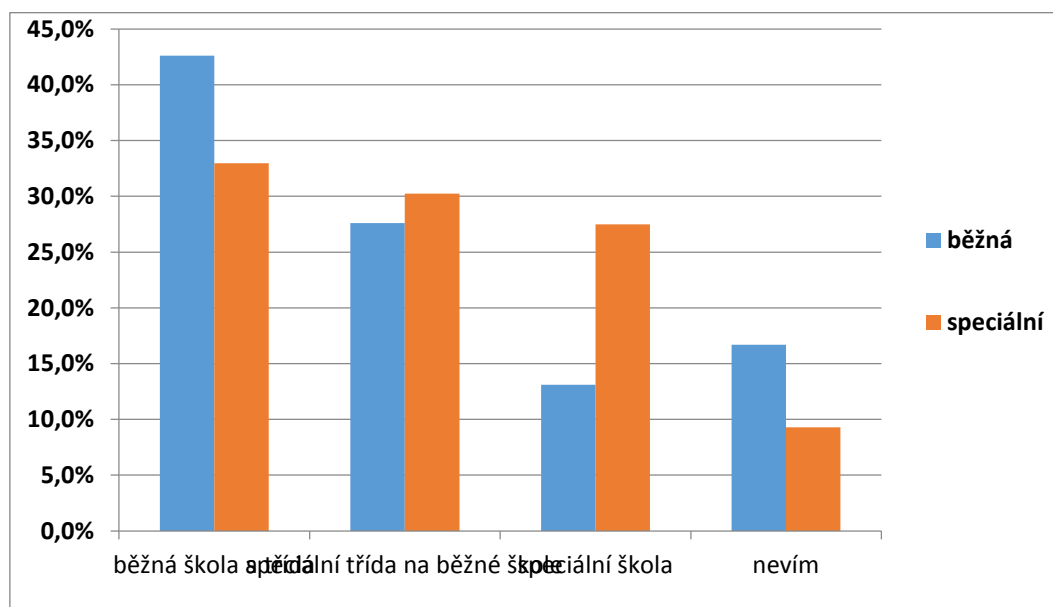
Jedná se o žáky, jejichž případné SVP nevyplývají z vlastností jejich osobnosti, ale jsou vázány na prostředí, v němž žák pobývá. I u této položky se projevily významné rozdíly v odpovědích

respondentů obou skupin – způsobem, který odráží obvyklý model jejich postojů v tomto výzkumu. Respondenti škol B více – téměř dvojnásobně – preferují (svými odpověďmi) individuální integraci (60 % responsí oproti 34 % PP ze škol S), a naopak tito zase preferují speciální školy (23,6 % oproti 6,7 % respondentů škol B).

U výsledků této položky konstatujeme jisté „rozpaky“ nad povědomím části pedagogické veřejnosti – zejména pedagogů škol speciálních. Žáci, kteří se nemohou těšit domácí podpoře ve vzdělávání (nezájem rodiny, špatné bytové podmínky apod.), by neměli být za tyto podmínky „trestáni“ i ve vzdělávání. Naopak, škola by měla být místem, kde jim bude poskytnuta podpora, a to i nad rámec běžných vyučovacích metod.

Tab. B16n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	1507	42,6	156	33,0	1663	41,5
speciální třída na běžné škole	976	27,6	143	30,2	1119	27,9
speciální škola	463	13,1	130	27,5	593	14,8
nevím	590	16,7	44	9,3	634	15,8
Celkem	3536	100	473	100,0	4009	100



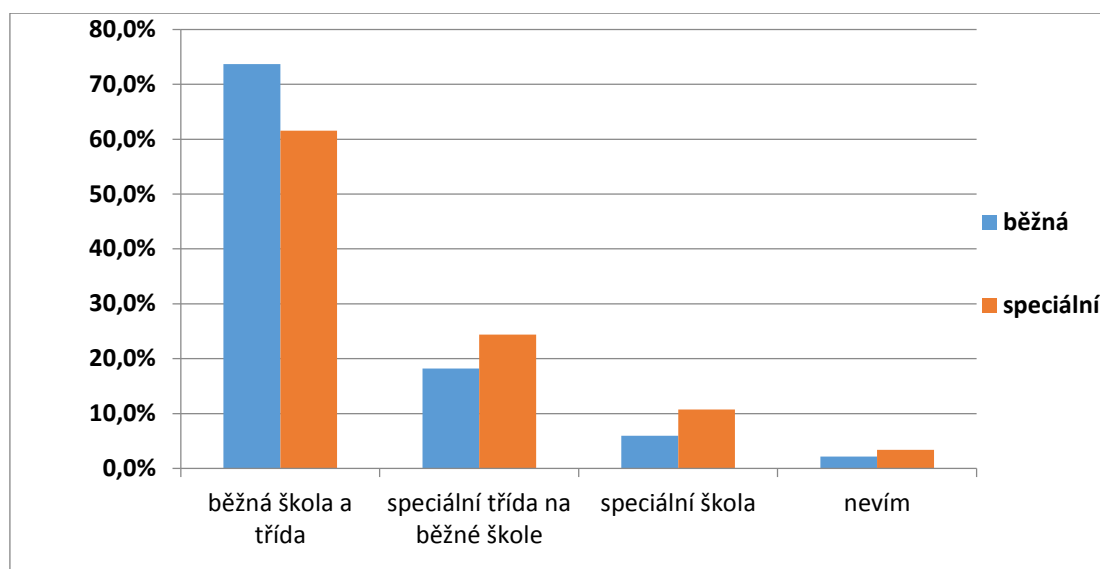
Tab. B16n Žáci z tzv. sociálně vyloučené lokality

Jedná se o žáky, jejichž případné SVP nevyplývají z vlastností jejich osobnosti, ale jsou vázány na prostředí, v němž žák pobývá. I u této položky se projevily významné rozdíly v odpovědích respondentů obou skupin – způsobem, který odráží obvyklý model jejich postojů v tomto výzkumu. Respondenti škol B více preferují individuální integraci (42,6 % oproti 33 % respondentů škol S), a naopak tito zase preferují – svými vyjádřenými odpověďmi – speciální školy (27,5 % oproti 13,1 % odpovědí ze strany respondentů škol B).

Konstatujeme, u výsledků této položky, jisté rozpaky nad povědomím části pedagogické veřejnosti – zejména pedagogů škol speciálních. Žáci, kteří se nemohou těšit domácí podpoře ve vzdělávání (nezájem rodiny, špatné bytové podmínky apod.) pobývajících v lokalitě tzv. vyloučené (se všemi atributy, které jsou s tímto bydlištěm spojovány), by neměli být vylučováni i ve (ze) vzdělávání. Naopak, škola by měla být místem, kde budou žákům poskytnuty vzory chování obvyklé v české společnosti, tak, aby jejich začlenění v budoucnu (pracovní trh apod.) mohlo být úspěšné. Tito žáci nebyli „odsouzeni“ žít způsobem, a na místech, ve kterých vyrůstali. Ukazuje se, že tento celospolečensky výhodný model nemá oporu v názorech některých pedagogických pracovníků – zejména těch, kteří působí na školách speciálních.

Tab. B16o Mimořádné nadání

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2615	73,7	293	61,6	2908	72,2
speciální třída na běžné škole	646	18,2	116	24,4	762	18,9
speciální škola	212	6,0	51	10,7	263	6,5
nevím	76	2,1	16	3,4	92	2,3
Celkem	3549	100	476	100	1117	100

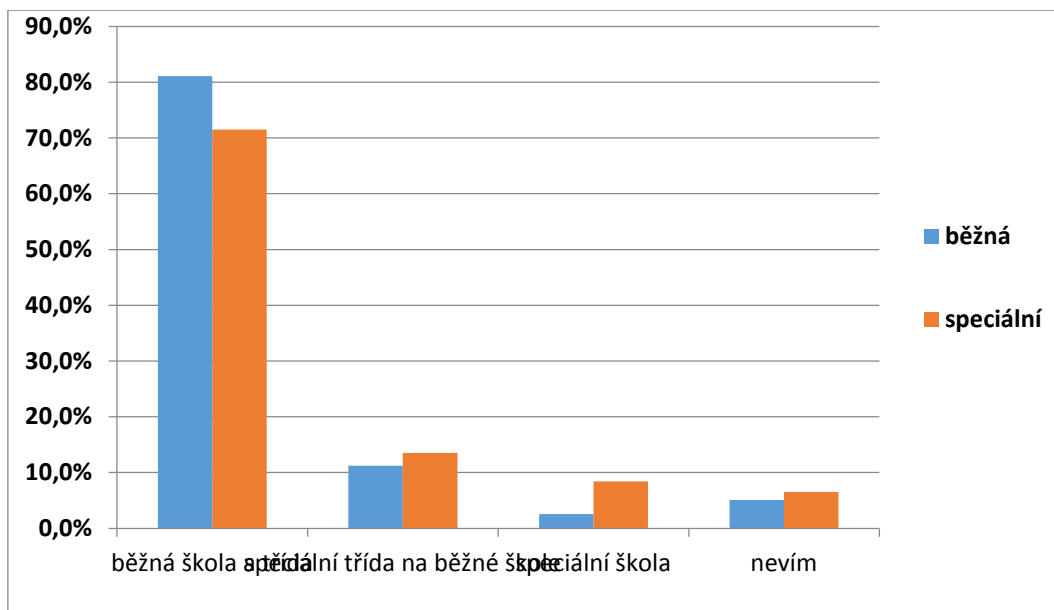


Graf B16o Mimořádné nadání

Nepřekvapuje, že respondenti obou skupin výrazně preferují individuální integraci těchto žáků – svou preferenci takto vyjádřilo plných 73,7 % respondentů škol B a 61,6 % respondentů škol S. Respondenti škol S – opět více než respondenti škol B – svými odpověďmi preferují skupinovou integraci či speciální školu.

Tab. B16p Žák jiného etnika

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
běžná škola a třída	2861	81,1	339	71,5	3200	80,0
speciální třída na běžné škole	396	11,2	64	13,5	460	11,5
speciální škola	91	2,6	40	8,4	131	3,3
nevím	179	5,1	31	6,5	210	5,2
Celkem	3527	100	474	100	4001	100



Graf B16p Žák jiného etnika

Výsledky u poslední položky z dané série položek dotazníku vykázaly větší míru „shody v odpovědích“ u respondentů obou skupin (PP ze škol B i S). Výsledky jsou u všech položek víceméně srovnatelné. Opět jen respondenti škol B více svými vyjádřenými odpověďmi preferují individuální integraci – tj. 81,1 % oproti respondentům ze škol S (tj. 71,5 %). Ti zase o něco více preferují variantu skupinové integrace, či dokonce samostatné speciální školy.

4.7 Názory pedagogických pracovníků na některé aspekty společného vzdělávání žáků se SVP v tzv. běžných školách hlavního vzdělávacího proudu

Následující část výzkumné zprávy bude hodnotit odpovědi respondentů obou skupin (pedagogů škol běžných i speciálních) na obecné otázky vážící se k preferencemi vyjádřené formě vzdělávání žáků se SVP – buď ve školách běžných (tzv. režim integrace či inkluze) nebo ve školách speciálních. Série dále hodnocených položek dotazníku nebyla zaměřena na konkrétní pedagogické či speciálněpedagogické aspekty vzdělávacích modelů.

Cílem bylo zjistit názorovou preferenci na společenské konotace jednoho nebo druhého vzdělávacího modelu. Je zřejmé, že odpovědi respondentů vyjadřující jejich občanský postoj k danému problému, budou mít (a mají) dopady i na jejich postoje pedagogické.

Novela školského zákona (důvodová zpráva k novele) pléduje pro rozvoj tzv. inkluze (tento pojem ve výzkumné zprávě neužíváme pro jeho značnou neukotvenost a v českém prostředí až bezobsažnost). Táž novela a série dalších kroků (zrušení samostatné přílohy RVP ZP – příl. LMP) hovoří o zvýšení podpory i dalším skupinám žákům než dosud „obvyklým“ žákům se zdravotním postižením.

V pedagogické veřejnosti jsou vnímány značně kontroverzní výroky i vysokých ústavních činitelů (prezident republiky M. Zeman v březnu 2015) na adresu společného vzdělávání žáků se znevýhodněním a intaktní populace. V posledních měsících (květen 2015 a měsíce následující) je i v mainstreamových médiích výrazně reflektována situace migrantů a utečenců přicházejících z jihu a východu do Evropské Unie.

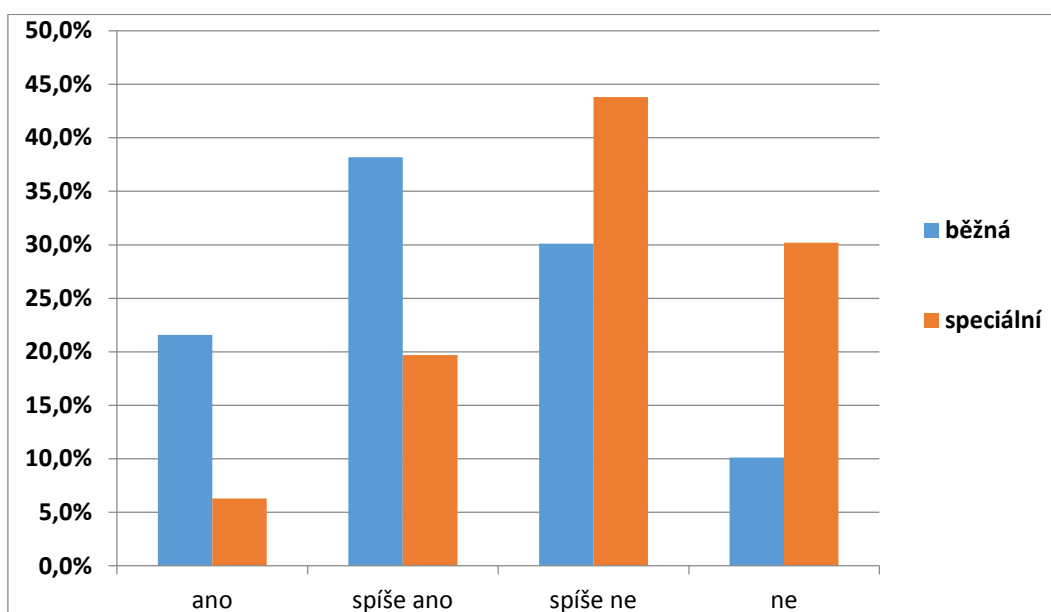
To vše významně může ovlivnit nejen názorovou hladinu občanů ČR (tedy i pedagogů), ale může do budoucna mít vliv i na implementaci pravidel a zásad zakotvených v novele školského zákona. Je proto důležité „znát“ postoje a názorové preference pedagogických pracovníků nejen k praktickým otázkám školské integrace žáků se SVP, ale i jejich postojové preference k obecným otázkám společenského prostředí, v němž se vzdělávání realizuje.

Položky byly postaveny neutrálně vzhledem k preferenci priority jednoho či druhého vzdělávacího modelu (integrace vers. speciální školy). Respondentům byla předložena široká škála položek dotazníku, která zahrnovala obecná přesvědčení o významu společného vzdělávání, jeho finančních aspektech, jeho přínosu pro žáky, spolužáky, přínosu pro společnost ad. I použité pojmy se „vyhýbaly“ slovům, která v posledním období získala ideové či až ideologické zabarvení (inkluze, segregace apod.), ale důsledně se hovoří o „společném vzdělávání žáků se SVP a ostatních“ apod.

Obdobný výzkum postojů a názorů nebyl v ČR dosud srovnatelným způsobem proveden (zaměření, zkoumaný soubor, teritoriální dopad). Zjištění považujeme za unikátní, a je potřebné je využít při formulaci zásad školské politiky, vzdělávacích aktivit, organizačních opatření nejen v období přípravy na účinnost novely školského zákona.

Tab. B17a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam

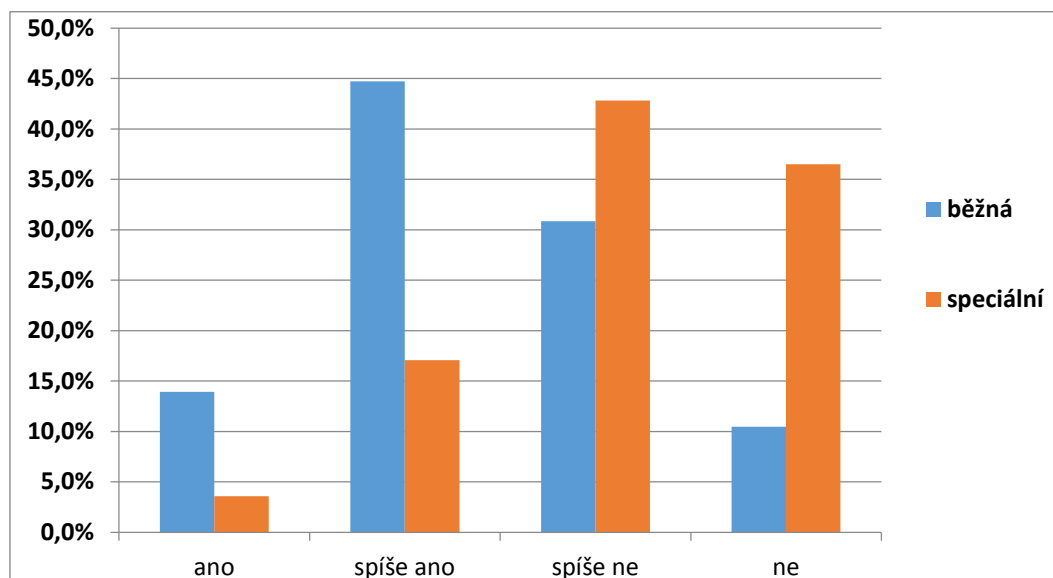
	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	768	21,6	30	6,3	798	19,8
spíše ano	1358	38,2	94	19,7	1452	36,0
spíše ne	1071	30,1	209	43,8	1280	31,7
ne	360	10,1	144	30,2	504	12,5
Celkem	3557	100	477	100	4034	100

**Graf B17a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam**

První sledovaná položka dotazníku této dimenze „hledala“ nejjobecnější odpověď na přínos procesu společného vzdělávání pro celou společnost. Respondenti obou skupin odpovídali výrazně protichůdně. Respondenti škol B se v téměř v 60 % četností odpovědí připojili k přesvědčení, že tento vzdělávací model má pro společnost význam. Naopak respondenti škol S se v 73 % případech četností domnívají o opaku – společné vzdělávání podle nich pro společnost význam nemá. Konstatujeme zásadně rozdílné odpovědi respondentů obou skupin.

Tab. B17b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené

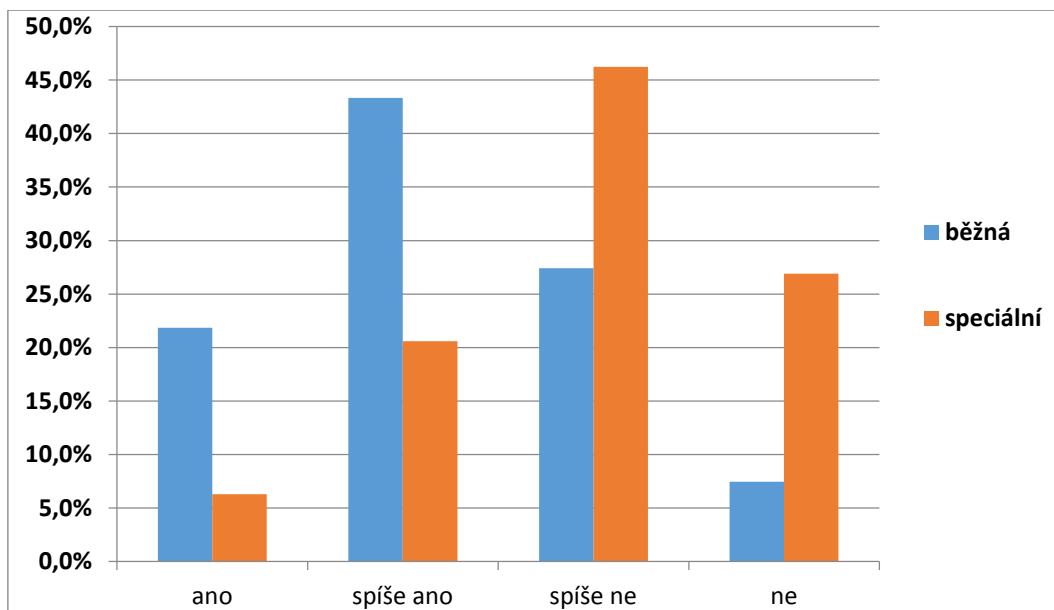
	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	494	13,9	17	3,6	511	12,7
spíše ano	1587	44,7	81	17,1	1668	41,5
spíše ne	1095	30,9	203	42,8	1298	32,3
ne	372	10,5	173	36,5	545	13,6
Celkem	3548	100	474	100	4022	100

**Graf B17b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené**

I u této položky dotazníku konstatujeme zásadně odlišné odpovědi respondentů obou typů škol. Pedagogové škol B významně akcentují přínos společného vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením – v souhrnu odpovědí „ano“ a „spíše ano“ byly udány 58,6 % respondentů. A naopak respondenti škol S v 79,3 % odpovídají významem, že takové vzdělání pro žáky s postižením přínosem není. Konstatujeme zásadně odlišné názory respondentů obou skupin.

Tab. B17c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	774	21,8	30	6,3	804	20,0
spíše ano	1535	43,3	98	20,6	1633	40,6
spíše ne	971	27,4	220	46,2	1191	29,6
ne	264	7,4	128	26,9	392	9,8
Celkem	3544	100	476	100	4020	100



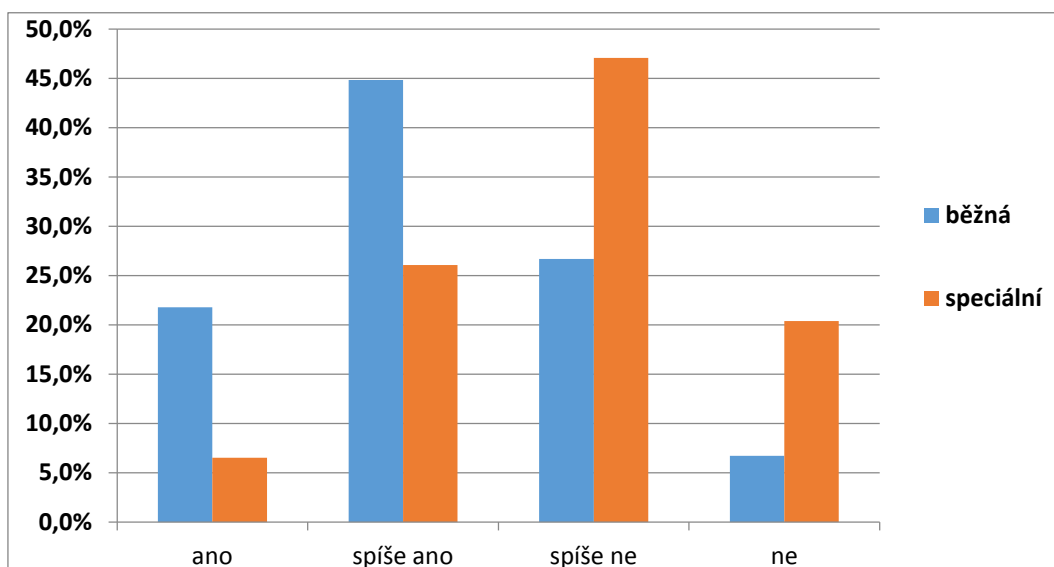
Graf B17c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

Přínos společného vzdělávání pro obě skupiny žáků – se zdravotním postižením i žáky bez postižení – spatřují (ve vyjádření odpověďmi) velmi výrazně pedagogové škol B (v souhrnu 65,1 % responsí). Naproti tomu pedagogové škol S výrazně akcentují názor opačný – společné vzdělávání za přínos nepovažují (v souhrnu 73,2 % odpovědí).

Interpretovat podobná zjištění kvantitativních měření bývá obtížné. Nepochybně lze konstatovat zjištěnou názorovou hladinu – zásadní přesvědčení pedagogů obou typů škol o jimi preferovaném modelu. Lze rovněž konstatovat, že pedagogové škol S nepodporují společné vzdělávání obou skupin žáků.

Tab. B17d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	767	21,8	31	6,5	798	20,0
spíše ano	1580	44,8	124	26,1	1704	42,6
spíše ne	940	26,7	224	47,1	1164	29,1
ne	237	6,7	97	20,4	334	8,4
Celkem	3524	100	476	100	4000	100



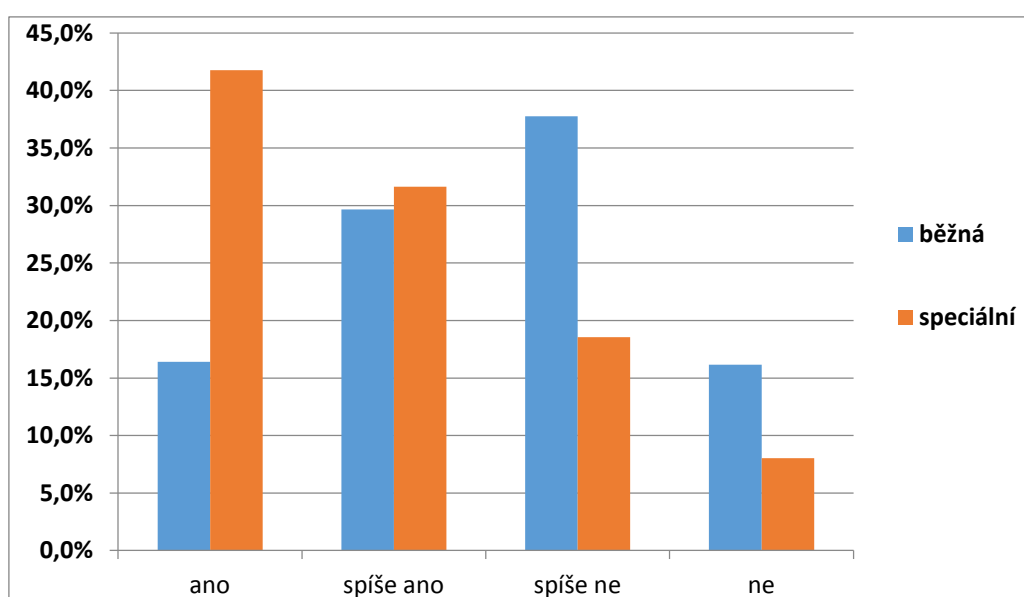
Graf B17d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených

Další ze série hodnocení postojů a názorů na obecný význam společného vzdělávání sledovala názory (preferencie) respondentů na přínos společného vzdělávání nikoliv pro žáky s postižením (znevýhodněné), ale pro ostatní. V některých případech totiž bývá proces společného vzdělávání interpretován jen jako pouhé „začleňování těch, kteří mají nějaký problém“ mezi žáky zdravé – tedy žáky „bez problému“. Zapomíná se přitom na to, že výchova a vzdělávání jsou významné socializující činitele, které formují postoje všech účastníků, a to (dokonce velmi často či převážně) nezáměrným působením. Proces učení tak nechápeme pouze jako pedagogický proces, ale jako sociálně psychologickou kategorii, v níž dochází k interiorizaci vnějších modelů a příkladů. Z tohoto pohledu existuje řada studií, které potvrzují pozitivní vliv společného vzdělávání pro všechny žáky, kteří se jej účastní. Respondenti realizovaného výzkumu odpovídali opět až diametrálně odlišně. Respondenti škol B výrazně (tj. 66,6 %) svými odpověďmi potvrzují přínos tohoto vzdělávacího modelu pro žáky bez postižení. Respondenti škol S (v četnosti 67,5 %) „nespatřují“ žádný, či jen nepatrný, přínos. Jestliže u předchozích položek sledujících aspekty speciálního či integrovaného vzdělávání, bylo možno odpovědi respondentů škol S interpretovat i s odkazem na jejich (v průměru) lepší znalost specifik zdravotního postižení – a tudíž některé jejich rezervované preference postojů byly pochopitelné, potom v tomto případě jde o opak. Tito pedagogové většinu – či celý svůj profesní život – strávili ve speciálních institucích, a jejich vědomí

„dopadů“ přítomnosti žáka v běžné třídě jsou minimální. Naopak – s tímto má zkušenost řada pedagogů škol B – kteří si uvědomují přínos tohoto modelu i pro žáky bez postižení.

Tab. B17e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	581	16,4	198	41,8	779	19,4
spíše ano	1050	29,7	150	31,6	1200	29,9
spíše ne	1337	37,8	88	18,6	1425	35,5
ne	572	16,2	38	8,0	610	15,2
Celkem	3540	100	474	100	4014	100



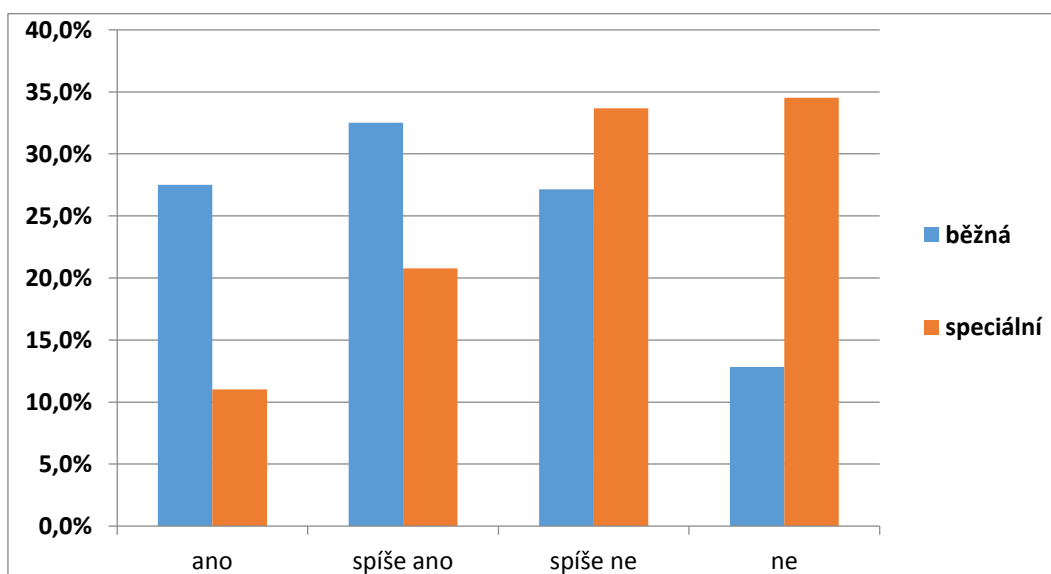
Graf B17e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)

Opět další z položek, která potvrzuje zásadní rozdíly ve vnímání společenských (ale i konkrétních) aspektů společného vzdělávání. Položka tohoto znění byla zařazena do zjišťování z důvodu časté diskuse na toto téma v odborných i mainstreamových médiích – a nakonec i v pedagogických kolektivech. Opět se potvrdily zásadní rozdíly v názoru respondentů obou skupin na danou oblast.

Pedagogové škol S s tímto názorem souhlasí v 73,4 % případů, pedagogové škol B jen v necelé polovině (tj. 46,3 %). Lze říci, že skupina pedagogů B je v názoru (jeho preferenci) na tuto otázku víceméně rozdělena na polovinu (větší nadpolovina s ním nesouhlasí), přičemž pedagogové škol S výrazně – ve ¾ responsí – preferují pojetí „módního trendu“.

Tab. B17f Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	971	27,5	52	11,0	1023	25,6
spíše ano	1147	32,5	98	20,8	1245	31,1
spíše ne	958	27,1	159	33,7	1117	27,9
ne	453	12,8	163	34,5	616	15,4
Celkem	3529	100	472	100	4001	100

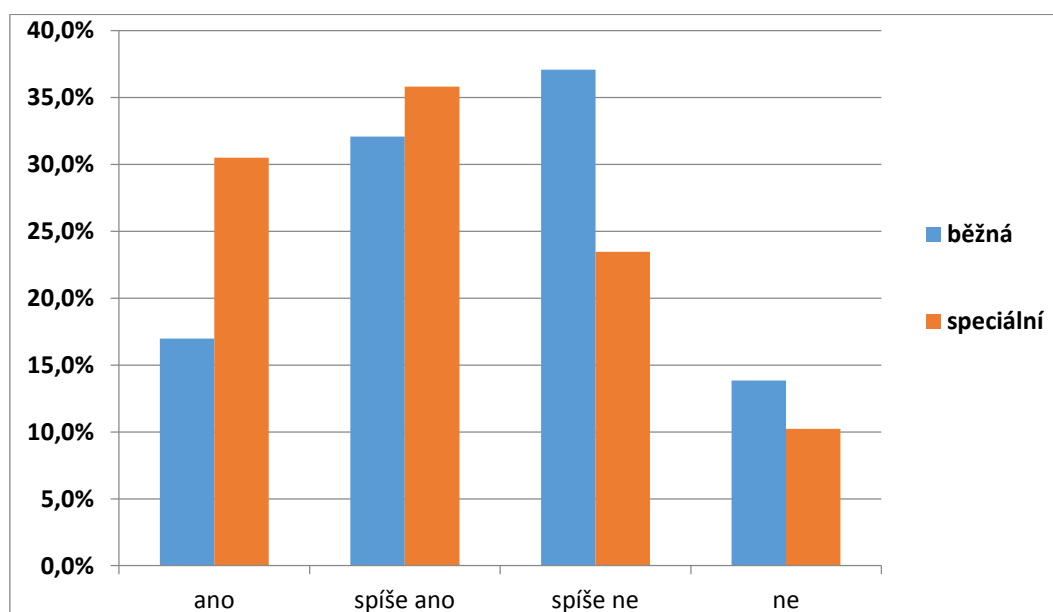
**Graf B17f Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze**

Velmi diskutovanou otázkou společného vzdělávání žáků se SVP a žáků „ostatních“ jsou jeho finanční aspekty. Právě výrok uvedený v položce dotazníku (17f) bývá ve společenské diskusi reflektován poměrně často – a to většinou bez znalosti konkrétních aspektů financování vzdělávání žáků se SVP. Úkolem popisovaného výzkumu nebylo sledovat znalosti (informovanost) respondentů o „skutečných nákladech“ na vzdělávání v tom či onom modelu vzdělávání, ale jen jejich názorovou hladinu „o daném problému“.

Opět konstatujeme zásadní četnostní rozdíly v odpovědích respondentů obou skupin. Respondenti škol B s uvedeným výrokiem většinou souhlasí (v souhrnu odpovědí 60 % respondentů), respondenti škol S odpovídají zcela opačně (tj. 68,2 %) – nesouhlasí.

Tab. B17g Vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se SZN lepší

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	595	17,0	143	30,5	738	18,6
spíše ano	1124	32,1	168	35,8	1292	32,5
spíše ne	1299	37,1	110	23,5	1409	35,5
ne	485	13,8	48	10,2	533	13,4
Celkem	3503	100	469	100	3972	100

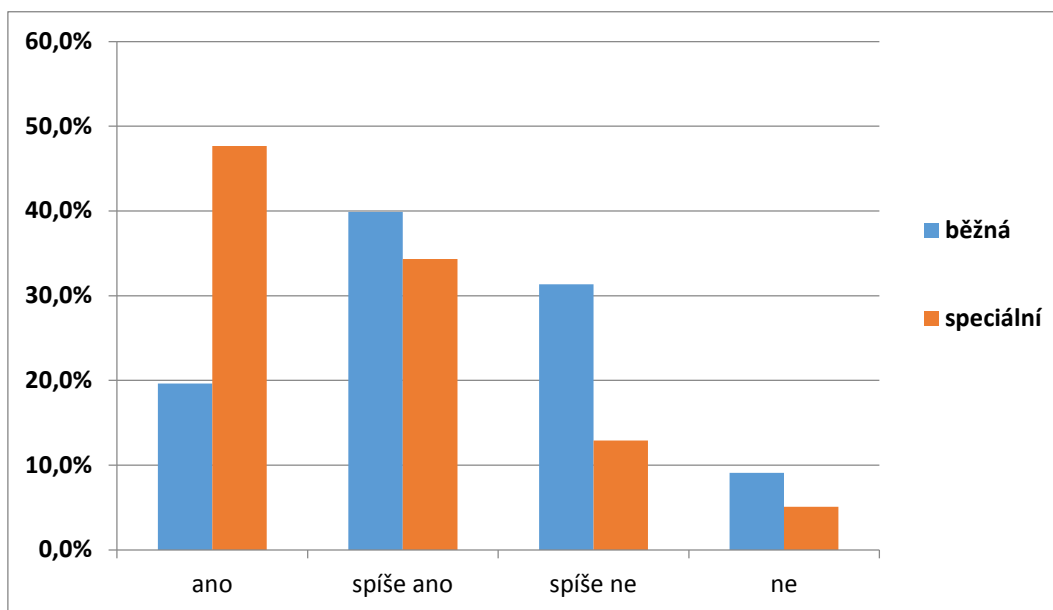
**Graf B17g Vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se SZN lepší**

Uvedená položka byla specificky zaměřena na oblast vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ve školách speciálních. Respondenti obou skupin zde odpovídali vyrovnaněji v jednotlivých možnostech oproti dosavadním výsledkům této části. Respondenti škol S opět výrazněji preferovali speciální instituci (tj. 66,3 %), respondenti škol B tento názor – preference speciální instituce pro žáky se SZN – zastávali v necelé polovině případů četností (tj. 49,1 %).

Je s podivem, že samotná existence sociálního znevýhodnění může být pro řadu pedagogů důvodem pro „umísťování“ těchto žáků do speciálních institucí – škol – s tím, že je to pro dané žáky lepší.

Tab. B17h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší

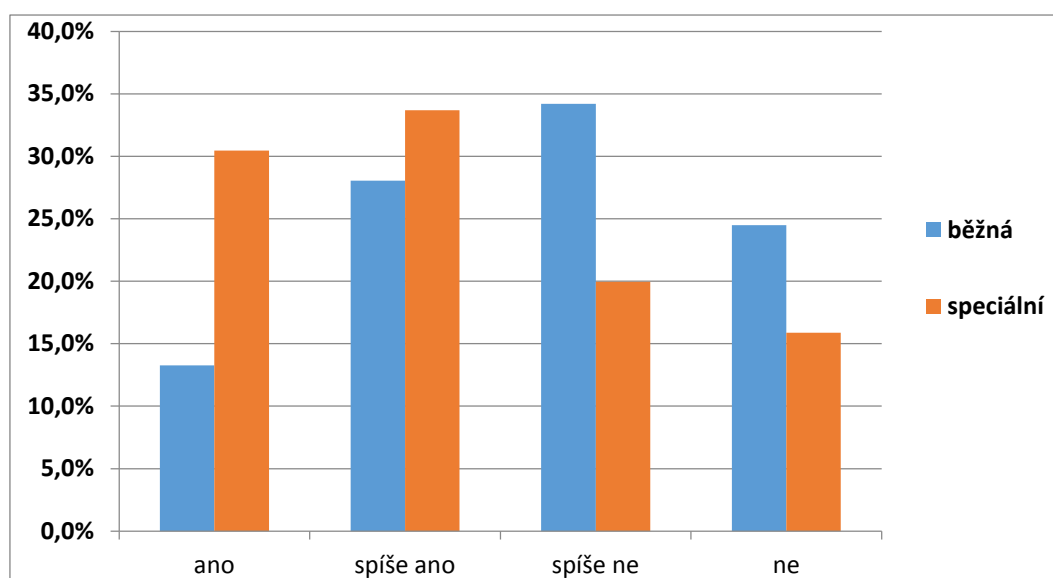
	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	690	19,7	225	47,7	915	23,0
spíše ano	1401	39,9	162	34,3	1563	39,2
spíše ne	1101	31,4	61	12,9	1162	29,2
ne	319	9,1	24	5,1	343	8,6
Celkem	3511	100	472	100	3983	100

**Graf B17h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší**

Analogicky ke zjišťování názorů na vzdělávání žáků se SZN byla položena otázka, zda je pro žáky se zdravotním postižením (obecně) lepší vzdělávání v běžné nebo ve speciální škole. Obě skupiny respondentů se domnívají, že „lepší“ je pro tuto skupinu vzdělávání ve škole speciální. Pedagogové škol S tento názor zastávají dominantně (odpovědi „ano“ a „spíše ano“ = 82,1 %), pedagogové škol B převážně (odpovědi „ano“ a „spíše ano“ = 59,6 %). Zjištěné výsledky (preference obecného názoru) je možno dále srovnávat s odpověďmi respondentů v části výzkumné zprávy, ve které jsou uvedena zjištění u jednotlivých skupin žáků dle druhu jejich zdravotního postižení.

Tab. B17i Vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách je pro společnost levnější

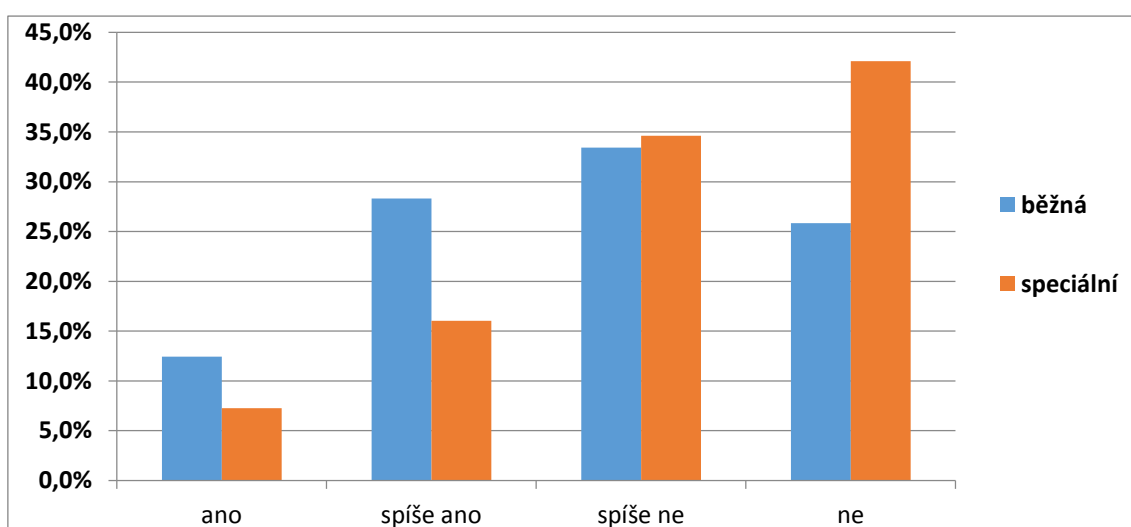
	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	462	13,3	142	30,5	604	15,3
spíše ano	977	28,1	157	33,7	1134	28,7
spíše ne	1191	34,2	93	20,0	1284	32,5
ne	853	24,5	74	15,9	927	23,5
Celkem	3483	100	466	100	3949	100

**Graf B17i** Vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách je pro společnost levnější

Obecně existují ve společenských vědách dva krajní postoje k dané otázce. Buď je levnější vzdělávání v běžných školách, nebo je levnější vzdělávání ve školách speciálních. Fakticky lze danou otázku zodpovědět jen velmi obtížně. Ve společnosti (nejen u nás) existují protichůdná data „kalkulačního vzorce“, která by danou otázku zodpověděla (existence souběžných systémů, započítávání investičních nákladů – budovy speciálních škol, nebo jen provozních nákladů, náklady na doprovodné služby v běžných školách, budoucí výnosy a přínosy toho či druhého modelu vzdělávání – zaměstnanost osob se SVP ad.) Jej řešení (jako celku) však nebylo předmětem výzkumu – položka sledovala preference respondentů. Ti opět odpovídali výrazně odlišně. O tom, že je levnější vzdělávání ve školách S, je přesvědčeno 67,2 % respondentů škol S a 41,4 % respondentů škol B. Platí, že ostatní se domnívají o opaku. Vzhledem k potřebě přesnosti dotazování jsme v tomto položili samostatnou položku dále.

Tab. B17j Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	433	12,4	34	7,3	467	11,8
spíše ano	986	28,3	75	16,0	1061	26,8
spíše ne	1165	33,4	162	34,6	1327	33,6
ne	900	25,8	197	42,1	1097	27,8
Celkem	3484	100	468	100	3952	100

**Graf B17j** Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější

Respondenti odpovídali analogicky předchozí položce. Skupina pedagogů škol B zastává tento názor ve 40,7 % případů (oproti pedagogům škol S – 23,3 %). Tito pak dominantně (tj. 76,7 %) s tímto názorem nesouhlasí.

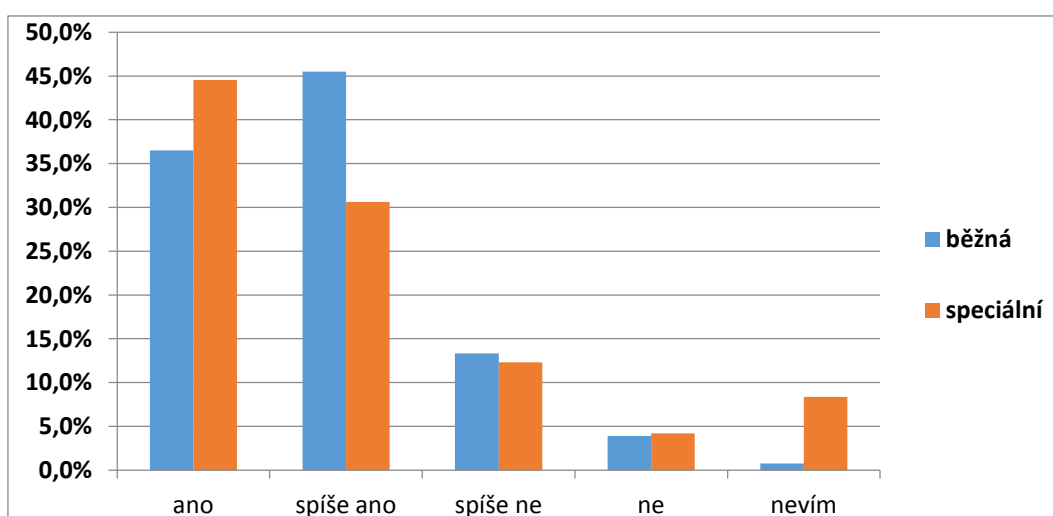
4.8 Hodnocení zkušeností z osobní praxe pedagogických pracovníků se vzděláváním žáka se SVP

Dosud prezentované výsledky výzkumu „sledovaly“ postoje (vyjádřené preference) pedagogických pracovníků bez ohledu na to, zda mají či nemají osobní zkušenost s prací se žákem se SVP. V následující části jsou proto sledovány položky, které vyplňovali jen ti účastníci výzkumu, kteří uvedli osobní zkušenost práce ve třídě, v níž byl – či je – vzděláván žák se SVP. V případě pedagogů škol B se tak počet respondentů u těchto položek snížil ze 4123 na cca 2700, v případě pedagogů škol S většinou odpovídali téměř všichni (logicky mají danou praxi), zpravidla kolem 420 respondentů.

Pozn.: V případě, že dotázaní měli více zkušeností – z práce s více žáky v různých třídách – byli požádáni, aby zvolili jeden konkrétní případ, jednoho konkrétního žáka, a svoje odpovědi vážali na tuto situaci.

Tab. B18a Žák byl kolektivem třídy přijat bez větších problémů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	992	36,5	192	44,5	1184	37,6
spíše ano	1236	45,5	132	30,6	1368	43,5
spíše ne	362	13,3	53	12,3	415	13,2
ne	106	3,9	18	4,2	124	3,9
nevím	21	,8	36	8,4	57	1,8
Celkem	2717	100	431	100	3148	100



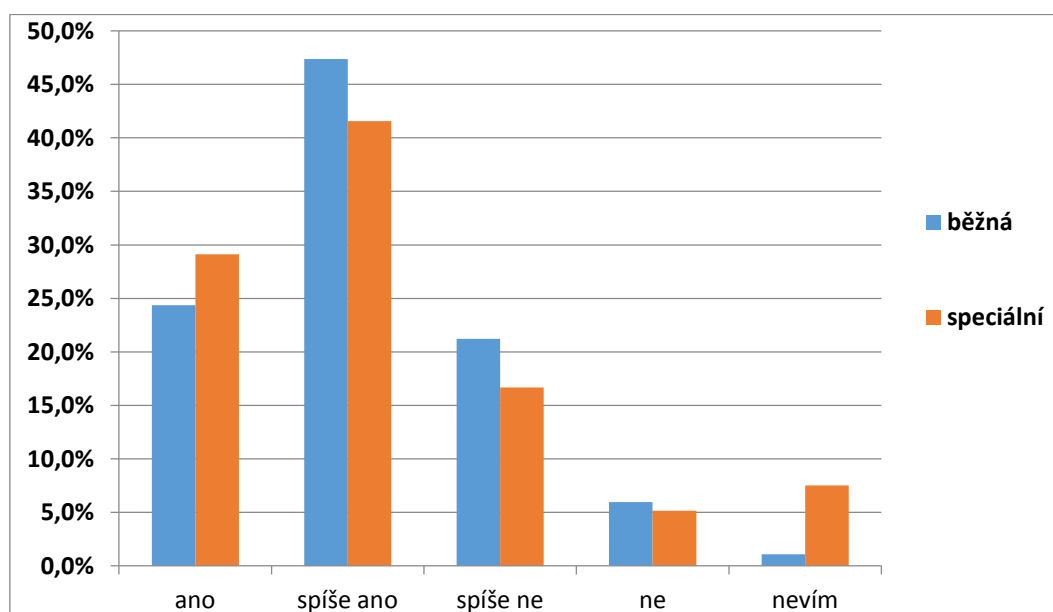
Graf B18a Žák byl kolektivem třídy přijat bez větších problémů

Obě skupiny většinou potvrzují bezproblémové přijetí žáka se zdravotním postižením ostatními spolužáky. A to respondenti škol B ve více než 80 % (souhrn odpovědí „ano“ a „spíše ano“), respondenti škol S ve více než 75 % případů. Pedagogové škol B více volili možnost odpovědi „spíše ano“ – což může vyplývat z rozmanitějších forem interakcí, ke kterým v běžných školách dochází. Prostředí speciálních škol je v tomto směru více „unifikované“, byť i mezi žáky s jedním druhem zdravotního postižení existují často velmi výrazné rozdíly ve SVP vyplývajících ze stejného druhu/příčiny zdravotního postižení.

Jako podstatný výsledek považujeme zjištění, že respondenti nepotvrdili část „mediální mlhy“, která hovoří o odmítání žáků s postižením ze strany spolužáků či dokonce jejich ostrakizaci apod.

Tab. B18b Žák zvládal výstupy ŠVP upravené v doporučení ŠPZ či v IVP

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	656	24,4	124	29,1	780	25,0
spíše ano	1275	47,4	177	41,5	1452	46,6
spíše ne	571	21,2	71	16,7	642	20,6
ne	161	6,0	22	5,2	183	5,9
nevím	29	1,1	32	7,5	61	2,0
Celkem	2692	100	426	100	3118	100



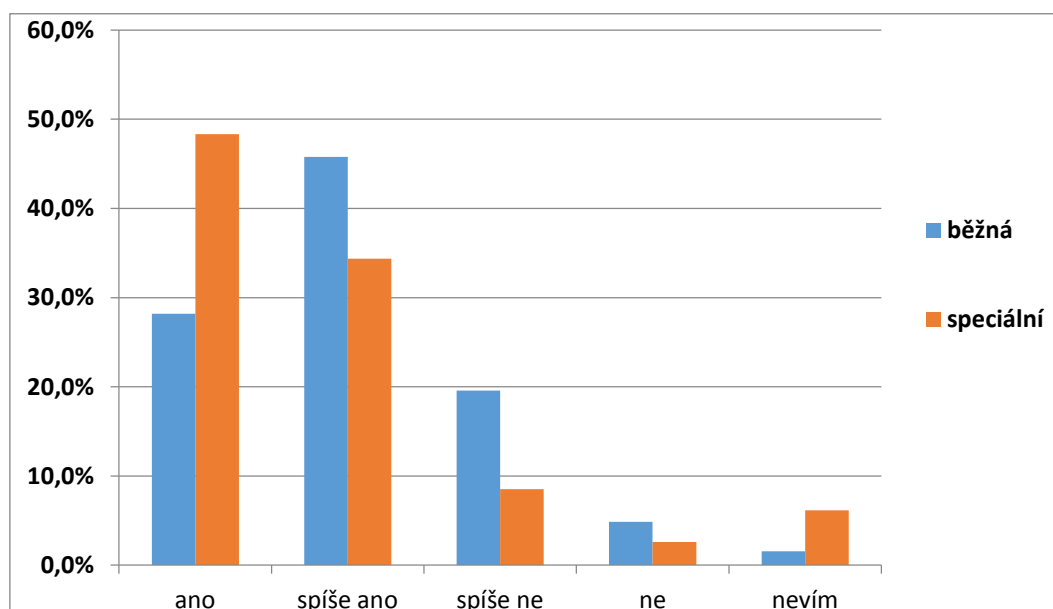
Graf B18b Žák zvládal výstupy ŠVP upravené v doporučení ŠPZ či v IVP

Dalším z názorů, které se ve společnosti objevují, a bývají používány jako argument proti (zejména) individuální integraci žáků se SVP, je tvrzení, že tito žáci v běžných školách jen „přežívají“, tj. jejich školní výkon je nedostatečný, a nezvládají nároky vyplývající ze školního vzdělávacího programu.

Obě skupiny respondentů většinou – cca v 70 % případů čteností tyto domněnky, či spíše nepodložená tvrzení, nepotvrzují. Tzn., uvádějí, že žák se SVP, kterého v minulosti vzdělávali či nyní vzdělávají, zvládá výstupy školního vzdělávacího programu upravené v doporučení školského poradenského zařízení či stanovené individuálním vzdělávacím plánem.

Tab. B18c Měl jsem dostatek informací a nástrojů, jak hodnotit objektivně výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	760	28,2	204	48,3	964	30,9
spíše ano	1234	45,8	145	34,4	1379	44,2
spíše ne	528	19,6	36	8,5	564	18,1
ne	131	4,9	11	2,6	142	4,6
nevím	42	1,6	26	6,2	68	2,2
Celkem	2695	100	422	100	3117	100

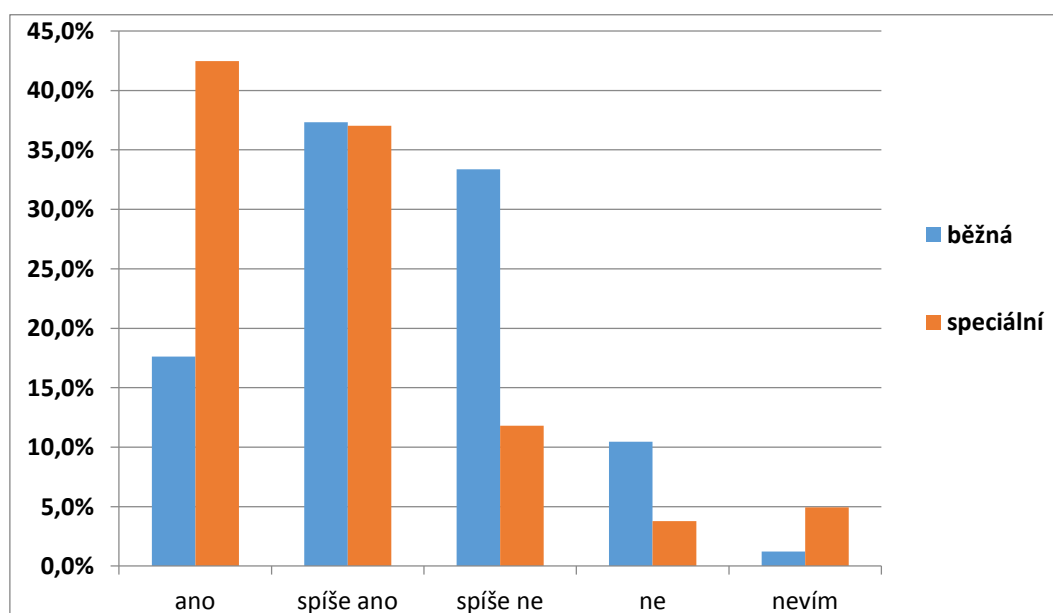


Graf B18c Měl jsem dostatek informací a nástrojů, jak hodnotili objektivně výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi

Stejně jako obecné „zvládnutí požadavků daných ŠVP“, je citlivá i otázka hodnocení žáků se SVP (a to jak v běžných, tak speciálních školách). V dané položce dotazníku však nebylo zjišťováno, zda hodnocení žáků se SVP ze strany pedagogů bylo „správné, objektivní a srovnatelné“. Míra subjektivní projekce do výzkumu zapojených respondentů by v tomto případě mohla být velmi vysoká a zkreslující. Zjišťováno bylo, nakolik mají pedagogové dostatek informací a „podmínek“ pro objektivní hodnocení žáka se SVP. Potvrdilo se, že „lepší“ informace pro „hodnocení žáka v souladu s jeho možnostmi“ uvádějí pedagogové škol S (tj. 82,7 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“). Pedagogové škol B uvádějí rovněž „pozitivní“ odpověď na danou otázku velmi často (tj. 69 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“). Pedagogové škol B však více akcentovali méně rozhodný souhlas – hodnocení „spíše ano“ u nich převažovalo.

Tab. B18d Pro vzdělávání žáka jsem měl dostatek návodných metodických materiálů

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	474	17,6	180	42,5	654	21,0
spíše ano	1004	37,3	157	37,0	1161	37,3
spíše ne	897	33,4	50	11,8	947	30,4
ne	281	10,4	16	3,8	297	9,5
nevím	33	1,2	21	5,0	54	1,7
Celkem	2689	100	424	100	3113	100



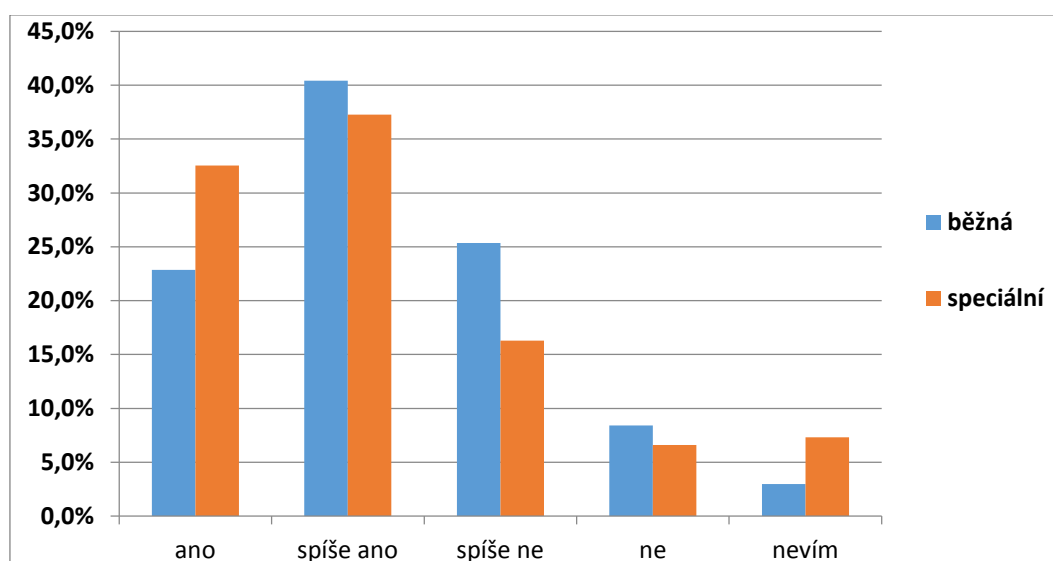
Graf B18d Pro vzdělávání žáka jsem měl dostatek návodných metodických materiálů

U této položky volili respondenti škol S nejčastěji rozhodné „ano“ (tj. 42,5 %) a respondenti škol B opatrný souhlas „spíše ano“ (tj. 37,3 %). Odpovědi respondentů potvrzují „lepší“ připravenost – vybavenost – škol samostatně určených pro žáky se zdravotním postižením v oblasti metodických příruček a publikací. Potvrdil se tak trend patrný i v předchozí hodnocené otázce (dostatek informací pro objektivní hodnocení žáka se SVP).

Učitelé na běžných školách vzdělávají většinu žáků se zdravotním postižením – saturace těchto škol metodickou podporou je u nás na velmi nízké úrovni. V tomto smyslu v minulosti selhaly centrální orgány (MŠMT ČR, IPPP ad.). Speciální školy disponují pedagogickými pracovníky s potřebným vzděláním. Žáky, včetně žáků se SVP na běžných školách, většinou vzdělávají pedagogové bez příslušné kvalifikace. A ještě navíc uvádějí spíše nižší dostupnost materiálů metodické a další podpory (a vedení).

Tab. B18e Podpora ze strany školského poradenského zařízení byla dostatečná

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	616	22,9	138	32,5	754	24,2
spíše ano	1089	40,4	158	37,3	1247	40,0
spíše ne	683	25,3	69	16,3	752	24,1
ne	227	8,4	28	6,6	255	8,2
nevím	80	3,0	31	7,3	111	3,6
Celkem	2695	100	424	100	3119	100



Graf B18e Podpora ze strany školského poradenského zařízení byla dostatečná

Podpora ŠPZ (diagnostika, poradenství, metodické vedení, podpora vypracování IVP ad.) je pro vzdělávání žáka se SVP zásadní. A platí to zejména pro běžné školy, kde působí pedagogové bez příslušné speciálněpedagogické kvalifikace. Zjištěné výsledky odhalily další potenciální rozpor či problém.

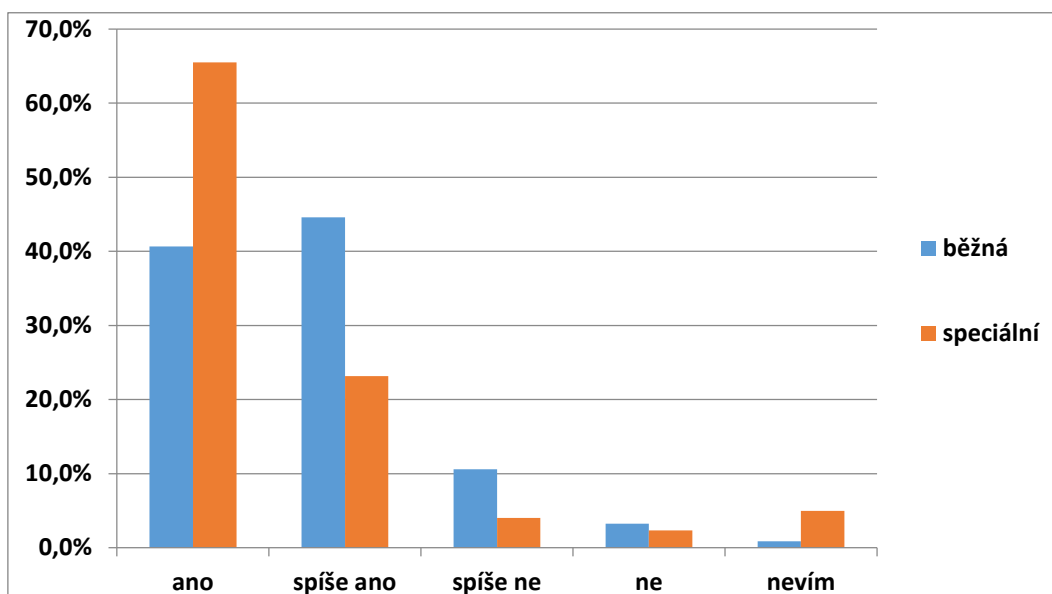
Intervence ŠPZ ve vztahu ke vzdělávání žáků na speciálních školách by měla být „omezenější“ než podpora pedagogů a žáků ve školách hlavního proudu. Vyplývá to z interpretace úkolů ŠPZ stanovených vyhláškou č. 72/2005 Sb.

Pedagogové, kteří dříve či nyní vzdělávali – či vzdělávají – žáka se SVP v prostředí běžných škol (respondenti škol B), považují podporu ze strany ŠPZ za „zcela dostatečnou“ jen v cca ¼ případů, a za „spíše dostatečnou“ ve 40 % situací (případech četností). Naopak, pedagogové škol S hodnotí podporu jako „zcela dostatečnou“ ve 32,5 % případů a za „dostatečnou“ pak ve 40,4 % případů.

I z výsledků této položky lze prokázat vliv historického modelu vzdělávání žáků se SVP u nás – tedy modelu škol speciálních. Přestože je tento model již minulostí, procesy podpory (včetně činností ŠPZ) z něj vycházejí. Podpora učitelům běžných škol u nás není dostatečná.

Tab. B18f Mohl jsem se opřít o podporu kolegů z pedagogického sboru

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	1098	40,7	277	65,5	1375	44,0
spíše ano	1203	44,6	98	23,2	1301	41,7
spíše ne	286	10,6	17	4,0	303	9,7
ne	88	3,3	10	2,4	98	3,1
nevím	24	0,9	21	5,0	45	1,4
Celkem	2699	100	423	100	3122	100



Graf B18f Mohl jsem se opřít o podporu kolegů z pedagogického sboru

Výše uvedená oblast je další z položek, která prokázala rozdíly v četnostech názorů (preferencí) respondentů škol B a škol S. Zatímco pedagogové na speciálních školách se mohli na podporu kolegů spolehnout v naprosté většině případů (tj. 65,5 % odpovědí „ano“ a 23,2 % odpovědí „spíše ano“), pedagogové škol B volí možnost odpovědi „ano“ jen v cca 40 % případů a odpovědi „spíše ano“ v 44,6 % případů). Uvedené zjištění může být důsledkem více „stejnoseměrného“ nastavení pedagogů v kolektivu škol speciálních, kde se stejný způsob „uvažování“ víceméně předpokládá. Kolegové, kteří vyučují žáka se SVP v běžné škole, mají kolem sebe různorodý pedagogický kolektiv, s více odbornými zájmy a zaměřenými, než je tomu ve škole speciální.

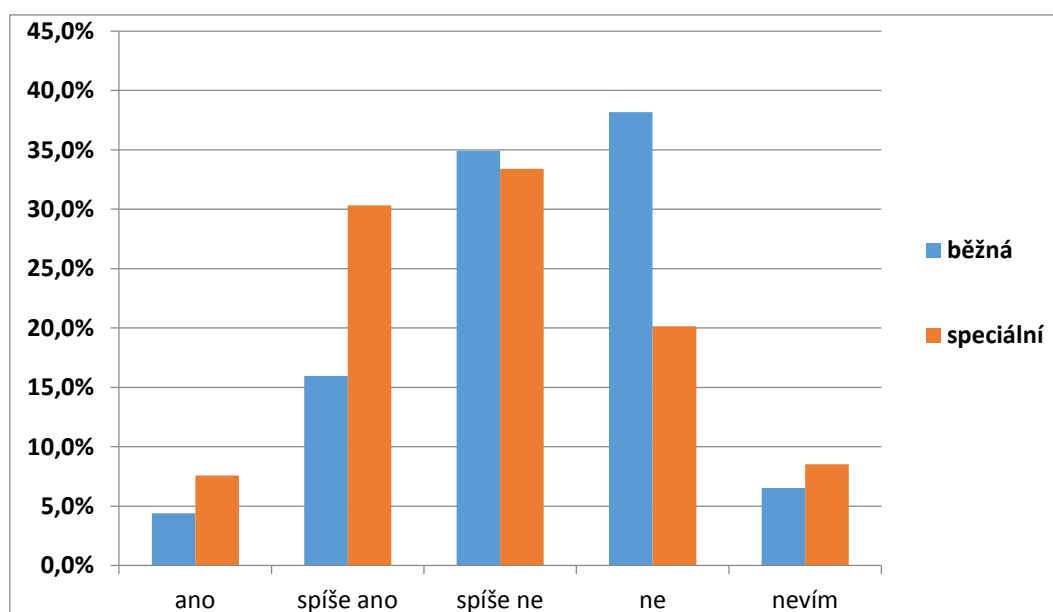
Pedagog v běžné škole tedy:

- a) Má méně metodických materiálů.
- b) Má menší podporu ŠPZ.
- c) Má menší podporu od kolegů.
- d) Za svou práci se cítí nedostatečně oceněn (viz další posuzovaná položka).

A přesto vzdělávají tito učitelé více žáků se SVP než jejich kolegové ve školách speciálních.

Tab. B18g Za tuto práci jsem se cítil/a dostatečně oceněn/a

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	119	4,4	32	7,6	151	4,8
spíše ano	431	16,0	128	30,3	559	17,9
spíše ne	942	34,9	141	33,4	1083	34,7
ne	1030	38,2	85	20,1	1115	35,7
nevím	176	6,5	36	8,5	212	6,8
Celkem	2698	100	422	100	3120	100



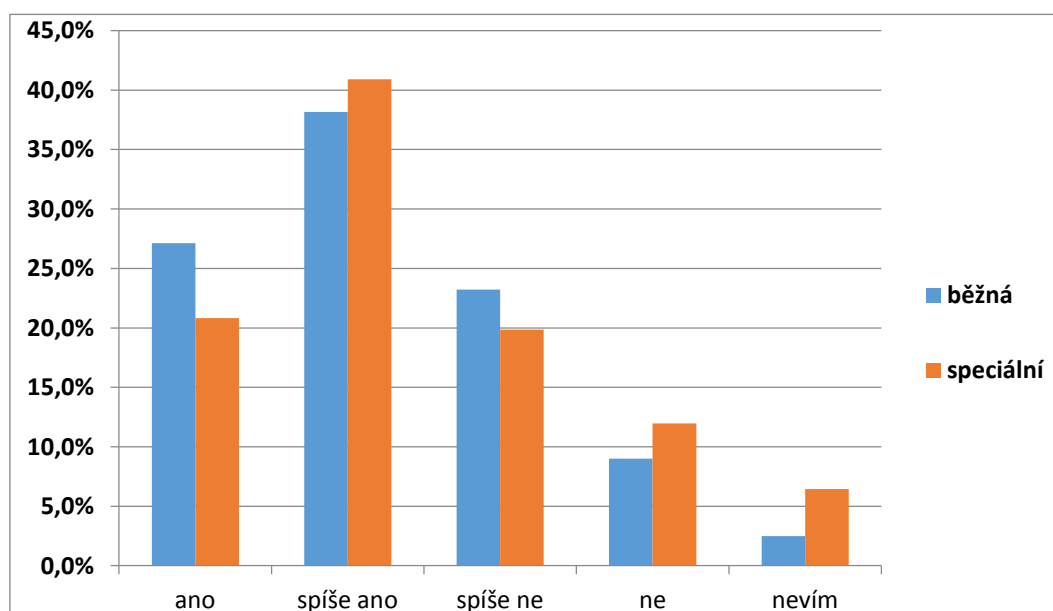
Graf B18g Za tuto práci jsem se cítil/a dostatečně oceněn/a

Respondenti obou zde porovnávaných skupin (tj. ze škol B a S) opět odpovídali „protichůdně“. Pedagogové škol S volili přibližně rovnoměrně obě středové hodnotící položky (odpověď „spíše ano“ = 30 % a odpověď „spíše ne“ = 33,4 %). Pedagogové škol B většinou uvádějí – prostřednictvím odpovědí – nespokojenost s oceněním své práce (odpověď „spíše ne“ = 34,9 % a odpověď „ne“ = 38,2 %).

Otázka nesměrovala pouze k finančnímu ohodnocení, ale obecně k „ocenění“. Lze však předpokládat, že finanční složka ohodnocení v odpovědích respondentů převládala.

Tab. B18h S rodiči žáka byla dobrá spolupráce

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	729	27,1	87	20,8	816	26,3
spíše ano	1026	38,2	171	40,9	1197	38,5
spíše ne	624	23,2	83	19,9	707	22,8
ne	242	9,0	50	12,0	292	9,4
nevím	67	2,5	27	6,5	94	3,0
Celkem	2688	100	418	100	3106	100

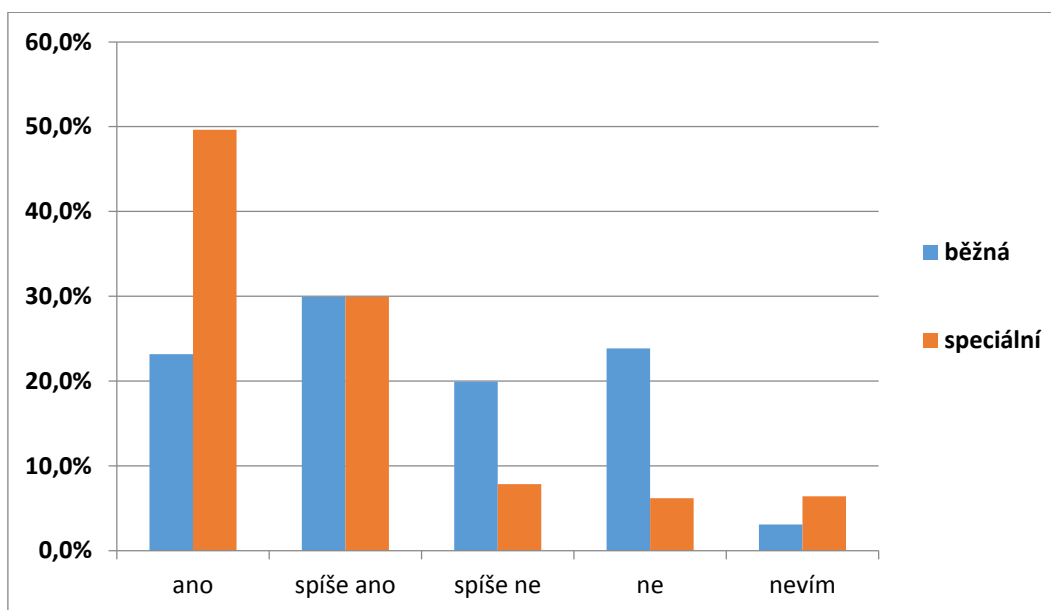


Graf B18h S rodiči žáka byla dobrá spolupráce

Obě skupiny respondentů kladně a spíše kladně hodnotily spolupráci s rodiči žáků se SVP. Toto zjištění považujeme za velmi významné. V běžných rozhovorech pedagogických pracovníků, v médiích se často objevuje „kritika“ nezájmu rodičů žáků se SVP o vzdělávání jejich dětí apod. Obě skupiny respondentů zvolili většinově pozitivní hodnocení spolupráce. V souhrnu odpovědí „ano“ a „spíše ano“ tak respondenti škol B v 65,3 %, a respondenti škol S v 61,7 %, vyjádřili své preference. Výsledky výzkumu nepotvrdily negativní postoje – hodnocení pedagogů směrem ke spolupráci s rodiči žáků se SVP.

Tab. B18i Bylo mi zajištěno vzdělávání zaměřené na podporu žáka s daným typem postižení/znevýhodnění

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	619	23,2	209	49,6	828	26,8
spíše ano	800	30,0	126	29,9	926	29,9
spíše ne	532	19,9	33	7,8	565	18,3
ne	637	23,8	26	6,2	663	21,4
nevím	83	3,1	27	6,4	110	3,6
Celkem	2671	100	421	100	3092	100



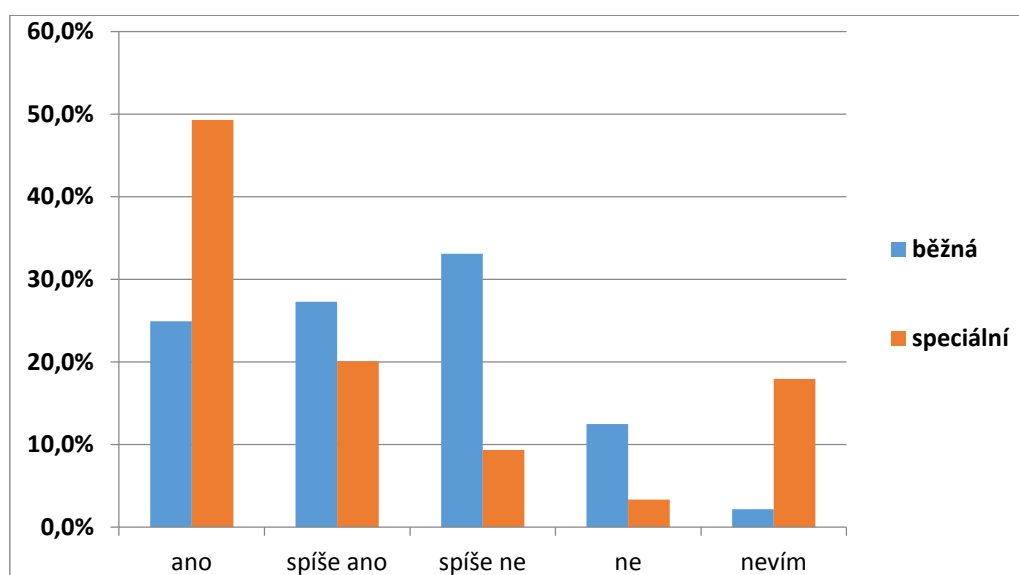
Graf B18i Bylo mi zajištěno vzdělávání zaměřené na podporu žáka s daným typem postižení/znevýhodnění

U výsledků této položky je možno zopakovat hodnocení výzkumného týmu, které jsme uvedli výše u položky č. 18f. Pedagogové na běžných školách mají horší podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, menší podporu atd.

A přesto nejsou podporováni ani umožněním akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které by jim potřebné informace mohlo přinést. Jestliže příslušné vzdělávání bylo umožněno téměř polovině respondentů škol S, potom ve školách B se jednalo jen o cca 22 % respondentů. Výzkum potvrdil obrovské problémy s metodickým vedením, podporou vzdělávání a souvisejících aspektů určené pedagogům běžných škol.

Tab. B18j Výuka v této třídě byla výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	671	24,9	206	49,3	877	28,2
spíše ano	734	27,3	84	20,1	818	26,3
spíše ne	891	33,1	39	9,3	930	29,9
ne	336	12,5	14	3,3	350	11,3
nevím	59	2,2	75	17,9	134	4,3
Celkem	2691	100	418	100	3109	100

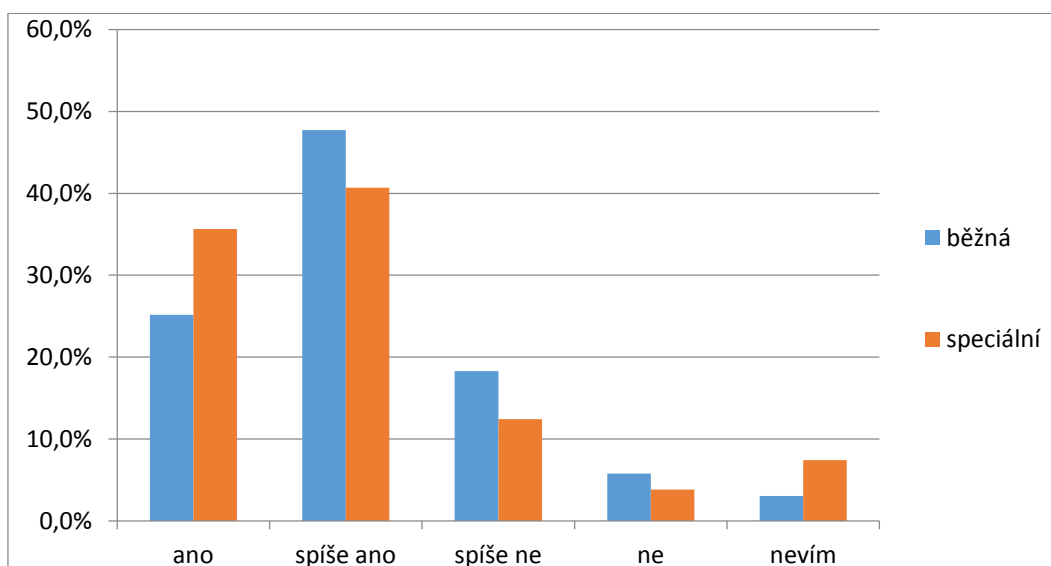
**Graf B18j Výuka v této třídě byla výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP**

Výsledky výzkumu u této položky přinesly zajímavé, a pro interpretaci složité, výsledky, a to zejména ve skupině respondentů škol S. Ti uvádějí, že tato práce (rozuměj se žákem se SVP ve třídě) je výrazně odlišná od práce ve třídách, v nichž žáci se SVP nejsou. Ovšem tito pedagogové většinou v praxi ve třídě „bez žáka se SVP“ nemají. Je proto otázkou, zda zde opravdu tato skupina odpovídala podle zadání – tj. vyhodnotit jednu konkrétní vlastní zkušenost, či zde i do této položky projektovala své (ve výzkumu zcela zřetelně projevené) stanovisko: vzdělávání v běžných školách je pro žáky se SVP „nedobré“. Naproti tomu pedagogové škol B z logiky věci disponují oběma zkušenostmi – tj. jak prací ve třídě se žákem se SVP, tak ve třídě bez těchto žáků. Jejich odpovědi jsou více rozprostřeny v názorovém spektru odpovědí. Mírně převládá hodnocení, že práce „spíše není odlišná“ (tj. 33,1 %

responsí), ovšem v souhrnu odpovědí „spíše ano“ a „ano“ (tj. 52,2 %) potvrzují, že práce v takové třídě odlišná je.

Tab. B18k Celkově hodnotím vzdělávání tohoto žáka jako úspěšné

	Běžná		Speciální		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ano	675	25,2	149	35,6	824	26,6
spíše ano	1280	47,7	170	40,7	1450	46,8
spíše ne	491	18,3	52	12,4	543	17,5
ne	155	5,8	16	3,8	171	5,5
nevím	82	3,1	31	7,4	113	3,6
Celkem	2683	100	418	100	3101	100



Graf B18k Celkově hodnotím vzdělávání tohoto žáka jako úspěšné

V této části výzkumné zprávy se jedná o poslední komparovanou a hodnocenou položku. Je patrné, že preference odpovědí se přiklání k možnostem „ano“ a „spíše ano“. Poměrně zajímavé je četnostní zastoupení odpovědí, které zastávají preferenci názoru, že vzdělávání žáka není úspěšné (možnosti odpovědí „spíše ne“ a „ne“) s převahou škol B.

5 VÝSLEDKY – ČÁST C: POSTOJE – NÁZORY – ZKUŠENNOSTI UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL BĚŽNÝCH I SPECIÁLNÍCH

V následující části výzkumné zprávy jsou uvedeny výsledky II. třídění dat komparující odpovědi respondentů dvou základních skupin: ředitelů škol a učitelů škol – a to sekundárně dělených na odpovědi těch z nich, kteří pracují na běžných školách a těch, kteří pracují na školách speciálních.

Uvedené dělení bylo zvoleno proto, že výsledky uvedené v předchozí části výzkumné zprávy (komparace postojů a názorů respondentů škol běžných a speciálních) jednak prokázaly četnostním zastoupením velmi významné rozdíly mezi respondenty těchto skupin, a zahrnovala v dané skupině vždy všechny pedagogické pracovníky daného typu školy (učitel i ředitel školy běžné – učitel i ředitel školy speciální).

Vzhledem k nastavení řídicích procesů ve školství je pro zajištění „hladké“ implementace novely školského zákona potřebné znát i to, zda se liší postoje, očekávání a hodnocení (v podobě jejich preferencí) ředitelů škol od postojů, očekávání a hodnocení učitelů. Pro zjednodušení popisu i zde budou uváděny jednotlivé skupiny způsobem obvyklým v předchozí části zprávy:

- a) Ředitelé škol běžných – dále jako „ředitelé škol B“ nebo jen „ŘB“.
- b) Učitelé škol běžných – dále jako „učitelé škol B“ nebo jen „UB“.
- c) Ředitelé škol speciálních – dále jako „ředitelé škol S“ nebo jen „ŘS“.
- d) Učitelé škol speciálních – dále jako „učitelé škol S“ nebo jen „US“.

5.1 Popis sociodemografických a dalších charakteristik zkoumaného souboru

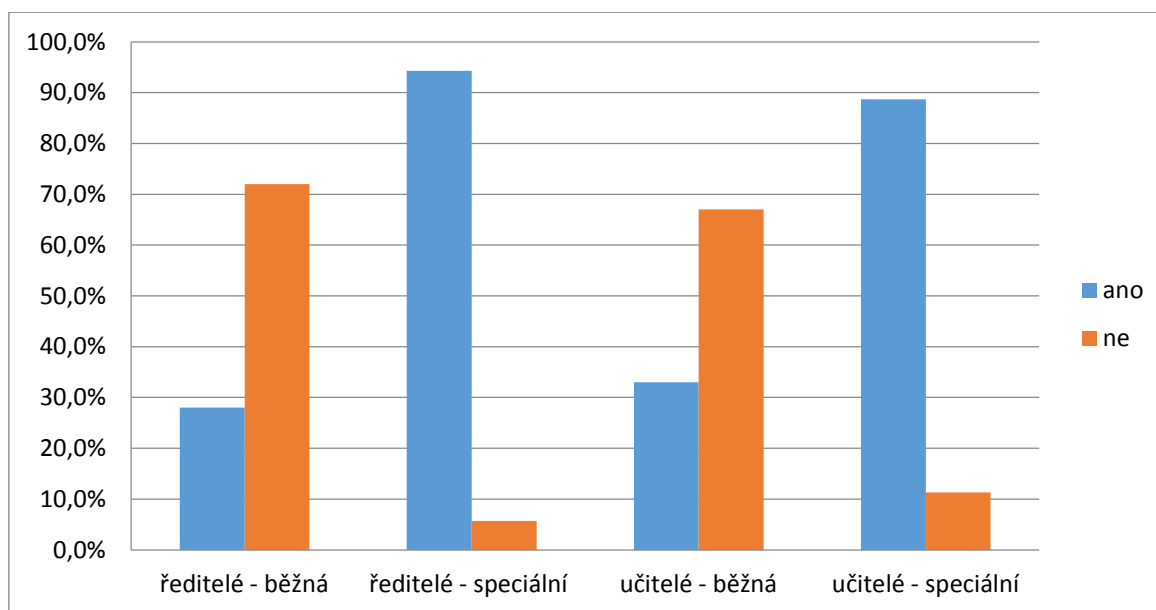
Tab. C1 Pracovní pozice respondentů

Ředitelé				Učitelé			
Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
n	%	n	%	n	%	n	%
1084	100,0	70	100,0	2391	100,0	345	100,0

Z tabulky je patrné, že v této části budou deskribovány výsledky zjištěné u 1084 ředitelů škol běžných a 70 ředitelů škol speciálních, a 2391 učitelů škol běžných a 100 učitelů škol speciálních (Tab. C1).

Tab. C2 VŠ speciálně pedagogické vzdělání respondentů

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	304	28,0	66	94,3	789	33,0	306	88,7
ne	780	72,0	4	5,7	1602	67,0	39	11,3
celkem	1084	100,0	70	100,0	2391	100,0	345	100,0



Graf C2 VŠ speciálně pedagogické vzdělání respondentů

U ředitelů běžných škol má VŠ speciálněpedagogické vzdělání 28 % respondentů (oproti 94,3 % ředitelům škol speciálních). U učitelů je situace obdobná – daný typ vzdělání má 33 % UB a 88,7 % US. Výsledky potvrdily očekávání a „potvrdily“ skutečnost, že ve školách S je mezi pedagogickými pracovníky vysoká kvalifikovanost speciálněpedagogická (otázkou zůstává, jak jsme již uvedli výše, zaměření odborné – tzv. pédie). Na školách běžných je VŠ speciálněpedagogická kvalifikace spíše menšinová – cca 1/3 respondentů zapojených do výzkumu (Tab. C2 a Graf C2).

Tab. C9a Kraj místa působení respondentů

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Jihočeský	67	6,2	5	7,1	49	2,0	30	8,7
Jihomoravský	111	10,2	13	18,6	925	38,7	152	44,1
Královéhradecký	112	10,3	9	12,9	265	11,1	57	16,5
Karlovarský	14	1,3	0	0	83	3,5	4	1,2
Liberecký	147	13,6	12	17,1	149	6,2	14	4,1
Moravskoslezský	55	5,1	6	8,6	101	4,2	9	2,6
Olomoucký	96	8,9	5	7,1	230	9,6	46	13,3
Pardubický	82	7,6	7	10,0	78	3,3	8	2,3
Praha	35	3,2	2	2,9	79	3,3	0	0
Plzeňský	86	7,9	0	0	112	4,7	0	0
Středočeský	10	0,9	2	2,9	9	0,4	0	0
Ústecký	68	6,3	1	1,4	48	2,0	0	0
Vysočina	83	7,7	0	0	108	4,5	7	2,0
Zlínský	118	10,9	8	11,4	155	6,5	18	5,2
Celkem	1084	100,0	70	100,0	2391	100,0	345	100,0

Četnostně nejvyšší zastoupení mezi respondenty měli PP z Jihomoravského kraje, nejmenší pak z kraje Středočeského. Ve skupině škol běžných odpovídali respondenti ze všech krajů v obou skupinách. Ve skupině škol S respondenti neodpovídali u pozice ředitelů i učitelů v kraji Plzeňském, u ředitelů v kraji Karlovarském a kraji Vysočina. Učitelé škol speciálních se neúčastnili v krajích Praha, Plzeňském, Středočeském a Ústeckém. Výsledky umožňují komparaci na republikové úrovni (Tab. C9a).

Tab. C8 Škola, na níž respondenti působí

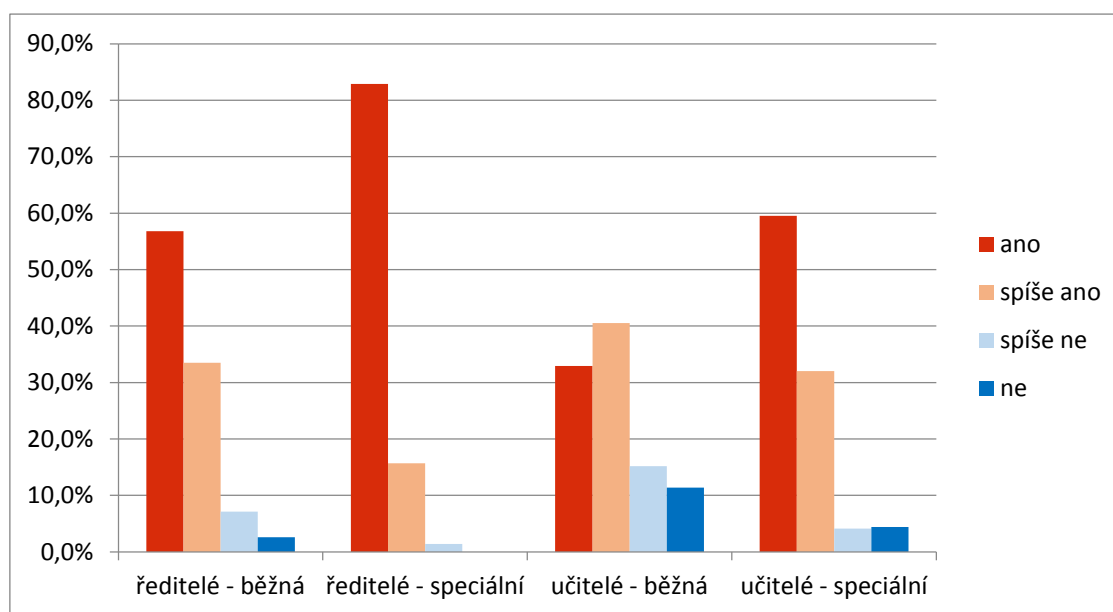
	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
MŠB	379	35			158	6,6		
MŠS			12	17,1			15	4,30
ZŠB	623	57,5			1627	68		
ZŠS			53	75,7			242	70,10
SŠB	82	7,6			606	25,30		
SŠS			5	7,1			88	25,5
celkem	1084	100	70	100	2391	100	345	100

Obě skupiny respondentů (B i S) působili na všech druzích škol, které se staly předmětem sledování. Největší počet respondentů dle očekávání působil v základním školství (Tab. C8).

5.2 Názory pedagogických pracovníků na nový model podpůrných opatření

Tab. C11a Znalost záměrů novely školského zákona z r. 2015 – vzdělávání žáků se SVP

	Ředitelé				Učitelé			
	běžná		speciální		běžná		speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	611	56,8	58	82,9	779	32,9	203	59,5
spíše ano	360	33,5	11	15,7	960	40,5	109	32,0
spíše ne	76	7,1	1	1,4	361	15,2	14	4,1
ne	28	2,6	0	0	269	11,4	15	4,4
Celkem	1075	100,0	70	100,0	2369	100,0	341	100,0



Graf C11a Znalost záměrů novely školského zákona z r. 2015 – vzdělávání žáků se SVP

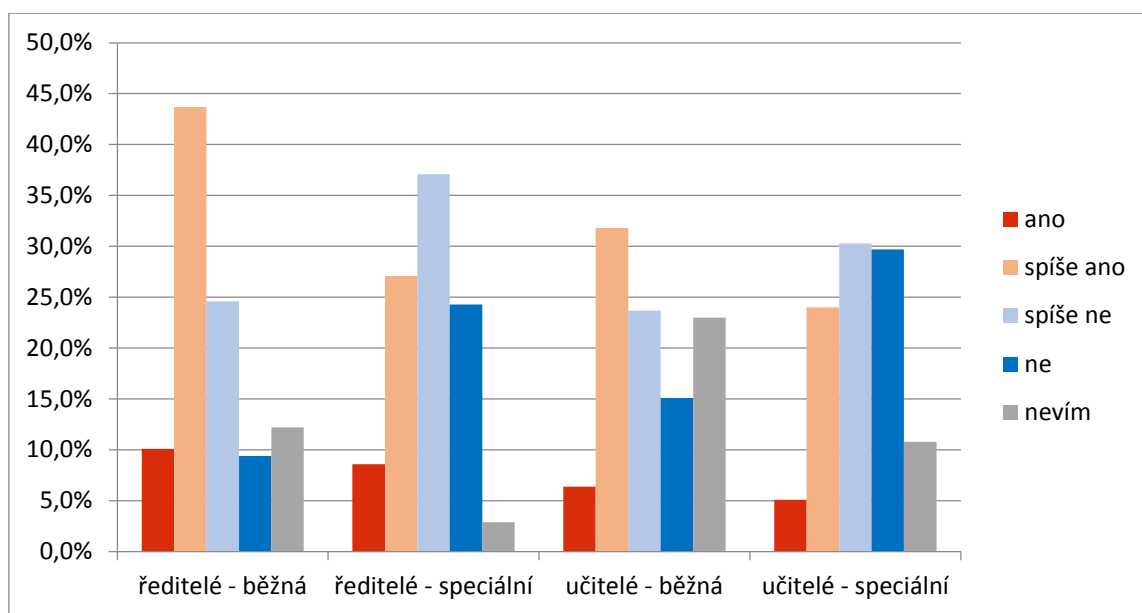
Výsledky ukazují, že o novelu školského zákona se v průměru více zajímají ředitelé a učitelé škol S oproti kolegům na školách B. V obou skupinách také „platí“, že se o novelu a to, co může školám přinést, zajímají se více ředitelé škol než učitelé. U škol B je poměr 56,8 %

vyjádřených responsí ku 32,9 % těch, kteří zvolili možnost odpovědi „ano“. U škol S je daný poměr 82,9 % ku 59,5 % četností. U ředitelů škol S nebyl žádný respondent, který by zvolil možnost odpovědi „Ne – nezajímám se“. U ředitelů škol B se jednalo o 2,6 % respondentů. U učitelů škol se – dle obdržených odpovědí – o novelu „vůbec nezajímalo“ 11,4 % respondentů škol B a 4,4 % respondentů škol S (Tab. C11a a Graf C11a).

Uvedený počet respondentů o novelu se zajímajících považujeme ve školách S za odpovídající celkové situaci, které v tomto segmentu vzdělávání nyní panuje (diskuse o tzv. zrušení těchto škol). Za překvapivé považujeme výsledky ve skupině škol B, kde rovněž pozorujeme vysoký zájem o novelu u ředitelů škol a většinový zájem u učitelů těchto škol.

Tab. C11b Novelu Š. Z. považuji za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	107	10,1	6	8,6	150	6,4	17	5,1
spíše ano	465	43,7	19	27,1	744	31,8	80	24,0
spíše ne	262	24,6	26	37,1	556	23,7	101	30,3
ne	100	9,4	17	24,3	354	15,1	99	29,7
nevím	130	12,2	2	2,9	538	23,0	36	10,8
Celkem	1064	100,0	70	100,0	2342	100,0	333	100,0

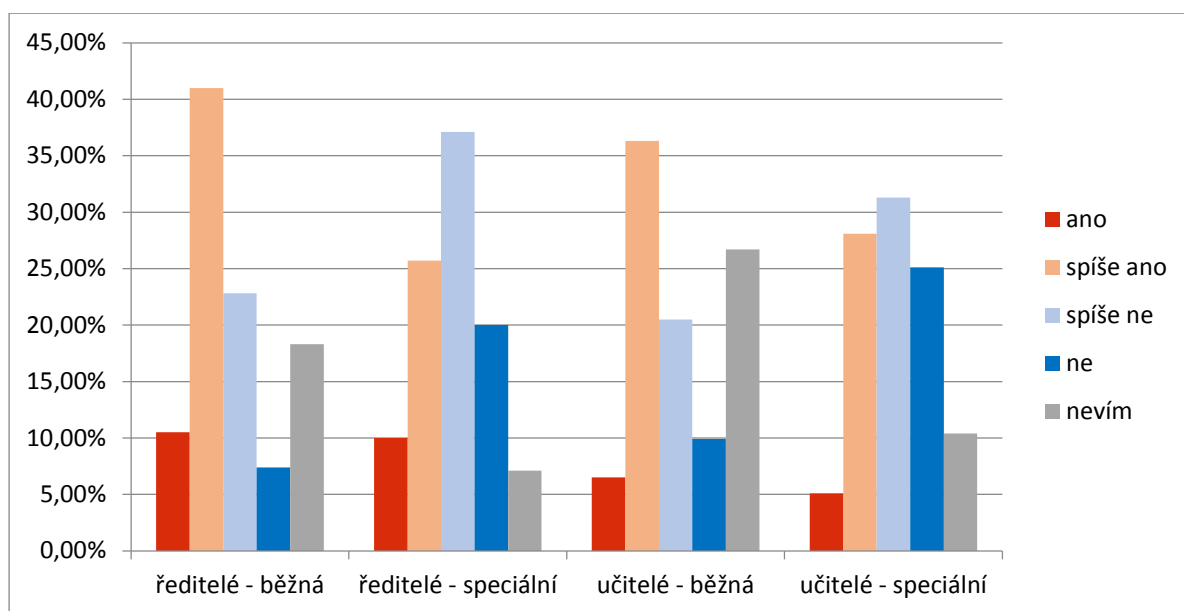


Graf C11b Novelu Š. Z. považuji za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP

Názor, že novela školského zákona je správný krok pro vzdělávání žáků se SVP, zastávají spíše ředitelé škol B – mírně nadpoloviční většina odpovědí byla hodnocením odpověďmi „ano“ a „spíše ano“, následovaly odpovědi – četnosti – učitelů škol B (necelých 39 %), a posléze ředitelé škol S (tj. 35,6 %) a nejméně (dle vyjádřených četností) tento názor zastávali učitelé škol S (tj. 29,1 %). U této položky respondenti škol B častěji volili možnost odpovědi „nevím“ (Tab. C11b a Graf C11b).

Tab. C11c Systém podpůrných opatření v 5 stupních = efektivnější podpora žáků se SVP

	Ředitelé				Učitelé			
	běžná		speciální		běžná		speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	112	10,5	7	10,0	153	6,5	17	5,1
spíše ano	437	41,0	18	25,7	848	36,3	94	28,1
spíše ne	243	22,8	26	37,1	480	20,5	105	31,3
ne	79	7,4	14	20,0	231	9,9	84	25,1
nevím	195	18,3	5	7,1	625	26,7	35	10,4
Celkem	1066	100,0	70	100,0	2337	100,0	335	100,0

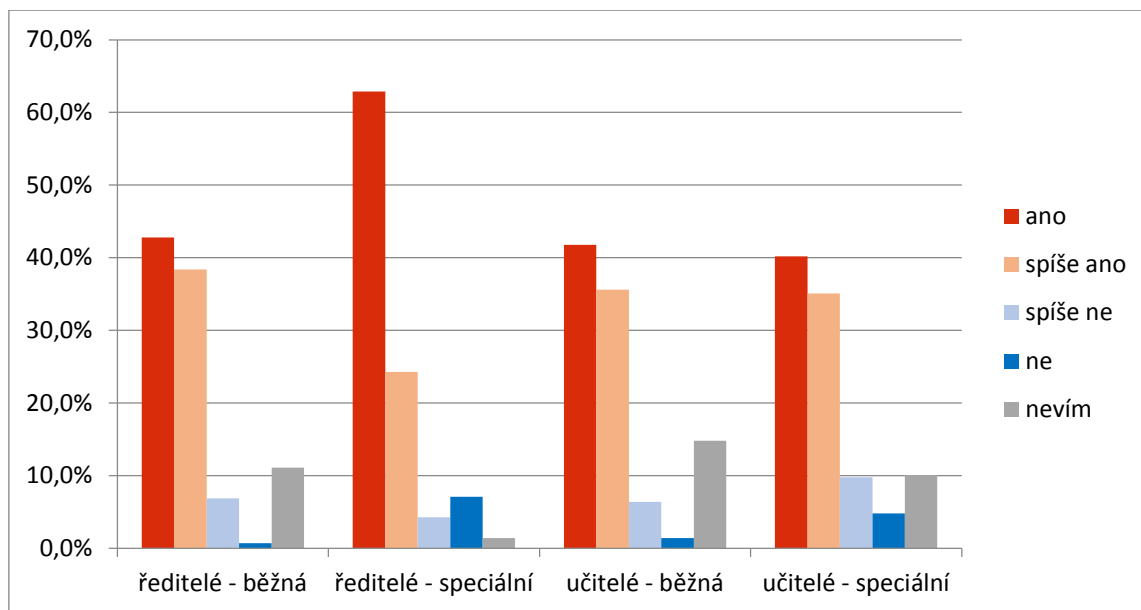


Graf C11c Systém podpurných opatření v 5 stupních = efektivnější podpora žáků se SVP

V uvedené položce byl sledován názor respondentů na navrhovaný systém 5 stupňů podpurných opatření, a to, zda povede k efektivnější podpoře těchto žáků. U této položky je charakteristická „opatrnost“ respondentů škol B, kteří častěji volili možnost odpovědět „nevím“. Jedná se o logický důsledek jejich menší orientace „v problému“ vzdělávání žáků se SVP. Navržený model 5 stupňů PO bude vhodný a efektivní pro vzdělávání žáků se SVP – tento názor zastává dvojnásobně větší počet ředitelů škol B (než ředitelů škol S) a o 10 % více učitelů škol B než učitelů škol S. „Nesouhlas“ s uvedeným tvrzením vyjadřují respondenti S. ŘS „nesouhlasí“ ve 20 % případů a US ve 25,1 % případů zjištěných responsí (Tab. C11c a Graf 11c).

Tab. C11d Členění podpory do 5 stupňů bude znamenat více práce pro PP

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	457	42,8	44	62,9	979	41,8	135	40,2
spíše ano	411	38,4	17	24,3	833	35,6	118	35,1
spíše ne	74	6,9	3	4,3	149	6,4	33	9,8
ne	8	0,7	5	7,1	33	1,4	16	4,8
nevím	119	11,1	1	1,4	346	14,8	34	10,1
Celkem	1069	100,0	70	100,0	2340	100,0	336	100,0

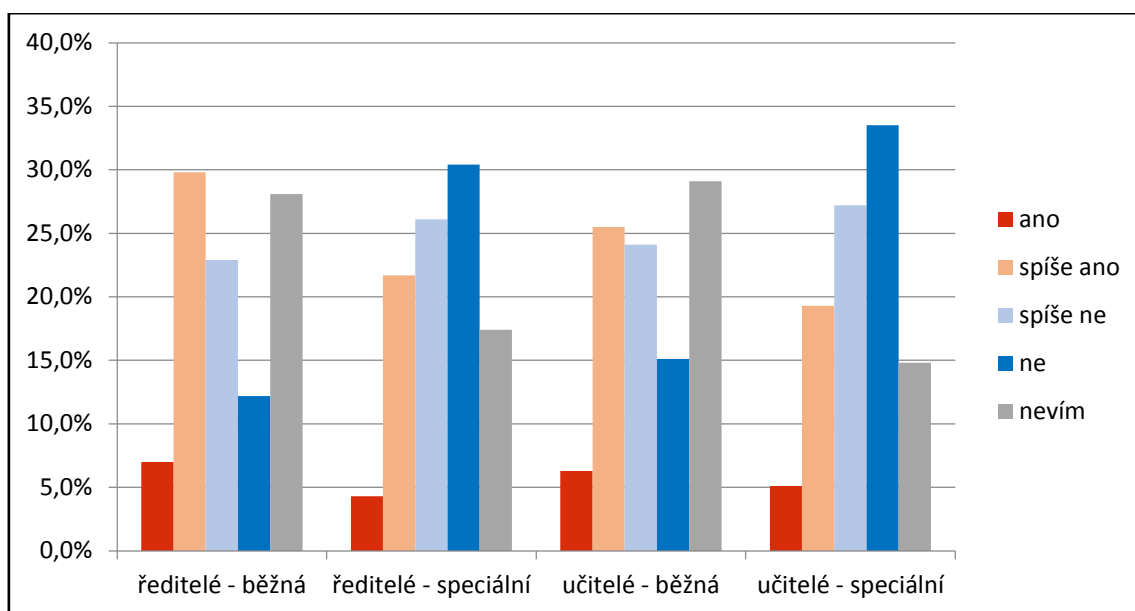


Graf C11d Členění podpory do 5 stupňů bude znamenat více práce pro PP

U uvedené položky dotazníku zastávají téměř shodný názor ŘS i US, kdy cca 87 % ŘS a 75 % US zastává k uvedené problematice přesvědčení v podobě odpovědi „ano“ a „spíše ano“. U ŘB se totéž domnívá – dle četností odpovědí – plných 81,2 % respondentů, a ze skupiny UB 75,3 % respondentů (Tab. C11d a Graf C11d).

Tab. C11e Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se soc. znevýhodněním

	Ředitelé				Učitelé			
	běžná		speciální		běžná		speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	74	7,0	3	4,3	146	6,3	17	5,1
spíše ano	314	29,8	15	21,7	590	25,5	64	19,3
spíše ne	241	22,9	18	26,1	558	24,1	90	27,2
ne	129	12,2	21	30,4	349	15,1	111	33,5
nevím	296	28,1	12	17,4	674	29,1	49	14,8
Celkem	1054	100,0	69	100,0	2317	100,0	331	100,0

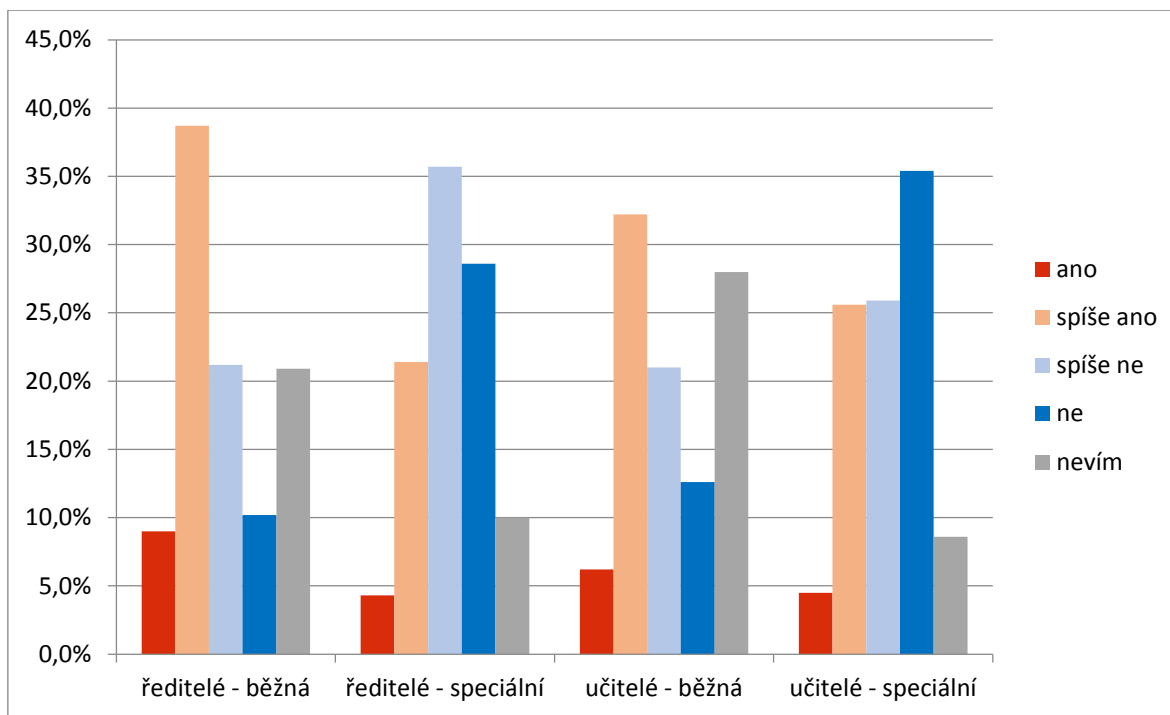


Graf C11e Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se sociálním znevýhodněním

U této položky dotazníku respondenti pro své odpovědi více a rovnoměrněji využili celého spektra možností odpovědí. ŘB a UB se často přiklonili k hodnocení odpovědí „nevím“. Ze všech čtyř skupin respondentů nejvíce kladných odpovědí – možnosti odpovědí „ano“ a „spíše ano“ využili respondenti ŘB (tj. 36,8 %) (Tab. C11e a Graf C11e).

Tab. C11f Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se zdravotním postižením

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	95	9,0	3	4,3	144	6,2	15	4,5
spíše ano	409	38,7	15	21,4	748	32,2	86	25,6
spíše ne	224	21,2	25	35,7	487	21,0	87	25,9
ne	108	10,2	20	28,6	292	12,6	119	35,4
nevím	221	20,9	7	10,0	649	28,0	29	8,6
Celkem	1057	100,0	70	100,0	2320	100,0	336	100,0



Graf C11f Nový systém PO povede k efektivnější podpoře žáků se zdravotním postižením

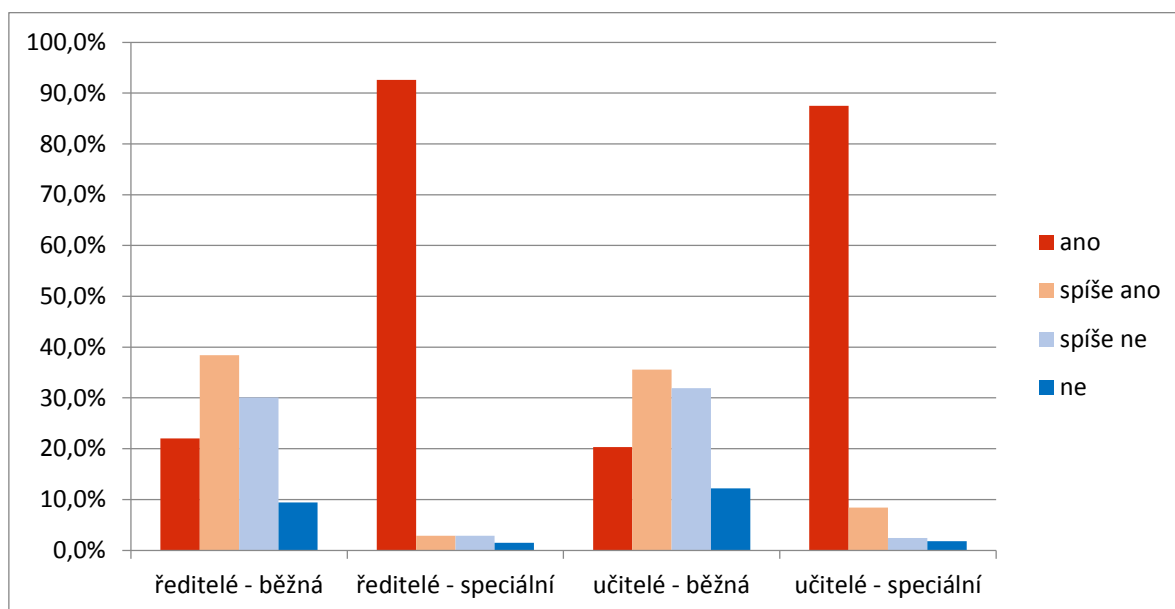
K položce předchozí obdobná položka „sledovala“ názor (preferenci) směrem k efektivnější podpoře žáků se zdravotním postižením. Nejvyšší procento pozitivních odpovědí uvedli respondenti ŘB (tj. 47,7% odpověďmi „ano“ a „spíše ano“), nejméně (četnostně) pak respondenti ŘS (tj. 25,7% odpověďmi „ano“ a „spíše ano“) (Tab. C11f a Graf C11f).

5.3 Hodnocení současných podmínek vzdělávat žáky se SVP

V následujícím obsahovém celku prezentace výsledků byly identifikovány názory respondentů na aktuální současnou situaci ve školách, z hlediska jejich způsobilosti a připravenosti vzdělávat žáky se SVP. Cílem bylo zmapovat preference obecných postojů, personální situaci a názory na vzdělávání jednotlivých skupin žáků se SVP ve školním roce 2014/2015, tedy před účinností novely školského zákona.

Tab. C13a Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů ZP

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	235	22,0	63	92,6	474	20,3	293	87,5
spíše ano	411	38,4	2	2,9	831	35,6	28	8,4
spíše ne	322	30,1	2	2,9	745	31,9	8	2,4
ne	101	9,4	1	1,5	286	12,2	6	1,8
Celkem	1069	100,0	68	100,0	2336	100,0	335	100,0

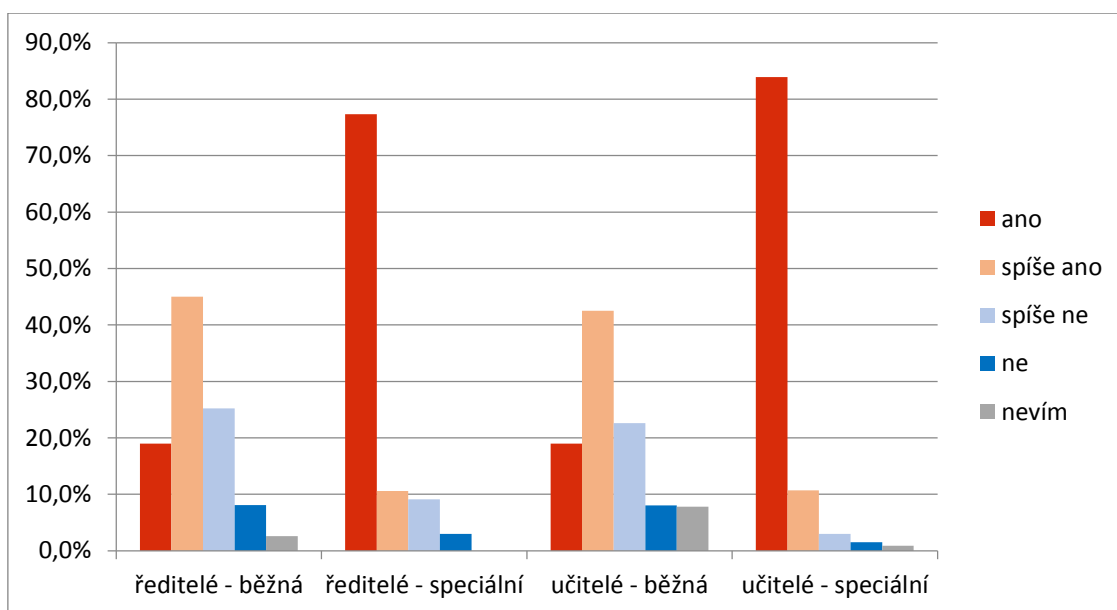


Graf C13a Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů ZP

Vzhledem k zaměření činnosti škol S „nepřekvapí“ názory respondentů ŘS a US, kteří v takřka plném počtu „potvrdili“ (dle četností odpovědí) svoji připravenost na vzdělávání žáků se SVP již nyní – v současnosti. U respondentů škol B byla situace odlišná. „Plnou připravenost“ potvrdila 22 % ŘB a 20,3 % UB. „Částečnou připravenost“ uvedlo 38,4 % ŘB a 35,6 % UB (Tab. C13a a Graf C13a). I tato zjištění potvrzují nutnost rozsáhlých přípravných prací spojených s účinností novely školského zákona od 1. 9. 2016.

Tab. C13b Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	203	19,0	51	77,3	446	19,0	281	83,9
spíše ano	481	45,0	7	10,6	999	42,5	36	10,7
spíše ne	269	25,2	6	9,1	530	22,6	10	3,0
ne	87	8,1	2	3,0	189	8,0	5	1,5
nevím	28	2,6	0	0	184	7,8	3	0,9
Celkem	1068	100,0	66	100,0	2348	100,0	335	100,0

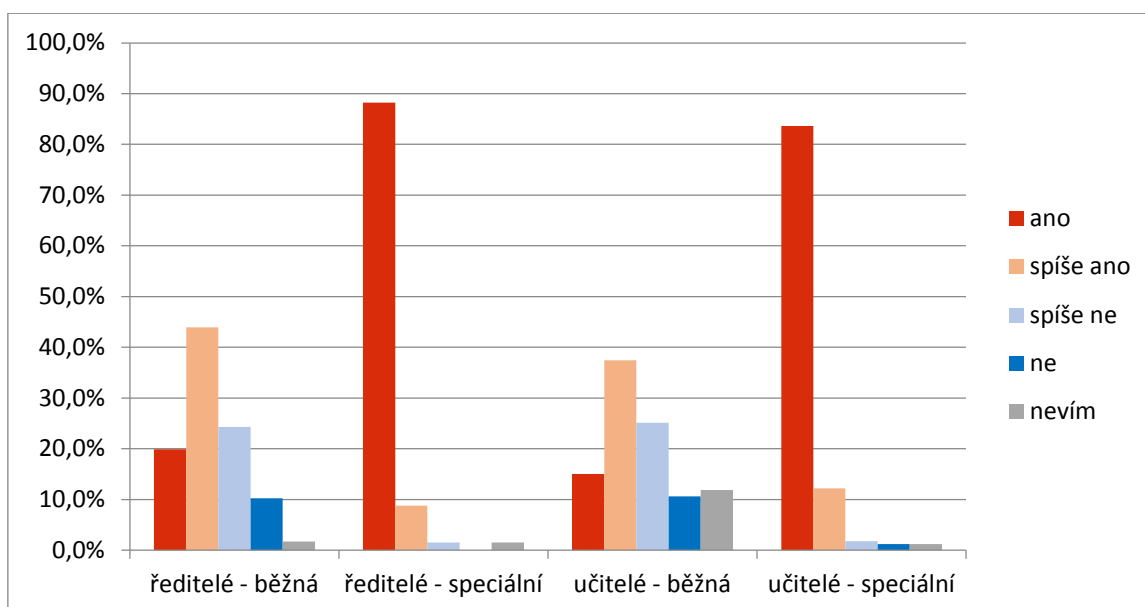


Graf C13b Naše škola je již nyní OBECNĚ připravena na přijetí žáků se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění

Obdobná položka jako předchozí se zaměřila na připravenost (v současnosti) na přijetí a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Opět svou připravenost „plně potvrdili“ respondenti ŘS a US. „Menší připravenost“ uváděli respondenti škol B. Ředitelé i učitelé zde odpovídali téměř shodně – odpovědi „Ano“ a „spíše ano“ v cca 19 % a 45 % případech těchto skupin (Tab. C13b a Graf C13b).

Tab. C13d PP na naší škole se většinově zajímají o problematiku vzdělávání žáků se ZP

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	213	19,9	60	88,2	354	15,0	280	83,6
spíše ano	471	43,9	6	8,8	880	37,4	41	12,2
spíše ne	261	24,3	1	1,5	592	25,1	6	1,8
ne	109	10,2	0	0	249	10,6	4	1,2
nevím	18	1,7	1	1,5	279	11,9	4	1,2
Celkem	1072	100,0	68	100,0	2354	100,0	335	100,0

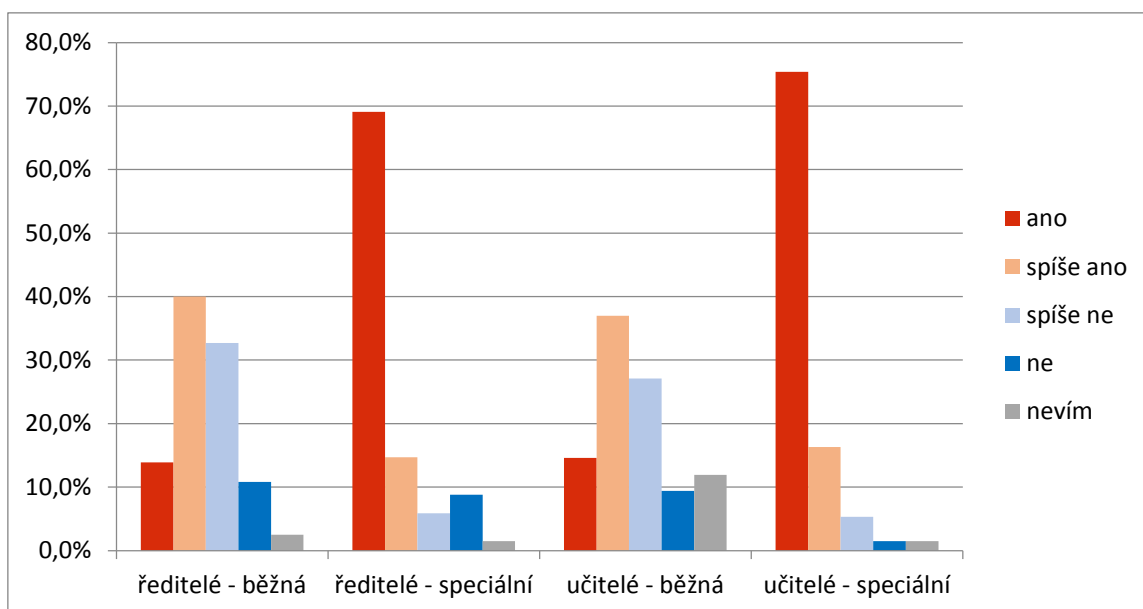


Graf C13d PP na naší škole se většinově zajímají o problematiku vzdělávání žáků se ZP

U této položky opět cca 95 % respondentů škol S uvedlo, že se o danou oblast (logicky) jejich kolegové zajímají. U škol B jsou odpovědi více rozprostřeny všemi možnostmi odpovědí. Projevilo se však, že v době konání sběru dat výzkumu byly záležitosti vzdělávání žáků se SVP přece jen více doménou ředitelů škol B – než jejich učitelů. První z nich uvedli, že jejich kolegové se o problematiku zajímají v cca 64 % případů, sami učitelé však své kolegy „vidí“ jako osoby s menším zájmem – uváděli v součtu mírně nadpoloviční většinu učitelů s daným zájmem – tj. 52,4 % (Tab. C13d a Graf C13d).

Tab. C13e Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	149	13,9	47	69,1	344	14,6	254	75,4
spíše ano	429	40,0	10	14,7	870	37,0	55	16,3
spíše ne	351	32,7	4	5,9	638	27,1	18	5,3
ne	116	10,8	6	8,8	220	9,4	5	1,5
nevím	27	2,5	1	1,5	280	11,9	5	1,5
Celkem	1072	100,0	68	100,0	2352	100,0	337	100,0



Tab. C13e Pedagogové na naší škole se většinou zajímají o problematiku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Stejně jako u předchozí položky, byly zaznamenány „více pozitivní“ odpovědi ohledně zájmu o danou problematiku u respondentů škol S. V tomto případě ještě větší zájem svých kolegů uvedli učitelé než ředitelé. Respondenti ŘB uvádějí zájem svých kolegů v cca 54 % četnosti případů, a UB jen nepatrně nižší hodnotu (tj. 51,6 %) (Tab. C13e a Graf C13e).

5.4 Názory pedagogů pracovníků na významnost zajištění vybraných podpůrných opatření na jejich škole ve smyslu zajištění úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tab. C15a Snížený počet žáků ve třídě

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	49	4,6	2	2,9	47	2,0	16	4,8
2	36	3,4	1	1,5	41	1,7	3	,9
3	36	3,4	1	1,5	61	2,6	4	1,2
4	73	6,8	3	4,4	143	6,1	19	5,7
5	107	10,0	1	1,5	188	8,0	13	3,9
6	159	14,8	6	8,8	375	15,9	32	9,5
7	612	57,1	54	79,4	1499	63,7	249	74,1
Celkem	1072	100,0	68	100,0	2354	100,0	336	100,0

Respondenti všech skupin nejvíce využili hodnotu škály 7, resp. 6, na hodnotící škále. Tomuto požadavku – a svého druhu podpůrnému opatření – přikládají velmi vysokou důležitost. Více opět akcentují respondenti škol S (ŘS cca v 88 % a US v 84 % případech četností) (Tab. C15a).

Tab. C15b Vytvoření relaxačního či samostatného místa pro žáka ve třídě

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	43	4,0	3	4,4	61	2,6	13	3,9
2	49	4,6	3	4,4	75	3,2	10	3,0
3	58	5,5	4	5,9	112	4,8	13	3,9
4	98	9,2	7	10,3	290	12,4	23	6,9
5	195	18,3	7	10,3	400	17,1	43	12,8
6	231	21,7	11	16,2	501	21,4	59	17,6
7	389	36,6	33	48,5	906	38,6	174	51,9
Celkem	1063	100,0	68	100,0	2345	100,0	335	100,0

Pro hodnocení potřebnosti dalšího z podpůrných opatření respondenti více využili i dalších než nejvyšší hodnotu hodnoticí škály. Opět tuto podporu akcentují více respondenti škol S (hodnoty škály 6 a 7: cca 69 % US a 67 % ŘS). Respondenti škol B odpovídali rovněž obdobně shodně na jednotlivých hodnotách škály (Tab. C15b).

Tab. C15c Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	91	8,7	7	10,3	102	4,4	23	6,9
2	70	6,7	4	5,9	130	5,6	16	4,8
3	77	7,3	8	11,8	174	7,4	31	9,4
4	140	13,4	11	16,2	337	14,4	38	11,5
5	187	17,8	5	7,4	454	19,4	62	18,7
6	201	19,2	9	13,2	459	19,6	55	16,6
7	282	26,9	24	35,3	684	29,2	106	32,0
Celkem	1048	100,0	68	100,0	2340	100,0	331	100,0

Vytvoření místa mimo kmenovou třídu v nejvyšších hodnotách (tj. 6 a 7) požadují respondenti všech skupin přibližně stejně „naléhavě“. Mírně více akcentují tento požadavek respondenti škol S (Tab. C15c).

Tab. C15d Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	144	13,9	10	14,7	238	10,3	36	10,8
2	94	9,1	4	5,9	212	9,1	23	6,9
3	105	10,1	7	10,3	232	10,0	29	8,7
4	178	17,2	16	23,5	426	18,4	39	11,7
5	172	16,6	10	14,7	411	17,7	49	14,7
6	141	13,6	10	14,7	354	15,3	54	16,2
7	202	19,5	11	16,2	446	19,2	104	31,1
Celkem	1036	100,0	68	100,0	2319	100,0	334	100,0

U uvedené položky nebyly zjištěny výrazné odlišnosti v četnostech odpovědí jednotlivých skupin respondentů. Více však tuto možnost podpůrného opatření akcentovali učitelé oproti ředitelům. Nejvíce učitelé škol S, kteří hodnocení hodnotou škály 6 a 7 využili ve 47,3 % případů četností odpovědí (Tab. C15d).

Tab. C15e Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	22	2,1	1	1,5	45	1,9	9	2,7
2	20	1,9	3	4,4	43	1,8	5	1,5
3	30	2,9	2	2,9	94	4,0	7	2,1
4	79	7,5	3	4,4	218	9,4	15	4,5
5	143	13,6	5	7,4	371	15,9	21	6,4
6	250	23,8	13	19,1	583	25,0	47	14,2
7	506	48,2	41	60,3	974	41,8	226	68,5
Celkem	1050	100,0	68	100,0	2328	100,0	330	100,0

Další z položek, jejíž potřebnost byla více akcentována respondenty škol S – konkrétně US hodnocení 6 a 7 uvedli v celých 83 % případů. Učitelé B tytéž stupně uvedli v 66,8 % případů (Tab. C15e).

Tab. C15f Zařazení předmětů či aktivit speciálně pedagogické péče v rámci výuky

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	38	3,7	2	3,1	62	2,7	10	3,0
2	30	2,9	2	3,1	81	3,5	5	1,5
3	58	5,6	3	4,6	138	6,0	10	3,0
4	146	14,0	2	3,1	358	15,5	22	6,7
5	202	19,4	6	9,2	486	21,0	30	9,1
6	256	24,6	18	27,7	528	22,9	54	16,4
7	311	29,9	32	49,2	656	28,4	198	60,2
Celkem	1041	100,0	65	100,0	2309	100,0	329	100,0

U této položky respondenti škol S více „osvědčili“ svou zkušenost a znalosti specifík práce se žákem se SVP a více požadovali – dle vyšších hodnot škály – dané podpůrné opatření. Respondenti škol B rovněž volili dvě nejvyšší hodnoty škály v nadpoloviční většině případů četností, ale vždy cca o 20–30 % méně „naléhavěji“ než respondenti škol S (Tab. C15f).

Zde je možno interpretovat zjištěné údaje jako lepší orientaci respondentů škol S ohledně možností, které individuální speciálněpedagogická péče žákům může poskytovat. Dalším z důvodů může být skutečnost, že respondenti škol S mají více žáků s těžšími formami zdravotního postižení než respondenti škol B – a tudíž potřeba tohoto druhu podpory u jejich žáků stoupá.

Tab. C15g Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky (doučování, reedukace či terapie vedená odborníkem)

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	51	4,9	4	6,1	57	2,5	13	3,9
2	26	2,5	4	6,1	47	2,0	16	4,8
3	46	4,4	6	9,1	104	4,5	26	7,9
4	107	10,3	8	12,1	267	11,6	36	10,9
5	161	15,6	11	16,7	371	16,1	67	20,3
6	275	26,6	15	22,7	591	25,7	66	20,0
7	369	35,7	18	27,3	866	37,6	106	32,1
Celkem	1035	100,0	66	100,0	2303	100,0	330	100,0

U tohoto podpůrného opatření pozorujeme „prohození“ četností ve skupinách S a B oproti předchozí položce. V tomto případě jsou nejvyšší hodnoty škály (tj. 6 a 7) více využity respondenty škol B – vždy cca 70 % responsí, kdežto respondenti škol S – obě skupiny – cca v polovině případů použili dané hodnotící stupně (Tab. C15g).

Opět situace logicky kopíruje podmínky na obou typech škol. V běžných školách, kde speciální pedagog nepůsobí zpravidla přímo ve třídě, je jeho „občasná“ přítomnost nad rámec běžné výuky potřebným – či dokonce nutným – doplňkem vzdělávání.

Tab. C15h Úprava obsahu vzdělávání včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělávání

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	44	4,2	3	4,4	76	3,3	9	2,7
2	27	2,6	2	2,9	88	3,8	7	2,1
3	30	2,9	1	1,5	104	4,5	9	2,7
4	103	9,9	5	7,4	278	12,0	26	7,9
5	180	17,3	7	10,3	400	17,2	25	7,6
6	224	21,5	7	10,3	506	21,8	56	16,9
7	432	41,5	43	63,2	872	37,5	199	60,1
Celkem	1040	100,0	68	100,0	2324	100,0	331	100,0

Další z podpurných opatření, u něhož se projevilo větší využívání této možnosti pedagogy škol S, oproti pedagogům škol B: nejvyšší hodnoty škály volilo více než 70 % respondentů obou skupin S, a o cca 10 % méně respondentů obou skupin škol S (Tab. C15h).

Opět se jedná o důsledek odlišných podmínek, zkušeností a částečně i „klientely“ v obou typech škol, které se s největší pravděpodobností projevily v názorech respondentů.

Tab. C15i Úprava klasifikačního řádu

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	209	21,0	11	16,7	247	10,7	32	9,7
2	77	7,7	7	10,6	204	8,9	17	5,2
3	71	7,1	3	4,5	198	8,6	22	6,7
4	146	14,6	13	19,7	427	18,5	44	13,3
5	131	13,1	7	10,6	386	16,8	61	18,5
6	158	15,8	7	10,6	372	16,2	53	16,1
7	205	20,6	18	27,3	468	20,3	101	30,6
Celkem	997	100,0	66	100,0	2302	100,0	330	100,0

Ze všech čtyř skupin se v nejvyšších hodnotách škály 6 a 7 odlišují pouze respondenti US, kteří danou úpravu „vyžadují“ ve 46 % případech četností. Všechny ostatní skupiny volily hodnoty v souhrnu o cca 10 % méně často (Tab. C15i). U této položky existuje rovněž výrazná skupina respondentů – zejména ŘB – ale i ostatních, kteří danému PO přikládají velmi malý význam, a použili hodnocení nejnižší – hodnotu 1 (škály).

Tab. C15j Dostatečné vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními)

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	14	1,3	1	1,5	35	1,5	7	2,1
2	13	1,2	3	4,5	31	1,3	7	2,1
3	22	2,1	1	1,5	53	2,3	10	3,0
4	63	6,0	5	7,5	166	7,2	15	4,5
5	118	11,3	4	6,0	284	12,3	23	6,9
6	230	22,0	11	16,4	527	22,8	45	13,6
7	586	56,0	42	62,7	1218	52,6	224	67,7
Celkem	1046	100,0	67	100,0	2314	100,0	331	100,0

Dané podpůrné opatření získalo velmi podobné hodnocení potřebnosti od všech skupin respondentů a to dokonce i ve většině stupňů. Nejvyšší hodnoty 6 a 7 volilo cca 74 a 80 % respondentů. Mírně vyšší četnost byla u respondentů US – hodnota 6 a 7 v 81,6 % případů (Tab. C15j). Výzkum „potvrdil“ zásadní potřebu řešení tohoto druhu podpůrných opatření.

Tab. C15k Služby asistenta pedagoga

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	26	2,5	1	1,5	59	2,5	16	4,8
2	3	0,3	3	4,5	34	1,5	7	2,1
3	7	0,7	1	1,5	43	1,9	8	2,4
4	41	3,9	7	10,4	114	4,9	10	3,0
5	50	4,8	3	4,5	174	7,5	28	8,5
6	124	11,8	9	13,4	342	14,7	35	10,6
7	800	76,1	43	64,2	1555	67,0	226	68,5
Celkem	1051	100,0	67	100,0	2321	100,0	330	100,0

Již v předchozích částech výzkumné zprávy bylo jasně doloženo, že požadavky na služby AP jsou velmi vysoké a PP preferovány. V této části konstatujeme, že se potvrdila existence vyššího požadavku na toto PO ze strany respondentů škol B – cca o 10 % v nejvyšších hodnotách škály (než u respondentů škol S). I jejich odpovědi však v nejvyšších hodnotách přesahovaly 70 % (Tab. C15k). Institut asistenta pedagoga je, a nepochybně i bude vnímán jako jedno z nejvýznamnějších PO.

Tab. C15l Služby školního spec. pedagoga nebo psychologa, případně dalších PP

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	26	2,5	3	4,4	48	2,1	10	3,0
2	24	2,3	3	4,4	32	1,4	7	2,1
3	24	2,3	5	7,4	51	2,2	19	5,8
4	62	5,9	3	4,4	136	5,9	25	7,6
5	100	9,6	9	13,2	240	10,4	35	10,6
6	199	19,1	9	13,2	451	19,5	54	16,4
7	608	58,3	36	52,9	1359	58,7	180	54,5
Celkem	1043	100,0	68	100,0	2317	100,0	330	100,0

Opět další z položek, která vykazala velkou míru shodnosti respondentů všech skupin. Hodnotíme-li nejvyšší hodnoty škály (6 a 7), potom nejméně je využili respondenti ŘS (tj. 66,1 %), nejvíce respondenti UB (tj. 78,2 %) (Tab. C15l).

Tab. C15m Podpora ze strany celého pedagogického sboru

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	26	2,5	1	1,5	44	1,9	12	3,6
2	13	1,2	3	4,4	31	1,3	3	,9
3	13	1,2	1	1,5	57	2,5	2	,6
4	56	5,3	3	4,4	177	7,7	13	3,9
5	78	7,4	5	7,4	280	12,1	22	6,6
6	186	17,7	9	13,2	454	19,7	44	13,3
7	680	64,6	46	67,6	1266	54,8	235	71,0
Celkem	1052	100,0	68	100,0	2309	100,0	331	100,0

Jedná se více o požadavek „dobré pracovní atmosféry“ a pro její existenci mohou daleko více učinit sami pedagogičtí pracovníci (než orgány veřejné správy ve školství). Ředitelé obou skupin zde v nejvyšších hodnotách škály (6 a 7) odpovídali shodně – cca 80 % z nich, učitelé B v cca 64,5 % případů, a učitelé S v plných 84 % případech četností (Tab. C15m).

Tab. C15n Podpora ze strany vedení školy

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	45	4,2	4	6,0	56	2,4	13	3,9
2	10	0,9	0	0	34	1,5	4	1,2
3	8	0,8	1	1,5	43	1,8	3	0,9
4	34	3,2	4	6,0	122	5,2	6	1,8
5	47	4,4	2	3,0	165	7,1	8	2,4
6	157	14,8	5	7,5	353	15,1	38	11,4
7	761	71,7	51	76,1	1559	66,9	262	78,4
Celkem	1062	100,0	67	100,0	2332	100,0	334	100,0

Za velmi důležitou považují tuto podporu všichni respondenti. Nejvíce ji akcentovali US (v téměř 90 % hodnot na škále 6 a 7). Ostatní skupiny rovněž zvolili tuto formu podpory vzdělávání žáků se SVP v nejvyšších hodnotách více než v 80 % případů četností odpovědí (Tab. C15n).

Tab. C15o Spolupráce s rodiči žáka

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	24	2,3	1	1,5	27	1,2	7	2,1
2	8	0,8	1	1,5	12	0,5	8	2,4
3	8	0,8	1	1,5	24	1,0	5	1,5
4	12	1,2	5	7,7	56	2,4	15	4,6
5	20	1,9	3	4,6	104	4,5	9	2,7
6	86	8,3	5	7,7	263	11,4	37	11,2
7	880	84,8	49	75,4	1817	78,9	248	75,4
Celkem	1038	100,0	65	100,0	2303	100,0	329	100,0

U tohoto požadavku mírně převažovala jeho akcentace v nejvyšších stupních hodnocení hodnotami 6 a 7 u ředitelů a učitelů škol B (nad ostatními skupinami respondentů). I oni – respondenti S – však zvolili dané hodnoty ve více než 80 % případů četností (Tab. C15o).

Tab. C15p Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství (např. OSPOD)

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	21	2,0	1	1,5	36	1,6	6	1,8
2	22	2,1	1	1,5	35	1,5	7	2,2
3	19	1,8	0	0	69	3,0	13	4,0
4	70	6,7	10	14,9	188	8,1	29	8,9
5	148	14,2	13	19,4	391	16,9	43	13,2
6	232	22,3	6	9,0	525	22,7	76	23,4
7	527	50,7	36	53,7	1072	46,3	151	46,5
Celkem	1039	100,0	67	100,0	2316	100,0	325	100,0

U této sledované položky byl zaznamenán rozdíl v hodnoceních skupin ŘS a US – učitelé S cca o 10 % více než ředitelé S akcentují nejvyšší hodnoty škály. ŘB a UB nejvyšší stupně volili v cca 70 % případů četností odpovědí (Tab. C15p).

Tab. C15q Pozitivní klima třídy a školy

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	24	2,3	1	1,5	42	1,8	11	3,3
2	18	1,7	2	2,9	21	0,9	5	1,5
3	8	0,8	1	1,5	32	1,4	4	1,2
4	26	2,5	3	4,4	111	4,8	7	2,1
5	83	7,9	3	4,4	202	8,8	16	4,8
6	192	18,4	9	13,2	483	21,0	41	12,3
7	694	66,4	49	72,1	1408	61,2	248	74,7
Celkem	1045	100,0	68	100,0	2299	100,0	332	100,0

Jedná se o zásadní požadavek na kvalitu vzdělávací atmosféry ve třídě, ať již se žákem se SVP či bez něj. V případě našeho výzkumu, který byl zaměřen na podmínky vzdělávání žáků se SVP, nejvíce tento požadavek akcentovali ŘB (tj. 94,8 % hodnotami 6 a 7 škály). I ostatní skupiny v součtu těchto hodnot dosahovaly četností vyšší než 80 % responsí (Tab. C15q).

Tab. C15r Vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	21	2,0	1	1,5	53	2,3	10	3,0
2	11	1,0	4	6,0	36	1,6	7	2,1
3	18	1,7	1	1,5	62	2,7	4	1,2
4	47	4,5	4	6,0	185	8,0	18	5,5
5	112	10,7	8	11,9	344	15,0	30	9,1
6	225	21,5	10	14,9	533	23,2	44	13,4
7	614	58,6	39	58,2	1087	47,3	215	65,5
Celkem	1048	100,0	67	100,0	2300	100,0	328	100,0

Kvalitní IVP výrazně (v nejvyšší hodnotě škály – 7) akcentují respondenti US (tj. 65,6 %), nejméně respondenti UB (tj. 47,3 %). V souhrnu však u všech skupin převládá hodnocení v hodnotách škály 6 a 7. Je potvrzena vysoká důležitost tohoto podpůrného opatření ve vnímání PP všech druhů škol a pracovních pozic zde sledovaných (Tab. C15r).

Tab. C15s Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér)

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	38	3,7	0		71	3,1	14	4,3
2	23	2,2	3	4,5	54	2,3	8	2,5
3	32	3,1	2	3,0	58	2,5	8	2,5
4	75	7,2	3	4,5	187	8,1	23	7,1
5	106	10,2	11	16,4	250	10,9	32	9,8
6	201	19,3	16	23,9	478	20,8	51	15,7
7	564	54,3	32	47,8	1204	52,3	189	58,2
Celkem	1039	100,0	67	100,0	2302	100,0	325	100,0

Požadavek na dané PO vnímají jako velmi důležitý všichni respondenti. Skupina ŘS se „odlišuje“ vyjádřením nejvyššího hodnocení škály (tj. 7) „jen“ v necelé polovině případů. V součtu hodnot 6 a 7 škály je u všech skupin dosaženo souhrnně hodnot více než 70 % respondentů (Tab. C15s).

Tab. C15t Další vzdělání učitele – pro vzdělávání žáka s příslušným typem SVP

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	18	1,7	1	1,5	40	1,7	8	2,4
2	7	0,7	2	2,9	37	1,6	6	1,8
3	15	1,4	0	0	59	2,5	12	3,6
4	48	4,6	4	5,9	205	8,9	26	7,8
5	127	12,1	4	5,9	319	13,8	32	9,6
6	244	23,3	14	20,6	563	24,3	66	19,9
7	589	56,2	43	63,2	1091	47,1	182	54,8
Celkem	1048	100,0	68	100,0	2314	100,0	332	100,0

U této položky její význam více akcentují respondenti ŘS a ŘB – tj. 80 % a více hodnocení (6 a 7). Učitelé S i B rovněž volili nejvyšší hodnocení ve více než 70 % případů (Tab. C15t).

Tab. C15u Zvýšení platu (odměny) pedagogům

Hodnota	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	16	1,5	1	1,5	41	1,8	5	1,5
2	8	0,8	1	1,5	31	1,3	4	1,2
3	12	1,1	0	0	30	1,3	8	2,4
4	40	3,8	4	5,9	148	6,4	24	7,3
5	108	10,2	10	14,7	264	11,3	40	12,1
6	179	17,0	9	13,2	415	17,8	44	13,3
7	691	65,6	43	63,2	1397	60,1	206	62,2
Celkem	1054	100,0	68	100,0	2326	100,0	331	100,0

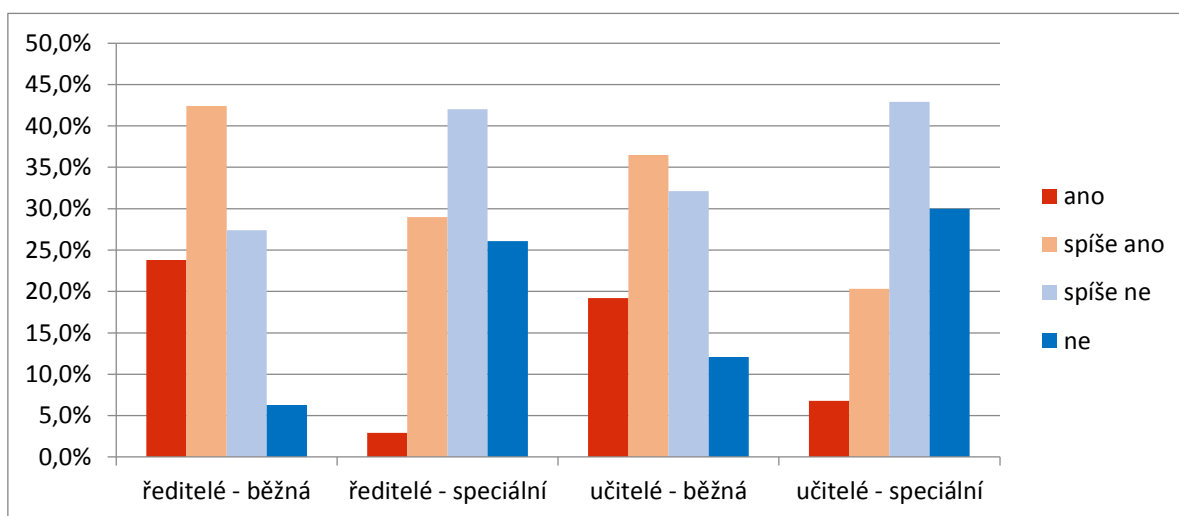
Pozorujeme jen dílčí rozdíly v odpovědích ředitelů B a ředitelů S. První z nich nejvyšší hodnoty uvádějí v plných 82,6 % případů, druzí v 76,4 % případů. Obdobně – nad 70 % četností odpovědí – volí první dva stupně učitelé obou skupin (Tab. C15u).

5.5 Názory pedagogických pracovníků na některé aspekty společného vzdělávání žáků se SVP v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu

Následující část výzkumné zprávy bude hodnotit odpovědi respondentů obou skupin (pedagogů škol běžných i speciálních) na obecné otázky vážící se k formě vzdělávání žáků se SVP – buď ve školách běžných (tzv. režim integrace či inkluze), nebo ve školách speciálních. Série dále hodnocených položek dotazníku nebyla zaměřena na konkrétní pedagogické či speciálněpedagogické aspekty vzdělávacích modelů.

Tab. C17a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	252	23,8	2	2,9	450	19,2	23	6,8
spíše ano	449	42,4	20	29,0	854	36,5	69	20,3
spíše ne	290	27,4	29	42,0	751	32,1	146	42,9
ne	67	6,3	18	26,1	283	12,1	102	30,0
Celkem	1058	100,0	69	100,0	2338	100,0	340	100,0

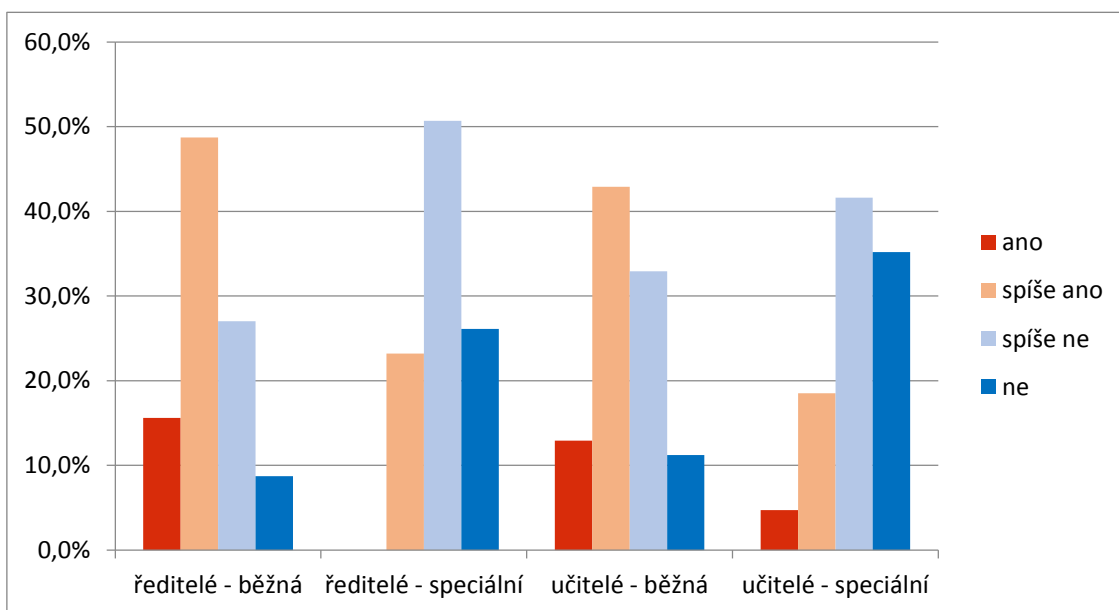


Graf C17a Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam

Zaznamenány jsou markantní rozdíly v četnostech odpovědí respondentů B a S – tyto ovšem byly uvedeny v předchozí části výzkumné zprávy. Pokud jde o hodnocení rozdílů v četnostech odpovědí respondentů Ř vůči respondentům U – nebyly tyto zaznamenány nijak rozsáhlé. Např. skupina ŘB volí možnost odpovědi „ano“ a „spíše ano“ v 66,2 % případech četností, a skupina UB v 55,7 %. Ve skupině ŘS volilo tyto odpovědi 31,9 % respondentů, a skupina US jen ve 27,1 %. Rozdíly jsou v tomto – i v dalších případech mezi skupinami B a S jako celku (viz i předchozí část výzkumné zprávy) – a nikoliv mezi skupinami Ř a U (Tab. C17a a Graf C17a).

Tab. C17b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	165	15,6	0	0	301	12,9	16	4,7
spíše ano	515	48,7	16	23,2	1001	42,9	63	18,5
spíše ne	286	27,0	35	50,7	767	32,9	142	41,6
ne	92	8,7	18	26,1	262	11,2	120	35,2
Celkem	1058	100,0	69	100,0	2331	100,0	341	100,0

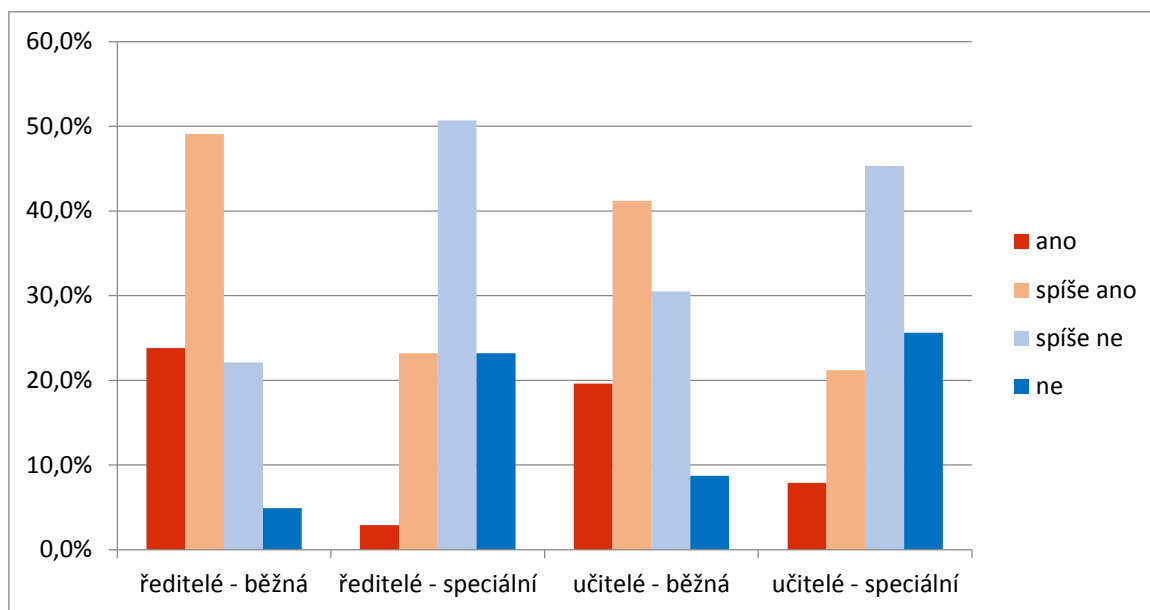


Graf C17b Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené

U této položky respondenti ŘS neuvedli ani jednu možnost odpovědi „ano“. U respondentů skupin S převládá negativní názor na předložené tvrzení, u respondentů B názor pozitivní. U skupiny ŘB ještě více než ve skupině UB (Tab. C17b a Graf C17b).

Tab. C17c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	251	23,8	2	2,9	457	19,6	27	7,9
spíše ano	517	49,1	16	23,2	961	41,2	72	21,2
spíše ne	233	22,1	35	50,7	711	30,5	154	45,3
ne	52	4,9	16	23,2	203	8,7	87	25,6
Celkem	1053	100,0	69	100,0	2332	100,0	340	100,0

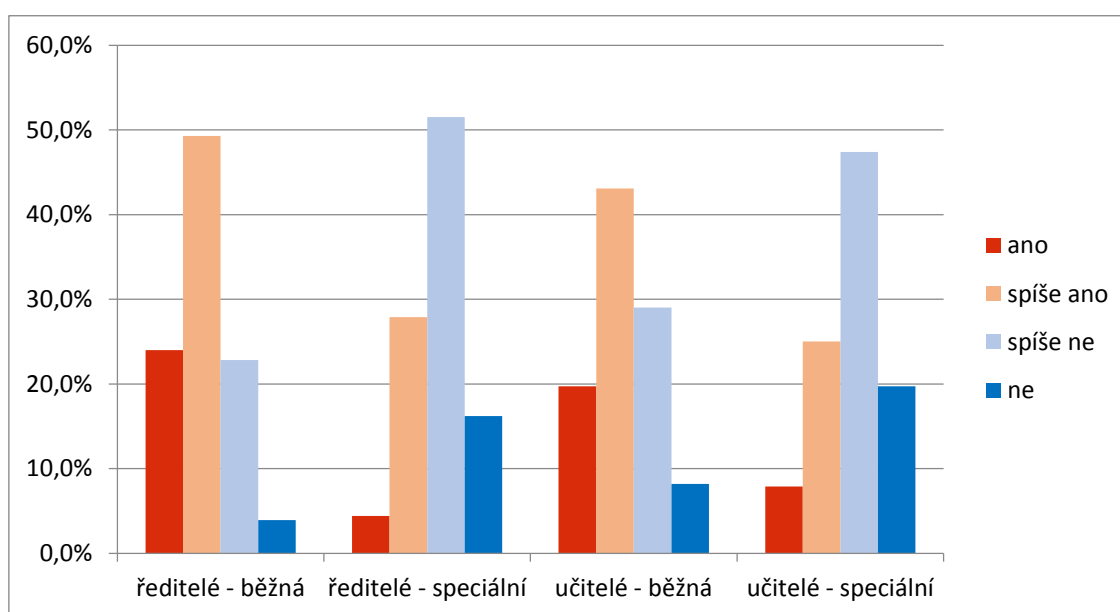


Graf C17c Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené

Opět pozorujeme rozdělení a shodu v odpovědích dle skupiny S a B – méně či vůbec – ve skupině Ř versus skupina U (Tab. C17c a Graf C17c).

Tab. C17d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	252	24,0	3	4,4	455	19,7	27	7,9
spíše ano	518	49,3	19	27,9	998	43,1	85	25,0
spíše ne	240	22,8	35	51,5	671	29,0	161	47,4
ne	41	3,9	11	16,2	190	8,2	67	19,7
Celkem	1051	100,0	68	100,0	2314	100,0	340	100,0

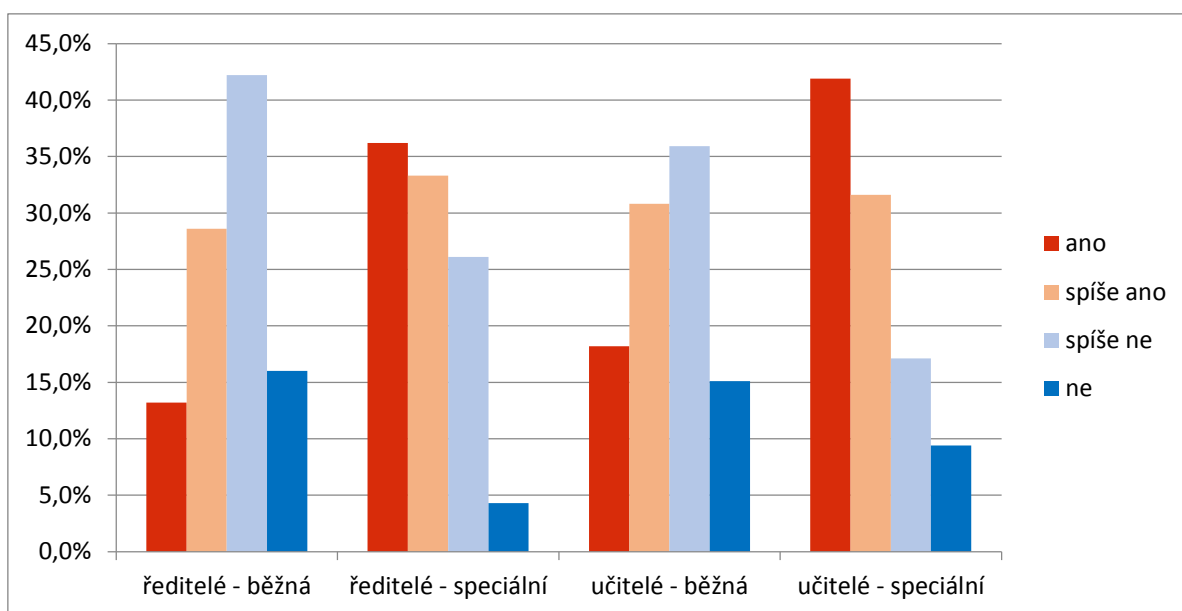


Graf C17d Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených

Další z položek, kde základní rozdíly vykazují respondenti skupin B a skupin S jako celku. Rozdíly mezi skupinami Ř a U jsou menší. U běžných škol jsou více o platnosti předloženého tvrzení přesvědčeni respondenti Ř (tj. 73,7 %) než respondenti U (tj. 62,8 %). U respondentů S shodně převládá přesvědčení, že pro „zdravé spolužáky“ nemá přítomnost žáka se zdravotním postižením přínos (Tab. C17d a Graf C17d).

Tab. C17e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	139	13,2	25	36,2	423	18,2	142	41,9
spíše ano	301	28,6	23	33,3	718	30,8	107	31,6
spíše ne	443	42,2	18	26,1	836	35,9	58	17,1
ne	168	16,0	3	4,3	351	15,1	32	9,4
Celkem	1051	100,0	69	100,0	2328	100,0	339	100,0



Graf C17e Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)

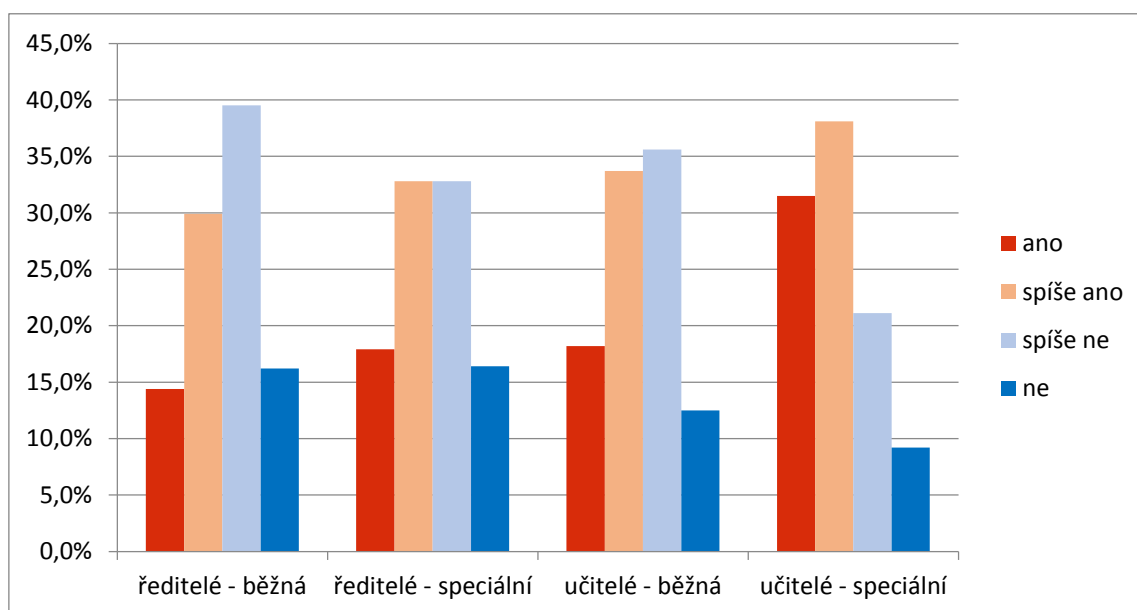
Opět se jedná o položku, v níž se liší odpovědi (četnosti) respondentů škol B a S. Rozdíly v odpovědích skupin Ř a U nejsou markantní (Tab. C17e a Graf C17e).

Tab. C17f Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	363	34,4	8	11,6	539	23,3	39	11,6
spíše ano	358	34,0	21	30,4	747	32,3	62	18,4
spíše ne	247	23,4	24	34,8	677	29,2	117	34,8
ne	86	8,2	16	23,2	352	15,2	119	35,2
Celkem	1054	100,0	69	100,0	2315	100,0	337	100,0

Tab. C17g Vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se SZN lepší

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	150	14,4	12	17,9	420	18,2	106	31,5
spíše ano	311	29,9	22	32,8	777	33,7	128	38,1
spíše ne	411	39,5	22	32,8	822	35,6	71	21,1
ne	168	16,2	11	16,4	288	12,5	31	9,2
Celkem	1040	100,0	67	100,0	2307	100,0	336	100,0

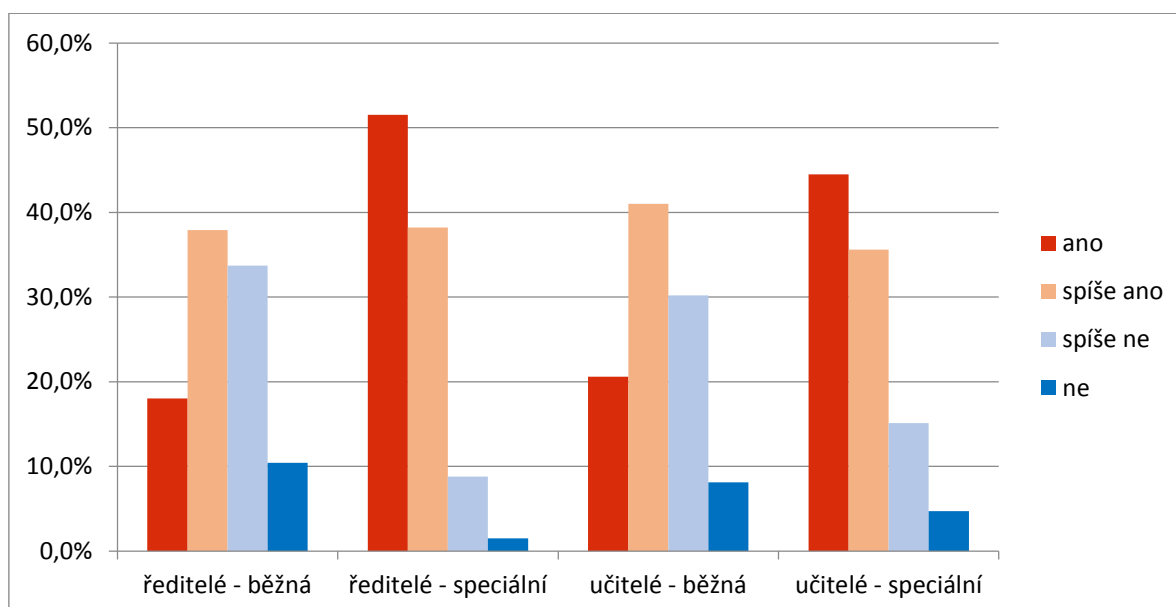


Graf 17g Vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se SZN lepší

U této položky se, kromě tradičních odlišností respondentů S a B, projevila i odlišnost v názorech respondentů ŘB (odpovědi „ano“ a „spíše ano“: 44,3 % četností odpovědí respondentů) a ŘU (odpovědi „ano“ a „spíše ano“: 51,9 % četností odpovědí respondentů). Ve skupině respondentů S názor vyjádřený odpověďmi „ano“ a „spíše ano“ zastává 50,7 % ředitelů a plných 69,6 % učitelů (Tab. C17f, a aspekty pak také Tab. C17g a Graf C17g).

Tab. C17h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	187	18,0	35	51,5	477	20,6	150	44,5
spíše ano	395	37,9	26	38,2	948	41,0	120	35,6
spíše ne	351	33,7	6	8,8	697	30,2	51	15,1
ne	108	10,4	1	1,5	188	8,1	16	4,7
Celkem	1041	100,0	68	100,0	2310	100,0	337	100,0

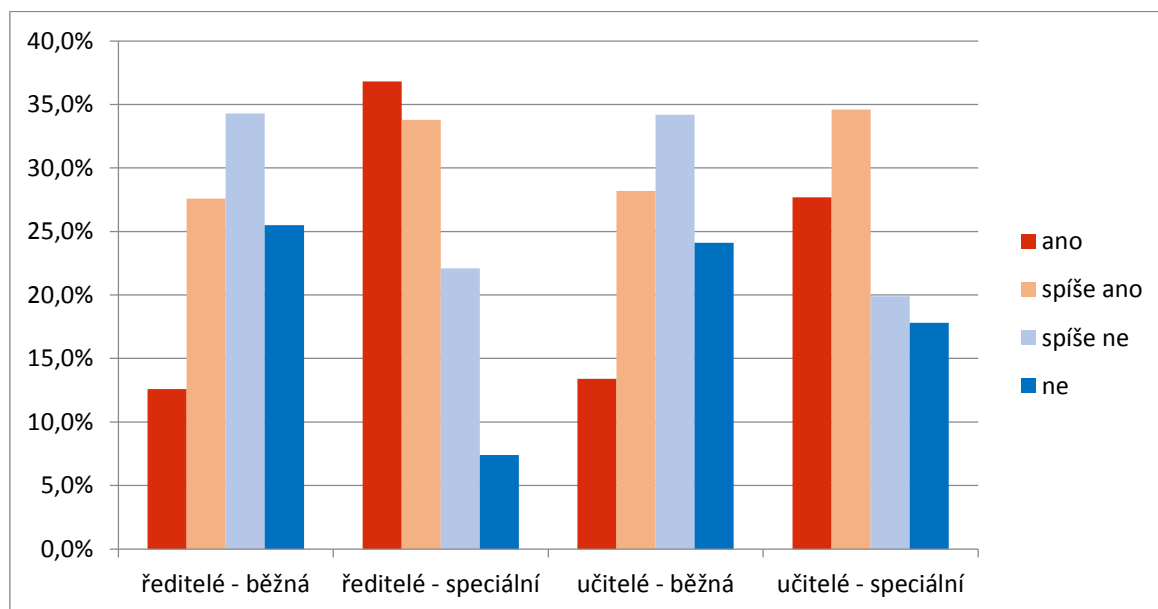


Graf C17h Vzdělávání ve speciálních školách je pro zdravotně postižené lepší

Opět pozorujeme markantní rozdíl v odpovědích respondentů škol B a S. U škol B více tento názor akcentují učitelé než ředitelé (tj. 61,6 % UB volilo odpovědi „ano“ a „spíše ano“ a ŘB volilo stejnou možnost v 55,9 %). U respondentů škol S dominují Ř s hodnocením odpověďmi „ano“ a „spíše ano“ v cca 90 % případů. Učitelé stejnou možnost akcentují v cca 80 % případů četností (Tab. C17h a Graf C17h).

Tab. C17i Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	131	12,6	25	36,8	307	13,4	92	27,7
spíše ano	287	27,6	23	33,8	645	28,2	115	34,6
spíše ne	357	34,3	15	22,1	782	34,2	66	19,9
ne	265	25,5	5	7,4	552	24,1	59	17,8
Celkem	1040	100,0	68	100,0	2286	100,0	332	100,0

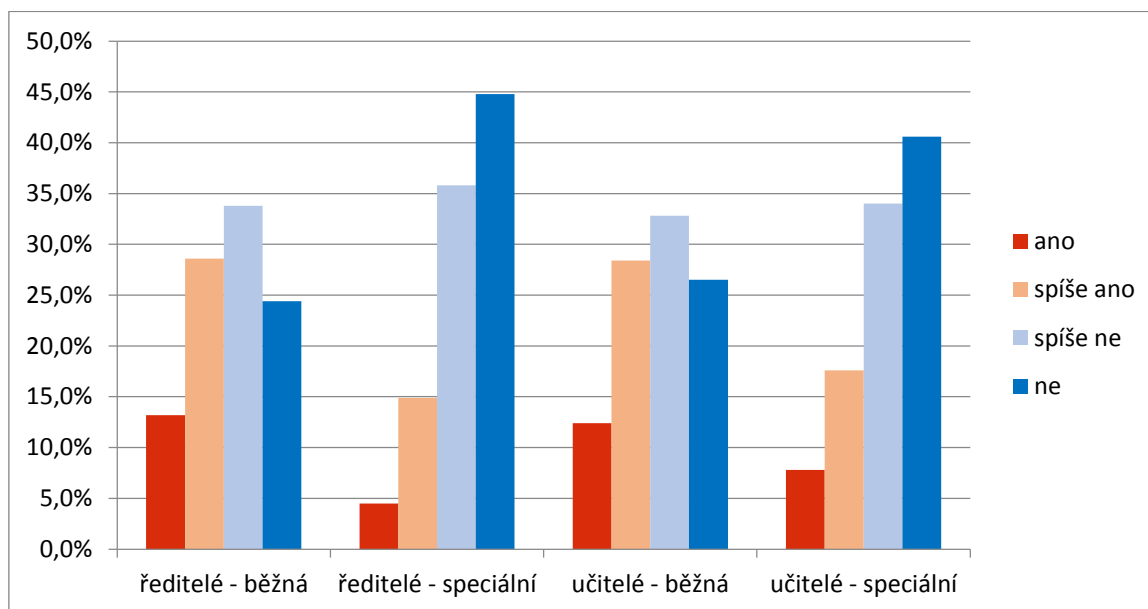


Graf C17i Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější

Další z položek, ve které respondenti odpovídali podle své příslušnosti k typu školy – a ne k zastávané pracovní pozici: respondenti ze škol S se (dle odpovědí) domnívají, že vzdělávání žáků se zdravotním postižením je levnější ve speciálních školách, respondenti škol B uvádějí jako levnější školy běžné. Rozdíly v názorech zástupců daných pracovních pozic nejsou markantní (Tab. C17i a Graf C17i).

Tab. C17j Vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější

	Ředitelé				Učitelé			
	Běžná		Speciální		Běžná		Speciální	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ano	137	13,2	3	4,5	284	12,4	26	7,8
spíše ano	297	28,6	10	14,9	649	28,4	59	17,6
spíše ne	352	33,8	24	35,8	749	32,8	114	34,0
ne	254	24,4	30	44,8	605	26,5	136	40,6
Celkem	1040	100,0	67	100,0	2287	100,0	335	100,0



Graf C17j Vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách je pro společnost levnější

Poslední z položek sledovaných v této části (významové dimenze) dotazníku se zaměřila na „zrcadlový“ obraz předchozí položky. Bylo podáno tvrzení o levnějším vzdělávání žáků se ZP v běžných školách. Všichni respondenti volili negativní odpovědi v pásmu hodnocení odpověďmi „ne“ a „spíše ne“ častěji než hodnocení odpověďmi „ano“ a „spíše ano“ (Tab. C17j a Graf C17j). Porovnáním obsahu s předešlou položkou a jejími hodnoceními zjistíme, že v této položce „panuje“ mezi respondenty značná nejasnost. Ta je pochopitelná – PP zpravidla nemají detailní informace o nákladnosti toho či onoho způsobu (formě) vzdělávání.

6 VÝSLEDKY – ČÁST D: ANALÝZA BARIÉR IMPLEMENTACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PODLE NOVELY ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

6.1 Cíle kvalitativní studie

Vedle rozsáhlého kvantitativně orientovaného šetření (technika sběru dat: dotazník pro on-line rozhraní vlastní konstrukce) bylo pro „dokreslení“ názorové hladiny respondentů cílové skupiny zvoleno i kvalitativní šetření. Cílem bylo zjistit:

- a) jaké jsou bariéry implementace podpůrných opatření;
- b) popis aspektů stávajícího stavu;
- c) informovanost participantů o novele a jejím záměru (atributech);
- d) možnosti implementace ve školách.

6.2 Metodika studie

Vzhledem k celkové koncepci výzkumu a výzkumné otázce bylo využito kvalitativního přístupu. Bylo využito těchto technik sběru dat:

- 1. Hlubkový individuální rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy nebo odpovědným zástupcem/ odpovědnou zástupkyní:** účelem rozhovoru bylo získání detailních a saturovaných informací o praxi školy v dané oblasti od osoby, která disponuje hlavní nebo významnou odpovědností za přístup školy k dětem se SVP a způsob práce s nimi.
- 2. Moderované skupinové diskuse (focus group) se zástupci pedagogického sboru školy, bez účasti pracovníka, se kterým byl proveden individuální rozhovor:** tyto sloužily zejména k posouzení přístupu učitelů k problematice obsahu novely školského zákona a ke zjištění jejich potřeb.

Počet zapojených škol: 6

Cílová skupina: základní školy v ČR (jejich pedagogové a management)

Termín realizace šetření: 30. 4. 2015 – 22. 5. 2015

Vzhledem k limitovanému počtu participujících institucí jsme se nesnažili o rozložení škol podle objektivních ukazatelů (jako je sídlo v kraji či počet žáků), ale bylo využito záměrného

výběru (zastoupení škol) podle jejich zkušeností s inkluzí a postoji k ní, tzn., že byly vytvořeny 3 skupiny participujících škol:

- 1) školy spolupracující s ČVT⁵, dobrý vzor inkluze;
- 2) školy, které deklarují určitou snahu o inkluzi a nějakým způsobem ji realizují;
- 3) běžné školy (mimopražská z malého města, velká sídlištní).

Limity kvalitativní studie: na výzvu ke spolupráci na šetření reagovali kladně pravděpodobně pouze ti ředitelé, kteří mají k inkluzi kladný, nebo alespoň neutrální přístup. Do zkoumaného souboru nebyly tak zahrnuty školy, které se této oblasti nevěnují, resp. neprojevují zájem. Jistým limitem také byla metodická neukotvenost všech dotazů (a priori neznámé osoby participující na šetření), a také omezené kapacity v oblasti zkušeností týmu autorů.

6.3 Zúčastněné školy (participanti šetření)

Skupina 1 – dobrý vzor inkluze:

- ZŠ 1: Základní škola v Plzeňském kraji, děti do školy dojíždějí z více než 25 obcí v okolí. Školu navštěvuje 235 žáků, 16 % dětí je z romské komunity, žijí zde spolu různé národnosti a sociální skupiny. Pracuje zde na částečný úvazek školní psycholožka a speciální pedagožka a dále 7 asistentů pedagoga. Cca 50 dětí má sestaven individuální vzdělávací plán.

Zúčastnění participanti: ředitel školy a jeho zástupkyně, 8 členů pedagogického sboru včetně speciální pedagožky a asistentů učitele.

- ZŠ 2: ZŠ + MŠ zřízená svazkem 3 obcí v Karlovarském kraji. Ve škole je malotřídně řešen první stupeň, jsou zde přípravné třídy. Celkem základní školu navštěvuje 238 žáků, z toho 68 z nich je s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitelka je ve své funkci rok, předtím byla 13 let zástupkyní ředitele na stejné škole.

Zúčastnění participanti: ředitelka školy, 6 členů pedagogického sboru z I. a II. stupně.

Skupina 2 – částečná inkluze:

⁵ Člověk v tísni, o. p. s.

- ZŠ 3: ZŠ spojená s MŠ v městě ve Středočeském kraji. ZŠ navštěvuje 270 žáků, z toho 21 „integrovaných“. Současná ředitelka nastoupila na základě konkurzu do školy v době, kdy počet žáků klesal, a hrozilo její uzavření. Od jejího nástupu počet žáků opět roste, ředitelka se vyrovnává především se situací v pedagogickém sboru, kde je velká část vyučujících již ve starším věku, s poněkud rigidním a málo týmovým „pohledem na svět“.

Zúčastnění participant: ředitelka školy, 6 vyučujících především z I. stupně včetně výchovné poradkyně.

- ZŠ 4: Základní škola v centru hlavního města, navštěvuje ji cca 600 žáků. Škola se profiluje jako zaměřená na nadané děti, tzn., že většinu dětí se SVP tvoří tyto děti (cca 15 na každý ročník) plus děti s poruchami autistického spektra, s SPU, poruchami chování apod. Ve škole je hodně žáků – cizinců, celkově převažují děti z dobře postavených rodin. Funguje zde princip dělení tříd pro nadané děti, program pro děti bez znalosti českého jazyka.

Zúčastnění participant: 3 učitelky I. stupně.

Skupina 3 – běžné školy:

- ZŠ 5: spádová základní škola v malém městě v kraji Vysočina s jednou třídou v každém ročníku (9 ročníků). Počet žáků se každoročně snižuje, kapacita školy je 350 dětí, v letošním roce jich školu navštěvuje 155. Průměrný počet dětí ve třídách je 15–16, nejvíce pak 22 žáků. V současné době je škola bez ředitele, vede ji zástupkyně, chystá se výběrové řízení na nového ředitele. Zástupkyně ředitele zde pracuje 30 let. Ve škole je 13 dětí se SVP, ve všech případech se jedná o specifické vývojové poruchy učení.

Zúčastnění participant: zástupkyně ředitele, 3 učitelky I. stupně, 1 učitelka II. stupně, všichni kromě jedné mladší vyučující s dlouhou praxí ve školství i v této škole.

- ZŠ 6: velká sídlištní základní škola v Praze s celkem 709 dětmi, přičemž na I. stupni je cca 500 žáků. Je zde 93 „integrovaných“ dětí, převážně se jedná o děti s poruchami učení, děti s autismem, s Aspergerovým syndromem, děti s postižením tělesným, ale i žáci se sociálním/zdravotním znevýhodněním.

Zúčastnění participantů: zástupkyně ředitele a zároveň výchovná poradkyně (má na škole na starosti děti se SVP, 5 učitelek z II. stupně – téměř celý I. stupeň byl na škole v přírodě).

6.4 Sumarizace hlavních zjištění

Níže jsou prezentovány hlavní zjištění z kvalitativního šetření. Vzhledem k omezenému rozsahu jsou informace uváděny dle významových oblastí. Získaná data byla segmentována do významových oblastí (dimenzí) dle kódování dat směrem k významu a obsahu pojetí kvalitativní studie. Přestože se v kvalitativním přístupu a priori nepracuje s kvantifikacemi, níže je jich užito pouze v záležitosti poukázání na četnostní zastoupení daného fenoménu (především žáků nebo míry intenzity daného deskribovaného atributu apod.).

6.4.1 Současná praxe

Současný stav praxe s dětmi se SVP ve školách je různý. **Nejpočetnějším typem SVP jsou specifické vývojové poruchy učení (SVPU)** – postup práce s dětmi, které mají dyslexii nebo dysortografii apod., je zaběhlý a „standardizovaný“ téměř na všech kvalitativní studie zúčastněných školách. Převládajícím principem práce s těmito dětmi jsou úlevy při testování znalostí, „práce navíc“ v různých kroužcích či podpůrných skupinách, a více procvičování na doma. Pedagogičtí pracovníci si často stěžují na sklon dětí a rodičů ke zneužívání diagnózy SVPU vzhledem k hodnocení (známkování).

6.4.2 Práce s dětmi s dalšími druhy SVP

Není ve školách (kromě dvou ze skupiny tzv. vzorových) natolik „standardizovaná“ a propracovaná. Jako postižení/znevýhodnění, která jsou z pohledu pedagoga v současnosti nejobtížnější, jmenovali participanté zejména **poruchy chování, mentální postižení a nepodporující rodinné prostředí** (které ovšem není v povědomí jako speciální vzdělávací potřeba).

Všechny zúčastněné školy, kromě malé mimopražské, **měly zkušenost s asistentem pedagoga** – jmenovaly otevřenost vůči jeho službám, i když není rozhodně ještě celoplošně platným a využívaným PO. Participanté někdy negativně hodnotili jejich malou profesionální

připravenost – celkově jsou pak (dle analyzovaných dat) nespokojeni se způsobem financování této profese.

6.4.3 Používání různých dalších podpůrných opatření

Podpůrná opatření, která jsou uvedena v připravovaném Katalogu podpůrných opatření (úpravy organizace výuky, modifikace výukových metod a forem, úprava prostředí, práce s třídním kolektivem aj.) je ve školách z druhé a třetí skupiny rozšířeno spíše sporadicky, nebo vůbec. Vyučující často nemají žádnou, příp. dobrou zkušenost s využíváním „alternativních“ výukových postupů. Individuální přístup k žákům je omezen především na již zmíněné úlevy konkrétním žákům, případně na „práci navíc“ mimo vyučovací hodiny a využívání speciálních pomůcek.

Až na výjimky lze z výpovědí vyučujících ze škol z druhé a třetí skupiny usuzovat, že s pomocí informací z internetu, školení i četby odborné literatury jsou školy schopny vyjít vstříc dítěti s vážnějším zdravotním postižením/znevýhodněním tak, aby se mohlo kvalitně vzdělávat. I přesto si často **nevědí rady s nastavením vstřícného a tvůrčího klimatu ve třídě**. Celkově je v těchto školách značně **opomíjena důležitost vztahu učitel – žáci i žáci – žáci, zvládnutí učiva je téměř na prvním místě**.

Proti prosazování individuálního přístupu a integrace dětí do tříd stojí také zažitá principy hodnocení (známkování) v podobě pokud možno objektivního srovnávání žáků ve třídě, vnímání třídy jako místa, kde „má být ticho a klid pro výklad učitele“. Velmi je rozšířená organizační forma frontální výukou. Většina vyučujících středního a staršího věku si rovněž „stěžuje“, že „dnešní děti je velmi obtížné vyučovat“, a hledají způsoby, jak je kázeňsky zvládnout. Někteří mladší vyučující uvažují o tom, že současné utváření základní školy je vzhledem k proměnám společnosti neúnosné.

Největší problémy v oblasti práce s žáky se SVP tak, jak je vyjádřili PP, sumarizuje dále uvedený box.

Za největší problémy v oblasti práce s žáky se SVP považují pedagogové:

- 1 *špatnou spolupráci s některými rodiči, které není možno přimět k podporování žáka ke vzdělávání, někteří jsou při komunikaci s učiteli agresivní. Rodiče „běžných“ žáků se často staví proti integrovanému vzdělávání,*
- 2 *nedostatek péče (školních) psychologů a speciálních pedagogů,*
- 3 *„špatně nastavený“ systém získávání finančních prostředků na podpůrné činnosti – podpůrná opatření,*
- 4 *nedostatečné vzdělání vyučujících v oblastech speciální pedagogiky, psychologie a psychiatrie,*
- 5 *vzdělávání žáků především s mentálním postižením (i s dalšími druhy zdravotního postižení/znevýhodnění) na II. stupni ZŠ,*
- 6 *celkové kázeňské a sociální problémy ve třídách, při nichž je pak obtížné pracovat s žáky individuálně.*

6.4.4 Novela školského zákona

O znění a významu novely školského zákona jsou „více informováni“ členové vedení škol. Členové pedagogických sborů spoléhají na to, že vedení instituce je bude zpravovat o důležitých informacích, až to „bude potřeba“. Stávající stav lze popsat jako „vyčkávání“ – pedagogičtí pracovníci očekávají, že vše se začne řešit až na poslední chvíli. Informace je však třeba shánět samostatně (s pomocí internetu, televize, profesních sdružení apod.).

Většina dotazovaných měla alespoň základní informace (na úrovni povědomí) o obsahu novely, někdy absentovala znalost termínu pro začátek její platnosti, ve školách ze třetí skupiny se vyučující domnívali, že s novelou je spojeno i rušení základních škol speciálních/praktických.

Spontánní reakce (směrem k obsahu novely školského zákona) se lišily především podle skupiny, do které byly školy zařazeny:

- Školy z první skupiny respektují proud, který novela představuje již několik let. Vítají možnost legalizace oblíbených vzdělávacích postupů, obávají se pouze způsobu, jakým budou připravena prováděcí nařízení, a jak bude řešena finanční stránka věci.
- Školy z druhé skupiny si více uvědomují, jak bude zavádění daných postupů obtížné, především zvýšením nároků na učitele z hlediska (komplexní) diagnostiky žáka

a poskytování pomoci různým druhům žáků. Dále se zde objevují následující preference postojů:

- obavy, že rodiny „sociálně slabé“ nebudou chtít žádnou pomoc přijmout, neboť to pro ně bude ponižující;
 - pochybnosti vzhledem k velké bariérovosti škol, především těch dříve postavených;
 - vnímání nemožnosti takového vzdělávání ve třídách se 30 žáky;
 - vnímání obtížnosti práce s žáky z rodin, které je nepodporují,
 - potřeba dalšího vzdělávání v různých oblastech souvisejících s inkluzí.
- Zástupci běžných škol ze třetí skupiny vyjadřují největší obavy a nesouhlas s plnou inkluzí, v současné situaci se jim zdá nemožná.
 - Celkově si participanti často neumějí představit, kde stát zabezpečí potřebné množství financí, např. na bezbariérovou úpravu škol, ale i na další podpůrná opatření. Tváří se také skepticky na to, že by přísun nárokových financí byl dostatečně flexibilní.

Co se týká žáků dle jednotlivých kategorií SVP, „nejméně“ jsou školy – dle výpovědí případů – připraveny na práci se žáky s psychiatrickými onemocněními, střední mentální retardací a tělesným postižením/závažným onemocněním (zde je ovšem hlavním důvodem bariérovost škol, nikoliv nepřipravenost vyučujících). Přestože kategorie žáků, kteří v domácím prostředí nejsou podporováni ke vzdělání, se nachází na horním konci žebříčku připravenosti, je tento údaj poněkud matoucí, neboť učitelé uvádějí spíše případy neúspěšných zkušeností.

6.4.5 Bariéry implementace podpůrných opatření

Jedna skupina bariér vychází z **nedostatečné informovanosti a vzdělání v oblasti SVP** – jde zejména o:

- Obavy ze zdravotního postižení/znevýhodnění, se kterými vyučující nemají zkušenosti, nebo jsou dosud považována za tabu (především mentální postižení, psychiatrická onemocnění, různé typy postižení tělesných).
- Neznalost účinných metod práce s dětmi se SVP (a především s třídním kolektivem a třídním klimatem).

Tyto bariéry lze poměrně účinně řešit prakticky zaměřenými školeními, náslechy, ukázkovými vyučovacími hodinami, probíráním možností v již výše zmíněných Katalozích podpůrných opatření. Schopnost naučit se pracovat s žáky s různými druhy SVP je možno přirovnat k procesu vytváření metod práce s dětmi se SPU, které jsou dnes již téměř samozřejmostí.

Další skupinou bariér, které s neznalostí a nezkušeností do velké míry souvisejí, jsou **bariéry v přesvědčcích vyučujících, kteří se domnívají, že:**

- Úplná inkluze škodí žákům se SVP i žákům „běžným“ (ty první trpí nedostatečným zažíváním úspěchu, ty druhé jsou brzděny ve výuce).
- Žáci bývají zlí a nejsou schopni mezi sebe přijmout výrazně odlišné žáky.
- Žáku není možno pomáhat bez spolupráce podporujících rodičů – takovýto postup ani není správný, rodiče by ke spolupráci se školou měli být donuceni.
- Hodnocení „běžný pedagog není speciální pedagog“ – nemůže mít takové znalosti a zkušenosti, aby mohl pracovat s žáky s různými typy zdravotního postižení/znevýhodnění.
- Je obtížné, aby byl asistent pedagoga ve třídě opravdu „užitečný“.

Pedagogové již z části umějí poskytovat pomoc v oblasti vzdělávání žáků se SVP, pravděpodobně však neumějí pracovat s třídním kolektivem tak, aby se dítě se zdravotním postižením/znevýhodněním i jeho spolužáci cítili ve třídě dobře a přirozeně. Sami vyučující si tohoto problému většinou nejsou vědomi, mají dojem, že nefunkčnost třídního kolektivu je přirozená, a nelze s ní nic dělat. Faktem ovšem je, že v této oblasti se jim zřejmě dostalo – a dostává – jen omezeného vzdělání a dobrých příkladů. Přesvědčení pedagogů je možno měnit spíše postupně, nejlépe s pomocí dobrých příkladů, stáží v zahraničí, kde inkluze již dobře funguje či na českých školách dobré praxe.

Zásadní bariérou je **nedostatek motivace některých vyučujících, příp. celých škol**, kteří na inkluzivním vzdělávání spatřují jen velmi málo pozitiv. Jsou vyčerpaní nefunkčností současného systému školství, zároveň se však drží zastaralých postupů a vědomostí. Tito vyučující používají argumenty typu:

- „Novela znamená pouze zvýšení povinností a množství práce pro učitele, podpora od nadřízených orgánů opět nebude dostatečná“.

- „Práce se současnými „běžnými“ žáky je natolik náročná, že pokud přibudou ještě děti se zdravotním postižením/znevýhodněním, učitelé „se zblázní“.

Tito vyučující (a tyto školy) budou ke spolupráci na inkluzi pravděpodobně spíše donuceny okolnostmi, nebo si najdou způsob, jak povinnost inkluzivního vzdělávání obejít.

Poslední skupinu bariér tvoří **faktické podmínky podpory státu**, tzn., do jaké míry se podaří vytvořit **funkční systém nárokových finančních prostředků na podporu podpůrných opatření**, a zda bude možné některé prostředky oproti současnosti **navýšit** (především prostředky na mzdy vyučujících, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a psychologů a bezbariérové přístupy do škol a tříd).

6.5 Doporučení

V první fázi je vhodné **směřovat pozornost k osvětě škol, vyučujících a rodičů o výhodnosti a uskutečnitelnosti inkluzivního vzdělávání**. Bylo by vhodné působit na širokou veřejnost **pomocí masových médií**, především televize. **Pedagogy pak nejlépe přesvědčí vlastní zkušenost**, nejlépe ze škol, kde tento typ vzdělávání funguje – pokud by bylo možné pomoci financovat stáže nejlépe do zahraničních nebo i do českých škol dobré praxe. Vzor ze situace v zahraničí (někdy i odstrašující příklady např. nezvládnutého sociálního smíru v zahraničních lokalitách) má podle zkušeností větší váhu.

Tato osvěta je prvním krokem k postupné „**změně paradigmatu**“ (změně pohledu na smysl a formu vzdělávání), které je potřeba k vytvoření motivace k provádění změn. Je ovšem jen těžko představitelné, že přechod k inkluzivní škole se obejde bez zásadních změn ve školství celkově (pozice a autorita pedagoga, význam hodnocení – známkování, smysl a cíl výuky a její formy aj.).

Z konkrétních znalostí a schopností vyučujících, které potřebují ke zvládnutí přechodu k inkluzivnímu způsobu vzdělávání, je třeba soustředit se především na:

- Znalosti z psychologie a speciální pedagogiky ohledně různých typů, druhů postižení/znevýhodnění.
- Detailní a praktické předvádění a vysvětlování podpůrných opatření, především v oblasti práce s třídním kolektivem, modifikace vyučovacích metod a forem, sociální podpory.

Tyto znalosti a vědomosti by vyučující měli získávat opět především pomocí metody „zažít na vlastní kůži“ – workshopy a semináře nejlépe pro celý učitelský sbor na půdě školy, následky ve třídách, kde již inkluze funguje apod.

6.6 Popis stávajícího stavu

Níže jsou uvedeny zjištěné oblasti současného stavu oblasti realizované práce se žáky se SVP. Informace jsou doplněny přímými výpověďmi/parafrázemi/citáty informací po jejich segmentaci směrem k výzkumné otázce a užití metodice kvalitativního přístupu.

6.6.1 Speciální vzdělávací potřeby – spontánní asociace

Vyučující si při vyslovení termínu „dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ představí nejčastěji své konkrétní žáky a jejich projevy (odlišnost, nesoustředěnost, problémy v psaní apod.). Spolu s tímto se vybaví **problémy se začleněním „zvláštních“ žáků, neboť „kolektiv dětí umí být zlý“**. Hned v tento moment se také vynořují vzpomínky na **problémy se spoluprací s rodiči**. Dalším tématem jsou konkrétní **příklady z praxe**, jak s podobným žákem pracovat – možnosti v podobě služeb asistentů pedagoga, speciálních pomůcek aj.

Zástupci vedení škol se spíše snaží poskytnout **definici** v parafrázované podobě „*Žák, který má nějaký problém se kterým se musí pracovat, aby nějak zvládalo, aby mělo více sebevědomí, aby do té školy chodilo rádo*“. Ředitelé se také zamýšlejí nad celkovým významem této kategorizace žáků – objevují se **úvahy o zneužívání tohoto statusu** k zajištění výhod pro žáka.

„... ale ono to dneska je už rozšířené, dneska se za to schovává spousta jiných věcí, často mi přijde, že se za specifické poruchy schovává nesoulad v rodině nebo špatná výchova v rodině, volná výchova, nerespektování hranic, autorit a to se potom označí nějakým pojmem a: „školo, porad' si!“ . A tam pak záleží na tom, jaká ta autorita ve škole působí, a jestli to ta škola zvládne nebo nezvládne.“ (Ředitelka, ZŠ 3)

Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a případně **poruchami chování** jsou pro většinu vyučujících nejznámějšími a nejběžnějšími skupinami žáků se SVP. Mezi prvními spontánními asociacemi se objevují termíny jako „ADHD, dyslexie a ostatní „dys-poruchy“. Ostatní kategorie SVP se mezi spontánními asociacemi objevují jen výjimečně. Spíše

zajímavostí je, že několika pedagogům se vybavily vlastní děti a jejich zdravotní postižení/znevýhodnění.

6.6.2 Současná praxe práce s dětmi se SVP

Jak již bylo napsáno, vyučující nejčastěji hovoří **o žácích se SVPU, konkrétně o dysgraficích a dysortograficích** (dyskalkulie byla jmenována pouze výjimečně). Pomoc těmto žákům je ve všech školách relativně podobná, dá se říci téměř „standardizovaná“:

- Vypracování individuálního vzdělávacího plánu.
- Úlevy ve výuce jazyků i dalších předmětů, především při testování znalostí (tj. kratší diktáty, doplňování pouze slov, v nichž jsou testované jevy, nehodnocení určitých chyb, např. jejich označení, ale nezapočítávání do hodnocení známkou, ústní zkoušení, zkoušení mimo třídní kolektiv ad.).
- Speciální domácí úkoly nad rámec povinností.
- V případě větších škol (s větším počtem těchto žáků) jsou vytvářeny doučovací skupinky nebo kroužky, nebo jsou děleny hodiny českého jazyka (všichni žáci z jednoho ročníku mají hodiny českého jazyka ve stejnou dobu a potřební žáci se scházejí na hodině se speciální pedagožkou).
- Speciální pomůcky pro dyslektiky apod. (např. bzučák na mačkání dlouhých a krátkých samohlásek).

V naladění pedagogů převažuje pojetí, ve kterém jsou hlavním podpůrným opatřením úlevy, kvůli nimž jsou ovšem podle nich tyto diagnózy často zneužívány rodiči:

„Já v té angličtině u těch mladších dětí, když jsou dys-, a píšeme třeba písemku na slovíčka, tak mně stačí, když to je foneticky. Takže přivírám oko a hodnotím to jinak.“ (vyučující, Škola 5)

„I když mají papír, že jsou dys-, tak stejně tam je normální inteligence, oni by měli zvládnout to samé, jako normální děti, ale dneska ta definice je jiná, že se to skrývá, jsou hloupí, tak mají dys- nebo se jim nechce pracovat, a maminka chce mít papír, aby to dítě mělo úlevy a místo pětěk mělo čtyřky... Furt má prostě úlevy, úlevy, úlevy, v pubertě se k tomu přidá ještě lenost a to je celé, co pro ně uděláme, a není to dobře.“ (vyučující, Škola 6)

Práce s ostatními kategoriemi žáků se SVP není ve školách (kromě dvou vzorových) natolik „standardizovaná“, především proto, že většinou nejsou tolik početné. Výjimkou je práce s nadanými dětmi a dětmi bez znalosti českého jazyka na pražské Škole 4, kde je specializace na tento typ žáků zřejmá (dělené hodiny, práce s kolektivem z hlediska sociálních dovedností apod.).

Využití **práce zřízené funkce asistenta pedagoga** na školách se výrazně lišilo. Dalo by se říci, že jejich poměr k počtu žáků na škole je nepřímo úměrný zařazení školy do kategorie 1–3 pro interní potřeby šetření (školy dobré praxe, školy na „půl cesty“, běžné školy). Ve Škole 6 se 700 žáky pracují v současné době 3 asistenti pedagoga, ve Škole 5 žádný (zde je ovšem nízký počet žáků ve třídách). Spolupráce s asistenty pedagoga byla hodnocena různě. Objevují se stížnosti na **obtížnost nalezení vhodné osoby** pro práci asistenta:

- Práce je špatně finančně ohodnocena.
- Asistenti pedagoga bývají nedostatečně vzdělaní a jsou bez vhodné praxe.
- Je téměř nemožné sehnat asistenta pedagoga – muže (kromě dosazení nezaměstnaného z poboček Úřadu práce ČR).

Jedním z příkladů, kdy je spolupráce s asistentem hodnocena ambivalentně, byl případ asistenta pedagoga, kterým je mladý, původně nezaměstnaný muž bez relevantního vzdělání pro výkon funkce asistenta pedagoga, jehož úlohou je především zabraňovat agresivním útokům jeho „svěřence“.

Školy si většinou neuvědomují, že nastavení pozice asistentů pedagoga ve škole i spolupráce konkrétního vyučujícího s konkrétním asistentem pedagoga, je práce poměrně zdouhavá. Pedagogové popisují určité problémy s asistenty pedagoga – připadají jim nedostatečně odborně připraveni, nevědí přesně, jakou funkci mají v hodinách plnit, někteří si však již na spolupráci zvykli (a vnímají ji jako velkou úlevu a pomoc).

Vzorové školy popisují **propracované postupy využívání služeb asistentů pedagoga**, které vznikly během dlouholeté praxe. Tyto školy se naučily, že práce asistenta pedagoga může být velice flexibilní, může pomáhat jak konkrétnímu žákovi se SVP, tak celému kolektivu třídy. Převažuje však práce s více žáky nebo celým kolektivem:

„Tak organizačně je to asistence, teď řešíme dva, respektive tři, druhy asistence, buďto individuální a skupinová jako základ, kdy ten asistent se stará o jedno dítě, nebo o skupinu, a podle dohody s učitelem... pokud je za potřebí zintenzivnit individuální výkon, tak je možné v některých hodinách, že si ten asistent odvede děti mimo třídu a pracuje s nimi individuálně... když se domluví učitel s asistentem na tom, že tento týden bude probírat nové učivo a potřebuje všechny děti pohromadě, v tu chvíli pracuje asistent ve třídě se všemi pohromadě. Teď už to nikdy není tak, že by tam byli jen s jedním dítětem, ale věnují se vždycky tomu, kdo to potřebuje, i když u něho zrovna nejsou napsaní.

A v případě, že učitel řekne, že další hodinu opakuje... v té chvíli se vytvoří skupinka z dětí, které mají nějaké problémy, a v tu chvíli se sejdou třeba děti několika asistentů mimo tu danou třídu, a pracují s nimi v rámci té skupiny. Je to cesta, na které my jsme našli takový kompromis.“ (ředitel, ZŠ 1)

Celkově ve školách „panuje“ **nespokojenost se současným způsobem financování asistentů pedagoga**, kdy jsou jejich platy (mzda) velmi nízké, a především nikdy není jistá jejich budoucnost na škole, neboť jsou placeni/financováni jen z dočasných finančních zdrojů – grantů a podobně:

„Já vidím velký problém v tom, že ti asistenti nemají jistotu, že na té škole budou, a že budou mít nějakou jistotu alespoň ty tři, čtyři roky, pokud tady to dítě bude. Oni chudáci jsou u nás zaměstnaní do června, červenec a srpen jsou na úřadu práce, a pak se s ním sepíše nová smlouva.“ (vyučující, ZŠ 2)

Používání různých dalších opatření, které jsou uvedeny v připravovaném Katalogu podpůrných opatření (úpravy organizace výuky, modifikace výukových metod a forem, úprava prostředí, práce s třídním kolektivem aj.), je ve školách z druhé a třetí skupiny (méně nebo velmi málo připravených na inkluzi) rozšířeno spíše sporadicky, nebo vůbec. Na přímý dotaz na používání „alternativních“ metod (vzhledem k preferované organizační frontální formě výuky) uvádějí například vyučující z malého města, že s těmito metodami nemají dobrou zkušenost. Efektivitu takovéto výuky považují za nízkou, mnoho času zabere příprava hodiny, vysvětlování žákům, doba, po níž si žáci na novou situaci zvykají, a na samotnou výuku poté nezbude čas:

„... když je to práce ve skupinách, tak pracuje jeden, ostatní se vezou. Stejně tak, když třeba dělám nějaké činnosti na koberci, hry a tak, ale můžu vám říct, že když jsem byla mladší a začínající učitel, tak jsem toho dělala mnohem víc a dělala jsem to v klidu a v pohodě a teď, když to dělám, tak je to jenom řev, řev, řev, a do hry není nic.“ (vyučující, ZŠ 5)

Až na výjimky lze z výpovědí vyučujících ze škol druhé a třetí skupiny usuzovat, že s pomocí informací z internetu, školení i četby odborné literatury jsou školy schopny vyjít vstříc žákům se zdravotním postižením, zdravotním/sociálním znevýhodněním tak, aby se mohlo kvalitně vzdělávat. Často si však **nevědí rady s nastavením vstřícného a tvůrčího klimatu ve třídě** – stěžují si na to, že žáci jsou k sobě navzájem zlé, že vyučující sice může znevýhodněného žáka „piplat“, ale především starší děti jej mezi sebe v zásadě nepřijmou. Oproti tomu PP ze vzorových škol naopak popisují usilovnou práci právě spíše s kolektivem, než extrémní snahu o zlepšení stavu konkrétního jedince, žáka:

„Ve třídě... byly tyto děti na začátku vyčleněné, protože si to ty děti uvědomí, že jsou jiné. A já jsem to zkoušela ze začátku také skupinovou práci, ale zjistila jsem, že ty děti nikdo nechtl. Tak jsem řekla, víte co, já si udělám vlastní skupinku tady s těmi dětmi. A podařilo se mi, ne hned, ale postupně, je teď mezi sebe začleňovat. Musíte je vlastně naučit se začlenit, protože ony se samy nezvednou. Ten Tomáš konkrétně byl na ně i zlý, křičel na ně, hrozně rychle se vytočil. A teď už je to tak daleko, že řekne tomu druhému “hele neblbni, to není dobrý”, takže se to lepší. Je to hrozně běh na dlouhou trať, ale bude to na všech školách takhle.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 1)

Kromě „vzorových“ škol se pouze jednotlivě mezi metody práce s dětmi se speciálními potřebami počítá osobní rozhovor učitele s dítětem, navázání bližšího vztahu mezi nimi. Vyučující ze Školy 4 popisuje hlubokou znalost všech svých žáků, jejich rodinných poměrů, „trápení i radostí“ v současnosti, i to, že k těmto informacím přihlíží při vyučování. Zároveň hovoří o nepochopení ze strany vedení – je kárána za to, že s dětmi pracuje „příliš individuálně“. Jedna z vyučujících ze Školy 6 také klade důraz na osobní poznávací a motivační rozhovory se žáky, ve svém přesvědčení je však v kolektivu spíše osamocená. **Celkově je důležitost vztahu učitel – žáci i žáci – žáci ve školách značně opomíjena:**

„Já mám asi nejlépe vyzkoušenou pozitivní motivaci. Zatím teda, co učím ty dva roky, což není moc dlouho, tak si myslím, že víc než nějaký speciální plán jim pomůže to, když je člověk namotivuje, aby fakt makali, a oni pak mají radost, když dostanou dvojku, nebo některé třeba

i z trojky, a to si myslím, že je lepší než všechny individuální plány... osobně, ne před celou třídou, říct jim, že na to mají, aby se na to podívali, že jsou chytrí, takže jsou pak povzbuzení.“ (vyučující, ZŠ 6)

„Protože my se snažíme tuhle školu zaměřit převážně na vztahy, protože vycházíme z toho, že vztahově zaměřená škola pak dosáhne určitých výkonů a ne obráceně.“ (ředitel, ZŠ 1)

Ještě hlubší je pravděpodobně problém s celkovým pojetím vzdělávání, kdy jedním z jeho základních pilířů je **evaluace – známkování v podobě pokud možno objektivního srovnávání** žáků ve třídě, škole i na „trhu žáků“ celkově, a naopak jednou z hlavních forem pomoci dětem se SVP jsou **úlevy ve způsobech testování znalostí a jejich hodnocení**. Vyučující nevědí, jak způsobit, aby žáci se SVP zažívali reálný úspěch, a zároveň známkovací systém fungoval spravedlivě, a nebyl zneužíván (zneužívání úlev bylo jmenováno jako poměrně závažný a odrazující problém většinou škol).

V rámci svých potřeb a přání vzhledem k implementaci obsahu novelizace školského zákona se vyučující ze škol z druhé a třetí skupiny škol několikrát vyjadřovali v tom smyslu, že mají potřebu získat znovu kontrolu nad svými žáky – potřebují tipy, jak žáky „trestat“ takovým způsobem, který by je zasáhl (nenechával by je lhostejnými), rady, jak udržet kázeň a klid ve třídách. Představa vyučujícího, který pevnou rukou řídí třídu, která v tichosti pracuje, je poněkud neslučitelná s představou individuálního přístupu k různým žákům ve třídě:

„Já ještě jestli můžu... kdyby někdo navrhl nějaké efektivní opatření, jak pracovat s těmi dětmi, jaké tresty by byly účinné, jak jsou ty katalogy, tak kdyby bylo něco takového pro ty nevychované děti, jak s nimi pracovat, aby nerušily v té hodině. I když si přeci jenom myslím, že je to bohužel o té autoritě toho člověka, toho učitele.“ (vyučující, ZŠ 5)

„Tak určitě pokud sem budou přicházet ty děti a integrovat se, tak nejen z té praxe, ale mě by i zajímalo, protože mám ve výuce volnější přístup, a mám třeba ve výuce jednoho Roma, a ten má potřebu se neustále projevovat, všechno komentovat verbálně, a pak tam mám ještě jednoho, který se k němu přidává, a tím ruší v podstatě celou třídu, takže ta představa, že bych tam měla několik takhle sociálně hůř zvladatelných dětí plus ještě třeba nějaké postižené, tak pro mě je to docela děsivé, pak bych měla pocit, jestli se tam ti ostatní něco vůbec naučí. Pokud se soustředím na ty, co tam vyrušují, tak to pak ty ostatní samozřejmě nebaví... Některým dětem opravdu nevadí poznámka, nevadí jim tresty, tak potom, co

s nimi... A oni na to velmi rychle přijdou, na to, že my vlastně na ně nemůžeme, a využívají toho.“ (vyučující, ZŠ 6)

Vzorové školy mají mnoho zkušeností, které jsou ochotny předávat – postupem času dospěly ke způsobům společného vzdělávání, které u nich fungují. V ostatních školách je vždy alespoň několik vyučujících, kteří o tyto informace, náslechy ve vzorových školách či semináře s praktickými cvičeními zaměřené na inkluzivní vzdělávání mají zájem. Vzorové školy uvádějí několik zásad či pravidel, které škole, která se bude snažit inkluzivně vzdělávat, mohou pomoci:

- Je třeba počítat s tím, že proces přechodu k inkluzivnímu stylu školy není jednoduchý – trvá minimálně několik let, a musí na něm pracovat větší tým lidí z celé školy – nestačí práce ředitele či jednoho koordinátora. Všichni učitelé se musí dlouhodobě, hluboce a intenzivně vzdělávat (jedna z vyučujících uvádí, že na školení padnou všechny kratší prázdniny školního roku i část prázdnin letních).
- Dlouhodobá práce s rodiči a jejich míněními je závažným bodem stability inkluzivní školy – je nutné s nimi neustále hovořit, diskutovat, spolupracovat.
- Pro fungující vzdělávání dětí sociálně znevýhodněných je dobré, aby škola zajistila žákům program za symbolickou cenu i v odpoledních hodinách – nejlépe program s takovými aktivitami, kde mohou zažít úspěch i takoví žáci, kteří jej v běžném vyučování zažívají málokdy (taneční kroužky, rukodělné práce apod.).
- Je vhodné budovat úzké vztahy s obcí, se zřizovatelem, s neziskovými organizacemi, kteří by všichni měli mít zájem na úspěšném společném vzdělávání všech žáků v lokalitě (například vzhledem k předcházení sociálním problémům v obci).
- Školy dobré praxe upozorňují, že je dobré hledat inspiraci ve světě, kde již inkluze dobře funguje, navazovat kontakty se zahraničními školami, navštěvovat je a účastnit se náslechů ve třídách.

„Nám se tu podařilo vytvořit jednu věc, a to, že máme takovou pracovní skupinu, která se jmenuje Vzdělávání a rodina a funguje vlastně pod školou a pod městem, kde jsou lokální politici věnující se školství, v našem případě pan starosta, pak zástupci neziskovek, k nám jezdí třeba z Plzně z Člověka v tísní nebo třeba z Diakonie, pak jsou tady různí zástupci institucí, jako je třeba OSPOD občas, občas policisté, protože občas podáváme projekt do

prevence kriminality, pak je tam zástupce romské iniciativy, zástupce agentury pro sociální začleňování, což je terénní pracovnice města, a učitelé od nás. Ted' první, co jsme udělali je, že jsme vytvořili společnou strategii, takže když podáváme projekty, tak se odkazujeme na strategii vypracovanou dva roky zpátky, kde máme společný plán, který je touto skupinou podporovaný a schválený zastupitelstvem, což nám dává trochu náskok.“ (ředitel, ZŠ 1)

„Na to, aby to fungovalo, se musí vyčlenit část lidí, která se věnuje pouze tomuto problému. To nemůže zvládnout jenom vedení, nemůže to zvládnout nějaký jeden koordinátor, ale musí na tom pracovat nějaká skupina lidí.“ (ředitel, ZŠ 1)

„Další věc, bych ještě řekla, je přesvědčit veřejnost a rodiče, že ta cesta, kterou jsme nastolili, je správná. S tím musíme bojovat, protože oni někdy to vidí prostě jinak, takže v tom styku s veřejností mít pevnou půdu pod nohama, vždycky to umět zdůvodnit, protože to je těžká práce.“ (ředitel, ZŠ 1)

6.6.3 Diagnostika, spolupráce s odbornými pracovišti

Vyučující na prvním stupni jsou podle svých slov **zběhlí v rozpoznání žáka s poruchami učení**. Pokud zaznamenají nějaké známé projevy těchto poruch u žáka, kontaktují rodiče s následným doporučením k vyšetření na odborném pracovišti. Se základní diagnostikou ostatních druhů zdravotního postižení/znevýhodnění si jsou méně jisté (míněno učitelky), váhají především s diskusí o těch problémech, které jsou vnímány jako stigmatizující (duševní onemocnění, mentální postižení), důležitost sociálního znevýhodnění vnímají jen některé z učitelek.

Školy v současnosti potřebují odborná psychologická a pedagogická pracoviště k tomu, aby mohly žákům se SVP vytvořit individuální vzdělávací plán a používat pomocné prostředky. Hodnocení těchto pracovišť je různé – nejčastěji však je zřejmé, že jejich kapacita je nedostatečná – „objednací doby“ pro žáky jsou dlouhé, stejně tak bývá zdoluhavý proces vytvoření posudků. Především mimopražské školy uvádějí problémy s malým počtem pracovníků v poradnách, nízkém kontaktu škol s nimi. Pražské školy z našeho vzorku jsou na tom o poznání lépe, velká sídlištní škola uvádí docházení psychologa z PPP přímo do školy

alespoň jednou za měsíc. Ani zde však není čas na to, aby psychologka mohla například sledovat děti při výuce, nebo více hovořit s učiteli.

„My třeba tady doporučujeme pana doktora Martínka z P., což je opravdu jednička, i když k němu se dostat je dost těžké, ale je opravdu dobrý. On dělal pro nás i pár přednášek jako pro kantory, velice zajímavé a pěkné, poučné, dost jsme si z toho odnesli.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 5)

Délka zpracování výsledků vyšetření žáka je různá – v Praze uvádějí respondenti jeden měsíc, jinde i několik měsíců. Vzhledem k tomu, že zprávu z PPP musí škole předat rodič dítěte, bývá doba mezi vyšetřením a možností „integrace“ dítěte ještě delší.

Často se mezi vyučujícími objevují úvahy v tom smyslu, že **diagnostika provozovaná na odborných pracovištích není přesná, a je často zavádějící**. Někdy pedagogové přímo nesouhlasí s výsledky vyšetření, neboť diagnostikovaný žák svým chováním ve škole neodpovídá známým projevům daného znevýhodnění (např. podle učitelů špatně diagnostikované ADHD). Téměř jednohlasně také zaznívá, že podklady z PPP jsou málo konkrétní, nedostatečně popisují individuální vlastnosti žáka a neudávají žádné konkrétní postupy, jak s žákem pracovat, a jak mu pomoci.

„No, tyto pracoviště to většinou dělají tak, že nám zavolají a zeptají se, co chceme, aby v té zprávě bylo, kolikrát až tak. Ale třeba se stalo, že jsme tam poslali dítě kvůli jinému důvodu, třeba z výchovných důvodů, a vrátilo se nám s tím, že je mimořádně nadané, což na něj absolutně nesedělo, takže je to různé.“ (Vyučující, ZŠ 4)

Problematiku žáků s poruchami autistického spektra a dětí s tělesným postižením řeší spíše pracoviště **SPC**, zástupkyně ze Školy 6 uvádí docházku psychologů ze SPC do školy 2x do roka, včetně náslechu ve třídách a konzultace s pedagogem, rodičem, asistentem pedagoga. Některé školy uvádějí úzkou a velmi dobře fungující spolupráci s organizací **APLA**. V Praze jmenována úspěšná spolupráce se společností META (pro děti bez znalosti českého jazyka).

Školy častěji diskutují **malý počet žáků, kteří nemají diagnostikovánu nějakou speciální vzdělávací potřebu**, a přitom vykazují podle vyučujících její rysy. Vina za absenci diagnózy v těchto případech leží podle nich na rodičích, kteří odmítají s žákem „dojít“ na vyšetření, případně výsledky vyšetření sdělit škole. Jedná se především o případy **duševních postižení a onemocnění**, tedy o lékařské diagnózy, které by dítě mohly – podle rodičů – stigmatizovat,

a poškodit jeho pověst do budoucnosti. V případě „běžných“ specifických vývojových poruch učení k podobným problémům většinou nedochází. Problém „nediagnostikovaných dětí“ ovšem také souvisí s problematikou kvót dětí se SVP na jednu třídu – pokud by všechny děti byly správně diagnostikovány, nechovaly by se školy správně podle litery zákona – ve třídách by bylo více než požadovaných 5 žáků se SVP.

„Já mám Adama, ve třetí třídě, který se chová, jako že má Aspergerův syndrom nebo nějakou podobnou poruchu, nemá na to pořádný papír, teda oni byli v poradně, ale nemají povinnost mi ten papír ukázat. Já teda k němu přistupuji individuálně, a dělám, co můžu, aby s tou třídou fungoval, a docela se s nimi už sžil.“ (vyučující, ZŠ 4)

Pouze vyučující ve škole 6 mají dojem, že žáků, kteří by potřebovali diagnostiku a individuální vzdělávací plán, je velká část (jednalo se ovšem o vyučující z II. stupně):

„... ale myslím si, že spousta těch dětí něco má, nebo jsou zanedbané, nebo je to doba, ale přijde mi, že polovina těch dětí ve třídě by měla mít IVP... Ale to zase mít nemůže, takže by sice měly mít IVP, ale nemají, protože na to jsou ty kvóty, a pak se s nimi těžko pracuje, protože jim člověk stejně dává ty úlevy, a neměl by, protože na to nejsou papíry.“ (vyučující, ZŠ 6)

Oblastí, která je doposud ve školách poměrně opomíjena, je **zajištění dobré informovanosti vyučujících na II. stupni o diagnózách dětí se SVP přecházejících z I. stupně**, a o postupech práce s nimi. Pouze na školách z první skupiny uvádějí velkou péči, kterou přestupu dětí mezi oběma stupni věnují:

„My na II. stupni už to máme jasné, to se s tím dítětem táhne většinou už od začátku školní docházky, takže my už na to máme papíry, seznamujeme se s těmi dětmi z páté třídy, zrovna včera jsme měli besedu s třídními z páté třídy, kde nás právě seznamovali s těmito dětmi, abychom se na to mohli připravit. Takže my to už vlastně nemusíme umět poznat, jenom s tím dále pracovat.“ (vyučující, ZŠ 2)

6.6.4 Potřeby škol ohledně dětí se SVP v současnosti

Mezi nejzávažnější problémy uváděné především vyučujícími na I. stupni patří **spolupráce s rodiči**. Učitelé si stěžují na rodiče, kteří často pomocí diagnostiky v PPP chtějí pro své děti

získat pouze úlevy a lepší známky, a podle vyučujících si nechtějí připustit, že speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte na ně zároveň kladou nároky na důkladnější přípravu do školy, procvičování apod.:

„Oni totiž dneska rodiče tvrdí o všech dětech, že jsou hyperaktivní, jakmile je to dítě živější, a chtějí úlevy. Máme s tím zkušenost, že opravdu – aniž by si promluvili s kantorem – tak ti rodiče jedou do poradny, a pak vám přinesou papír, že mají papír ten a ten, a je to podklad pro úlevy.“ (vyučující, ZŠ 5)

Za problém je považován **nedostatek psychologů a speciálních pedagogů**, kteří by mohli docházet přímo do školy, a na místě pomáhat řešit vzniklé problémy, nebo jim předcházet. Téměř za samozřejmost školy považují nedostatečné **finanční prostředky** na asistenty pedagoga či na platy učitelů, kteří by měli vést dělené hodiny, doučovací kroužky či zájmové kroužky v odpoledních hodinách určené především pro žáky, které v běžné výuce nezažívají úspěch, a jejichž rodiče nemají dostatek financí na úhradu běžných kroužků. Nejen kvůli nedostatku možností konzultovat se speciálními pedagogy či psychology jsou vyučující **nedostatečně vzděláni v oblastech speciální pedagogiky, psychologie a psychiatrie**:

- Nevědí, jak rozpoznat příznaky především mentálních postižení/znevýhodnění.
- Nevědí, jak ani s některými dětmi pracovat (autisté, psychiatricky nemocní, hyperaktivní, agresivní žáci, děti bez znalosti českého jazyka).

Za obtížné považují vyučující ty děti, u nichž **nejsou vidět výsledky zvýšené péče učitelů**. Příkladem je dítě, které se do páté třídy nenaučilo číst, nebo žák nepodporovaný v domácnosti, který přes velikou podporu prvostupňové třídní učitelky na II. stupni nedokázal uspět. Pro vyučující je velkou úlevou, pokud takovýto žák odejde do „speciální školy“. Z jiného úhlu pohledu jsou za nejobtížnější případy považovány děti, které se samy nesnaží, nemají motivaci, nelze je ani jejich rodiny přimět k průběžné práci.

Dále jsou ředitelé i vyučující zahlceni administrativou, která se vzděláváním dětí se SVP souvisí – žádosti na financování, řízení projektů, vedení individuálních vzdělávacích plánů ap.:

„Toto všechno, o čem tady mluvíme, znamená ročně aktualizovat deset šanonů, na každé dítě je rozhodnutí o správním řízení, individuální plán, pedagogická poradna, souhlasy rodičů, další, další dokumenty, které provázejí to opatření. Tedy nejvíce té administrativní práce také leží na těch školách, protože my na to potřebujeme žádat o peníze.“ (ředitelka, ZŠ 2)

Menší venkovská škola nevnímá žádné větší obtíže či potřeby v oblasti práce s dětmi se SVP, z části také proto, že její školu nenavštěvují žádní žáci se závažnými obtížemi projevujícími se do vzdělávání. Takoví žáci navštěvují nejbližší „speciální školu“:

„Takhle v tom momentu mě nic nenapadá, není to oblast, která by nás nějak trápila. Zase jak říkám, neměli jsme tady tak handicapované dítě, že by vyžadovalo speciální doprovod, nebo speciálního pedagoga. Jednou se maminka rozmýšlela, jestli takového syna, který je více handicapovaný, sem dá nebo nedá, a byli jsme připravení na to, že přijde, a ona se nakonec rozhodla, že ho vezme do speciální školy v D... A měli jsme tady třeba dítě už dříve, asi dva případy, kdy v té třídě hodně to dítě zaostávalo, a vyloženě se trápilo, tak po domluvě s rodiči, kteří to chtěli řešit, tak to dítě dali do D... a v těchto případech nám i ti rodiče přišli poděkovat, že to dítě tam je šťastné, že zažívá úspěchy, které tady nemohlo.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 5)

6.6.5 Spolupráce s rodiči

Učitelé v současném způsobu fungování práce s žáky se SVP upozorňují rodiče na to, že žák by mohl mít nějaké postižení či znevýhodnění, a bylo by vhodné – nebo přímo třeba – s ním „zajít“ do odborného psychologického pracoviště. Především v případech SVPU vyučující až na výjimky nemají větší problémy s přesvědčením rodičů, aby s žákem do poradny zašli. Souvisí to i s tím, že návrhy na vyšetření se objevují již během první třídy, kdy ještě téměř všichni rodiče jeví zájem o to, aby jejich potomek ve škole prospíval.

Obtíže se spoluprací s rodiči uvádějí vyučující v případech, kdy se nejedná o nějaký běžný problém, například dysgrafii, ale o problémy, které rodiče považují za intimní, nevhodné pro veřejné sdílení (duševní onemocnění, rodinné problémy – rozvody, úmrtí apod., méně obvyklá či závažná onemocnění). V těchto případech se rodiče žáka zdráhají se školou o těchto problémech komunikovat, snaží se vše spíše řešit sami, vyučující pak například odhadují, proč se stav žáka zhoršil či zlepšil, zda má nějakou medikaci či nikoliv, jak se k žákovi mají chovat, co po něm mohou chtít, a co nikoliv.

6.6.6 Další vzdělávání

Ohledně možností dalšího vzdělávání jsou více spokojeni pedagogové v pražských školách, kteří si „stěžují“ pouze na vysokou cenu kurzů a školení. Školy ve vzdálenějších oblastech mají **problém s dostupností seminářů** na témata, která je zajímají – nabídka školení v krajských městech je omezená, cesta do Prahy či Brna je příliš časově a i finančně náročná.

Průměrný počet hodin, které pedagogové věnují dalšímu vzdělávání, ředitelé škol těžko odhadují. To je způsobeno například i tím, že některá školení si vyučující platí sami a/nebo realizují ve vlastním volném čase. Ředitelé také někdy „vybírají“ jen některé vyučující, kterým umožní další vzdělávání – především ty, kteří jsou schopni získané informace předat dále kolektivu učitelů. Běžná praxe – především ve školách vzdálenějších od Prahy – je, že kurz absolvuje pouze jeden učitel nebo dva, ten/ti pak své zážitky a informace má/mají sdílet s ostatními pedagogy, což není vždy tak úspěšné a efektivní, jak by si ředitelé představovali.

Většina participantů tvrdí, že vyučující mají přístup k informacím o možnostech dalšího vzdělávání (intranet školy, rozesílané emailové informace aj.), a do velké míry si mohou sami vybírat, jaká školení chtějí absolvovat. Ředitel/ka školy někdy koriguje výběr vzhledem k ceně, užitečnosti pro školu a vhodnosti daného vyučujícího pro další vzdělávání, a předávání informací členům pedagogického týmu. Mimopražským školám se osvědčilo pořádání školení pro vyučující přímo ve škole – odborník je pozván na jedno odpoledne či víkendový den do školy, kde „vyškolí“ celý pedagogický sbor (nebo jeho určitou část). Mezi témata, o která pedagogové jeví zájem (v diskusích ještě před diskusemi k novele zákona), patřila především tato:

- Zvládání konkrétních jevů ve třídě (např. agresivita).
- Pedagogicko-psychologická školení/porady, které řeší konkrétní situace ve třídách. Odborník, který je zároveň vzdělán v pedagogice a psychologii, a zároveň praktikuje výuku ve škole, by měl „radit“ vyučujícím, jak postupovat v situacích, ve kterých si nevědí rady.
- Základní diagnostika poruch chování a speciální pedagogika na obecné rovině.

„Kdyby někdo třeba z té poradny přišel, stoupl si před tu třídu, kde máte 25 dětí, z toho x je integrovaných, stoupl si před tu třídu a ukázal mi ideální hodinu. Luxusně odvedenou,

s individuálním přístupem a se vším, co mají všechny ty děti napsané, to bych fakt chtěla vidět. Nějakou fakticky dobrou ukázkovou hodinu.“ (vyučující, ZŠ 2)

6.7 Novela školského zákona

Novela školského zákona mění obsah vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto byla tato oblast nedílnou součástí realizovaného metodického přístupu hned v několika oblastech. Ty jsou stručně popsány níže.

6.7.1 Informovanost o záměru

Nikdo z ředitelů ani vyučujících neuvedl jako zdroj informací o novele školského zákona MŠMT ČR či zřizovatele. Ředitelé si však často nějaké informace našli sami především s pomocí internetu. Pak také ředitelé škol, které vnímáme jako příklady dobré praxe, se navíc o novele dozvídají díky spolupráci s ČVT⁶ a členství v České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání.

Členové vedení ostatních škol však uváděli, že jsou o novele zákona a jejím dopadu informováni jen velmi málo, především ze sdělovacích prostředků – jmenují diskuse nad provokativními výroky prezidenta M. Zemana, reportáže o zařazení různých skupin dětí se zdravotním postižením/znevýhodněním do výuky apod. Všichni dotazovaní, vyučující i členové vedení škol, mají určité povědomí o tom, že probíhají změny související se školským zákonem. Obecně známý je fakt, že novela zákona se zaměřuje na **vyšší „zapojování tady těch dětí s větším postižením do normální výuky“**. Do povědomí pedagogům vstoupily děti s různými kategoriemi dětí se SVP, kterých se novela především týká:

- Žáci se závažným tělesným postižením.
- Autisté (žáci s poruchami autistického spektra).

⁶ Člověk v tísni, o. p. s.

Ne všichni participantů si byli vědomi faktu, že platnost novelizace začíná **již 1. 9. 2016**, velká část z nich o tom však povědomí má. Někteří ředitelé uvedli ve výpovědích, že **vědí i o pěti stupních podpůrných opatření** a jejich vztahu k tomu, zda škola „pečuje“ o žáky se SVP sama, nebo ve spolupráci s odbornými pracovišti. Z vyučujících byli o tomto faktu informováni jen ti ze škol z první skupiny. Pouze v obou školách z třetí skupiny se vyskytovali vyučující, kteří si mysleli, že s novelou zákona je spojeno i rušení speciálních škol, a byly rádi, že tato informace je mylná:

„... to je z těch návrhů zákona, co má být od roku 2016, tak z toho jsem myslela, že by se měly zrušit speciální školy, a ty děti by se integrovaly...“ (vyučující, ZŠ 5)

Obecně jsou **ředitelé informováni o znění novely „lépe“ než pedagogický sbor**, který očekává, že vedení jej ve vhodnou chvíli seznámí s potřebnými údaji a pokyny. Vyučující také mají o oblast zákonodárství ve školách výrazně menší zájem – doufají, že „nějak bude“, že se podaří jim přizpůsobit tak, jako se již přizpůsobili všem změnám dříve. Stejně tak počítají s tím, že o novelu zákona se začnou zajímat až krátce před začátkem její platnosti, nebo **budou reagovat až na nastalou situaci**:

„Zatím jsem se s tím nijak neseznamovala, vůbec netuším. Já se dopředu s ničím nestresuji, ono se to může ještě pětkrát změnit, ale rádi se necháme poučit.“ (vyučující, ZŠ 2)

6.7.2 Spontánní reakce na shrnutí obsahu novely školského zákona

Reakce vyučujících i zástupců vedení škol se velmi liší podle toho, do jaké kategorie jsme je při designování šetření zařadili. Ředitelé i vyučující na školách, které považujeme za vzory dobré praxe, říkají: *„Ano, tak to má být. Takhle už to děláme, nebo se snažíme dělat, již dlouho, a víme, že to jde.“* Ještě ovšem své nadšení mírní, neboť není zřejmý způsob, jakým bude novela uvedena do života s pomocí vyhlášek, a zda dojde ke slíbenému zjednodušení financování podpůrných opatření:

„My v podstatě jedeme tak, že se nám ten zákon trefil do toho, o co se snažíme, jenom se modlíme za to, abychom měli na ty jednotlivé stupně, a na ta opatření, dostatečné finanční prostředky, abychom je mohli správně realizovat v plné výši.“ (ředitel, ZŠ 1)

Pracovníci škol z druhé skupiny si „více“ uvědomují, jak bude zavádění daných postupů obtížné – především zvýšení nároků na učitele z hlediska diagnostiky žáka a poskytování pomoci žáků s rozdílnými potřebami. Vyučující ze Školy 4 se obávají, že rodiny „sociálně slabé“ nebudou chtít žádnou pomoc přijmout, neboť to pro ně bude ponižující. Dále se objevují následující postoje:

- Pochybnosti vzhledem k velké bariérovosti škol, především těch dříve postavených.
- Vnímání nemožnosti takového vzdělávání ve třídách s 30 dětmi.
- Vnímání obtížnosti práce s dětmi z rodin, které je nepodporují.
- Potřeba dalšího vzdělávání v různých oblastech souvisejících s inkluzí.

Celkově pedagogové ze Školy 4 přijímají nový pohled na školství principiálně dobře, pedagogové i vedení ze Školy 3 pak již zpochybňují základní předpoklady zcela inkluzivního školství:

„Já jsem myslela, že to už takhle platí, vždycky jsme říkali, že to je spádové, že to musíme vzít, ať má jakýkoliv problém. Já jsem měla třeba chlapečka, který u mě absolvoval v rámci domácího vzdělávání, protože nebyl schopen fungovat v té škole i když by měl v té třídě asistenta. Takže my bereme takhle všechny děti, pokud jsou spádové.“ (vyučující, ZŠ 4)

„Ale já se bojím ještě jiné věci, pokud teda opravdu tato inkluze tady bude, a já třeba podporuji, ať se začlení děti tělesně postižené, pokud se přizpůsobí děti, tak tohle dítě dokáže kolektiv neskutečně obohatit. Ale zase tam musí být ta rodina, spolupracovat se školou, a pak takovéto dítě je obohaceno. Ale pokud dostaneme dítě problémové, které rodina nejede se školou, kde pro ně učitelky jsou hloupé, škola je příšerná, a pak takovéto dítě se máme snažit začlenit? Ještě když ti rodiče nás ponižují...“ (vyučující, ZŠ 3)

Zástupci z „běžných škol“ ze třetí skupiny vyjadřují obavy největší. Především jednotliví vyučující se z představy více než jednoho dítěte se závažnějším zdravotním postižením (nebo znevýhodněním) ve třídě vůbec „neradují“:

„Ne, vůbec (si to) neumím (představit), kdyby k tomuto mělo dojít, to já snad půjdu ze školství, já opravdu bych snad přemýšlela o jiné práci... Už takhle je ta práce hrozně psychicky náročná, teď s tou novou generací dětí, kdy ty děti sice jsou mnohem svobodomyšlnější, ale zároveň daleko míň poslušní a ochotní dělat to, co se musí, je mnohem těžší ty děti uklidnit, soustředit a donutit je, aby pracovaly.“ (vyučující, ZŠ 5)

Velkou výtkou je, že za stávajícího stavu (vysoký počet žáků ve třídě, nízké finanční ohodnocení učitelů, celková nízká zvladatelnost žáků, stav společnosti, postoje rodičů) je zavedení plné inkluze nemožné. Na základě rozhovorů s vyučujícími z jiných škol, kteří měli ne zcela úspěšné zkušenosti s některými typy žáků, tvrdí zástupkyně ředitele ze Školy 6, že „*integrace není pro všechny děti*“ – žáci s poruchami, které mají za následek agresivní chování, neklid a vyrušování spolužáků, rozkládají vyučování:

„...třeba děti s poruchami chování, a pak když přejdou na druhý stupeň, i když je tam ten asistent pedagoga, pokud tam jsou nějaké psychické problémy, tak se ty děti prostě chovají tak, že to narušuje a neslučuje se to s takovým chováním, má to negativní vliv na ty rodiče, že se to dítě špatně chová, narušuje to klima té třídy... já říkám, je integrace a integrace. Jsou děti, které jdou integrovat a vzdělávají se, ale pak jsou děti třeba právě s těmi psychologickými poruchami chování, nebo těžce mentálně postižené, kde to je opravdu problém.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 6)

Školy 5 a 6 celkově vnímají novelu školského zákona spíše negativně – považují ji za „výplod lidí, kteří s běžným školstvím nepřicházejí do styku“. Domnívají se, že princip inkluze přinese škody dětem se zdravotním postižením/znevýhodněním i dětem „běžným“. Děti se zdravotním postižením/znevýhodněním zařazené do běžného dětského kolektivu budou strádat, nebo se budou projevovat agresivně, a znemožňovat tak vzdělávání i ostatním žákům:

„No mně to přijde, že ty věci vymýšlí člověk, který s těmi dětmi nepřišel do styku, neví, co to je, hodí je sem do normální školy, neví, jak to v běžné škole chodí, dneska je ta kázeň úplně jiná, než to bývalo.“ (vyučující, Škola 5)

Vyučující si často neumějí představit, kde stát „sežene“ potřebné množství financí, např. na bezbariérovou úpravu škol. Také se tváří skepticky na to, že by přísun nárokových financí byl dostatečně flexibilní. Celkově pedagogové ze všech škol tuší a/nebo vědí, že řádně prováděná inkluze znamená poměrně hodně práce (oproti běžnému standardu v současných českých školách). Každá změna je vnímána jako „bič na učitele“, kteří mají dělat více, za stejné ocenění. Zmínka o 300 stránkovém *Katalogu podpůrných opatření* jen zvyšuje tento dojem, především ve Škole 6. Vyučující si představují obtížnost a zdlouhavost nastudování takového dokumentu. Na druhou stranu ovšem alespoň někteří uznávají hodnotu podobné metodické pomoci – v současnosti něco podobného postrádají:

„Ten 300 stránkový katalog... já si právě představuji, jak budu listovat 360 stranami a zjišťovat, co zrovna to dítě má... 360 stran, my to nastudujeme, budeme to třídit, pak se budeme s rodiči hádat.“ (vyučující, ZŠ 6)

I ve školách, kde se k novele staví negativně, však někteří respondenti uznávají obohacení, které ze společného života všech dětí mohou plynout:

„Zase poznají, že takoví lidé také existují, a že je potřeba někomu pomáhat... Myslím si, že by ty děti naopak zvládaly děti s lehkým tělesným postižením, to zvláště u těch malých dětí byli hodní, chápaví, pomáhali.“ (vyučující, ZŠ 6)

6.7.3 Vnímání možnosti inkluze jednotlivých kategorií žáků se SVP

Kategorie znevýhodnění jsou pro pedagogy často nejasné – nevědí, co si pod daným pojmem představit, případně si představují ty nejdramatičtější případy. V následující tabulce jsou prezentovány výsledky hodnocení připravenosti škol na jednotlivé kategorie žáků se SVP (pedagogové hodnotili na škále od 1 do 5, kde „1 = daná škola vůbec není připravena“ a „5 = škola je připravena perfektně“). Vzhledem k tomu, že hodnocení se zúčastnilo 36 participujících, jedná se pouze o indikativní zjištění. Řazení kategorií je od těch, na které jsou školy nejméně připraveny, po ty, na které jsou připraveny nejlépe. Určitá nepřesnost výsledků vyplývá z toho, že participanti často uvažovali podle toho, zda mají s daným zdravotním postižením/znevýhodněním zkušenosti či ne, bez ohledu na to, zda zkušenosti jsou – nebo byly – uspokojující. Proto se například kategorie žáků v domácnostech nepodporovaných umístila téměř na vrcholu, co se týče připravenosti, přestože vyučující často říkali, že si s takovými žáky nevědí rady.

KATEGORIE POSTIŽENÍ / ZNEVÝHODNĚNÍ (SVP)	HODNOCENÍ PŘIPRAVENOSTI
<p>1. Žák s psychiatrickým onemocněním</p> <p>Obavy z práce se žáky s psychiatrickým onemocněním jsou způsobeny představami o jedincích, kteří jsou nebezpeční spolužákům nebo učitelům, případně sami sobě. Některé vyučující, kteří mají zkušenost např. s depresivním žákem, takové obavy z této kategorie žáků nemají.</p> <p>Celkově je v současnosti psychiatrické onemocnění žáků spíše tabu – rodiče i děti o něm neradi hovoří, učitelé se bojí ptát, v problematice psychiatrických onemocnění se podle svých slov nevyznají.</p> <p><i>„Když mi tu bude chtít skočit z okna, nebo sebepoškozování, s tím neumím vůbec fungovat. Já jsem měla ještě jednoho, který si schválně způsoboval krváčení z nosu, a pozoroval, jak mu ta krev teče, to bylo hrozné, to jsem nemohla.“ (vyučující, ZŠ 6)</i></p>	<p>2,4</p>
<p>2. Mentální postižení – středně těžké</p> <p>S touto kategorií speciálních vzdělávacích potřeb se vyučující setkávají velmi málo, mají velké obavy z odlišnosti těchto dětí, z jejich neúspěchu vzhledem k „malé vzdělavatelnosti“ i z jejich špatného postavení v běžném kolektivu.</p> <p>Pedagogové ve většině případů nevědí, kde leží hranice lehkého a středně těžkého mentálního postižení. Celkově je výuka dětí s mentálním postižením na základní škole vnímána jako obtížnější a méně vhodná (než výuka dětí s postižením tělesným).</p> <p><i>„Já si vždycky říkám, že u nás si vždycky dokážu spíš představit dítě na vozíčku než intelektuálně nižší dítě. Protože to dítě na tom vozíčku, děti na něj budou hodné, pomohou mu, obzvláště u malých dětí toto není problém, a rychle se začlení, a když se to trochu ohlídá, tak to dobře funguje. Ale na ty děti intelektově horší, to mi připadá daleko náročnější.“ (vyučující, ZŠ 5)</i></p> <p><i>„Já si to vždycky představím tak, že má toho asistenta, který mu vždycky vyčlení to minimum, co on může dělat. Takže mají nějaký ten počítač a pomáhá mu něco dělat, a on má pocit, že něco dělá, že může tady poslouchat. A tam si myslím, že já bych nefungovala, že by byl ryze pod vedením toho asistenta. To já si představuji, že tam budou mít skutečně odborníka, který s nimi bude pracovat, bude se s nimi učit“ (vyučující, ZŠ 6)</i></p>	<p>2,6</p>

<p>3. Tělesné postižení (TP) / závažné onemocnění</p> <p>Nepřipravenost škol na vzdělávání dětí s tělesným postižením spočívá především ve velké bariérovosti starých budov škol. Někdy se školy již o bezbariérové řešení snažily, ovšem bezúspěšně.</p> <p>Šíře možných postižení a onemocnění je podle vyučujících velká, nejspíše si představí žáka na vozíku, případně podle vlastních profesních zkušeností dítě s nějakou nevléčitelnou nemocí.</p> <p>Co se týče pedagogických metod a možností, vzdělávání těchto dětí je vnímáno jako proveditelné, většina škol nějakou zkušenost má (i když někdy popisovanou jako smutnou, protože dítě nakonec zemřelo, nebo se jeho stav zhoršil natolik, že nebylo schopno do školy docházet).</p>	<p>2,8</p>
<p>4. Sluchové postižení (SP)</p> <p>Vyučující opět nevědí, jaká míra postižení je zde myšlena – zcela jinak si představí výuku žáka s naslouchadlem (bez větších obtíží) oproti téměř neslyšícímu žákovi, který by pravděpodobně měl i problémy s mluvením, a s kterým by bylo potřeba hovořit s pomocí znakové řeči, kterou pedagogové neovládají.</p>	<p>3,1</p>
<p>5. Zrakové postižení (ZP)</p> <p>Míra postižení je opět rozhodující v tom, zda by si školy v tuto chvíli na tento typ žáků troufaly nebo ne. I běžné školy ze třetí skupiny však mají poměrně úspěšnou zkušenost s výukou dětí se zrakovým postižením.</p>	<p>3,1</p>
<p>6. Žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka</p> <p>Ve školách v menších obcích je zkušenost s žáky – cizinci minimální. Naopak v pražských školách či větších městech si již na přítomnost dětí s malou znalostí českého jazyka zvykli a snaží se například spolupracovat se společností META.</p>	<p>3,7</p>
<p>7. Poruchy autistického spektra (PAS)</p> <p>Symptomy tohoto znevýhodnění jsou již velké části vyučujících zřejmé, především v pražských školách se jim dostávalo poučení často v poslední době, kdy počet těchto žáků narůstal. Mimo Prahu, a mimo vzorové školy, je obeznámenost s tímto typem znevýhodnění „malá“.</p> <p>Těžší formy autismu vyvolávají ve vyučujících obavy, vnímání a postoje žáků s tímto znevýhodněním jsou stále málo srozumitelné. Žáci autisté jsou často vnímáni jako možné zdroje nebezpečí, především kvůli předpokládaným výbuchům vzteku a neovladatelné agresivitě.</p>	<p>3,7</p>

<p>8. Narušená komunikační schopnost (NKS)</p> <p>Značně „tajuplná“ kategorie: vyučující často nevědí, co si pod ní představit. Ve výpovědích se objevily představy problémů s koktáním či neochota hovořit s vyučujícím (vlastní zkušenost učitelky).</p>	<p>3,8</p>
<p>9. Žák ze sociálně vyloučené lokality</p> <p>Vyučující často uváděli, že s žáky z této skupiny nemají žádné zkušenosti, a také byli přesvědčeni, že se s nimi na dané škole nesetkají.</p>	<p>3,8</p>
<p>10. Poruchy chování</p> <p>Problematika této kategorie dětí je vyučujícím relativně dobře známa, setkávají se s nimi ve školách často, ovšem cítí se být nedostatečně připraveni na práci s nimi – nevědí, jak udržet kázeň ve třídě a klid na práci, mají dojem, že jim na tyto děti chybí „páky“. Jako uspokojivé řešení vnímají zejména přítomnost asistenta pedagoga, který se věnuje pouze tomuto dítěti. Celkově je pedagogická práce v kolektivu, kde se vyskytuje jedno takové dítě, popisována jako zcela vyčerpávající.</p>	<p>3,9</p>
<p>11. Mentální postižení – lehké</p> <p>Pedagogové mají opět problém s určením hranice tohoto postižení, především s odlišením od těžkého mentálního postižení. Pod lehkým mentálním postižením si představují téměř „běžné žáky“ s nižší inteligencí, se kterými mají především na I. stupni, a při dobré spolupráci s rodiči, poměrně úspěšné zkušenosti.</p>	<p>4,0</p>
<p>12. Žák mimořádně nadaný</p> <p>Způsob práce s mimořádně nadanými žáky je podle učitelů dobře představitelný, i když podle některých se jedná hlavně o to, dát takovému žáku nějaké úkoly navíc. Několikrát vyslovená obava se týkala toho, zda ve velkém množství „problematických“ dětí se SVP, kterým je třeba věnovat individuální péči, nepříjdu nadané děti zkrátka, protože na sebe většinou neupozorňují, nedělají problémy, takže se na ně snáze zapomene.</p>	<p>4,0</p>
<p>13. Žák, který není v domácím prostředí podporován ke vzdělávání</p> <p>Přestože se jedná o skupinu dětí, na kterou si učitelé často v diskusích stěžovali, a jejichž výuku považují za jednu z nejméně úspěšných, „umístili“ je na druhé místo z hlediska připravenosti. Je to dáno tím, že téměř každý vyučující nějaké zkušenosti s těmito dětmi má, a má také připraven určitý repertoár opatření, ať úspěšných či neúspěšných.</p>	<p>4,1</p>

14. Specifické vývojové poruchy učení (SVPU) Jedná se o oblast, na kterou se vyučující cítí dobře připraveni, jsou obeznámeni se způsoby práce s dětmi s poruchami učení.	4,6
---	------------

Pro zajímavost jsou níže uvedeny informace z předešlé tabulky (viz výše) pouze s hodnoceními participantů ze škol ve druhé a třetí skupině. Pořadí jednotlivých postižení/znevýhodnění se výrazně nezměnilo, ovšem hodnoty jsou poměrně nižší.

Typ SVP	Hodnota / pořadí
1. Žák s psychiatrickým onemocněním	1,8
2. Mentální postižení – středně těžké	2,0
3. Zrakové postižení (ZP)	2,9
4. Tělesné postižení (TP) / závažné onemocnění	3,0
5. Sluchové postižení (SP)	3,0
6. Poruchy autistického spektra (PAS)	3,2
7. Žák ze sociálně vyloučené lokality	3,2
8. Žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka	3,3
9. Poruchy chování	3,4
10. Mentální postižení lehké	3,6
11. Narušená komunikační schopnost (NKS)	3,6
12. Žák, který není v domácím prostředí podporován ke vzdělávání	3,9
13. Žák mimořádně nadaný	4,0
14. Specifické vývojové poruchy učení (SVPU)	4,5

6.8 Uváděné bariéry implementace podpůrných opatření

V následujícím textu jsou uvedeny (v boxech) všechny zmíněné obavy, nejistoty, vyjádření „odporu“ související s nastávající novelou školského zákona. Jsou zde uvedeny tak, jak je pedagogové sdělovali, bez interpretací a hlubší analýzy, interpretace výpovědí jsou umístěny ve shrnutí hlavních zjištění. Bariéry jsou seřazeny od těch, které jsou sdíleny většinou škol přes ty, které se objevily jen v některých školách po ty, které jsme zaznamenali jen výjimečně.

Největší obavy vyvolávají ta zdravotní postižení, se kterými pedagogové nemají žádnou zkušenost (školy z 1., 2. a 3. skupiny)

Naopak pokud již nějakou úspěšnou zkušenost s danou speciální potřebou mají, pozitivní přijetí možnosti takový typ žáků vzdělávat je výrazně vyšší. Příkladem je Škola 5, která jistě není „totální inkluzi“ nakloněna, ovšem po zkušenostech s dívkou se zrakovým postižením, které velmi pomáhaly relativně jednoduché pomůcky, si na tento typ postižení bez větších obav „troufají“.

**Individuální péče o všechny děti se SVP a zvýšení jejich počtu ve školách znevýhodňuje
běžné, průměrné děti bez obtíží (školy z 1., 2. a 3. skupiny)**

„Já mám trošku pocit, že se to furt řeší, a my pak nemáme na ty zdravé, průměrné, normální děti vůbec kapacitu. Že se furt řeší nadané nebo právě tento protipól, a ty děti, na kterých má pak stát budoucnost společnosti, kterou jednou budou žít, na ty není čas, ty nemají prostor.“ (vyučující, ZŠ 4)

Nedůvěra ve funkční systém financování škol a podpůrných opatření

(školy z 1., 2. a 3. skupiny)

Školy jsou přesvědčeny, že inkluzivní přístup vyžaduje zvýšený „přísun“ financí do škol, zároveň však příliš nevěří, že se k nim tyto finance dostanou. Staré budovy škol nejsou bezbariérové, ředitelé ani vyučující nevěří, že bude v případě potřeby možné rychle sehnat peníze, a provést nutné stavební přípravy do začátku školního roku, kdy by žák např. na vozíku měl do školy nastoupit:

„Zástupkyně: Jinak já říkám, že hodně věcí se napsalo, že nás to strašně potěšilo, ale realita byla jiná. Problém je hlavně s tou finanční stránkou a s oceněním učitelů za práci“.

„Ředitel: My třeba doufáme v to, že to financování půjde tak, aby se nefinancovalo na počet žáků, ale aby se financovaly skupiny a výkon školy“. (ZŠ 1)

„Jsou určitá opatření, která se dají dělat bez náročných financí, ale jsou určitá opatření, která jinak neuděláte. Tzn. různé odpolední zájmové bloky po skupinách – drama, dílny, sport, manuální práce, keramika – tam je zapotřebí ne to brát po třídách, ale po skupinách – z II. stupně vzít skupinu dětí, které se věnují dramatu, které se věnují strojům, podle svého zájmu a smysluplně v těch odpoledních hodinách.“ (ředitel, ZŠ 1)

Inkluze na II. stupni základních škol a na středních školách je problematictější než na prvním stupni (školy z 1., 2. a 3. skupiny)

Pedagogové často popisují snižující se ochotu vnímat SVP dětí na II. stupni základní školy a především pak na středních školách. Sami vyučující II. stupně ZŠ uvádějí, že zde je daleko těžší přistupovat k dětem individuálně:

- Učitelé mají méně osobní vztah k žákům (na každý předmět je jiný vyučující).
- Množství učiva (látky) je příliš vysoké.
- Žáci s mentálním postižením na II. stupni „narážejí“ na své intelektuální hranice – není možné je „posunout dále“.
- Na středních školách se často prostě nechtějí zabývat individuálními potřebami dětí (např. neochota k možnosti využívání speciálních pomůcek pro dysgrafiky, neochota k úlevám v cizích jazycích apod.).

„Když jsem byla ještě třídní, tak jsem měla kluka, který opravdu měl tu poruchu, co se týkalo čtení psaní, on se opravdu snažil, ale prostě to nešlo. A pak když mu nešla čeština, tak mu samozřejmě nešla ani němčina, ale byl moc dobrý na matiku, na ty přírodní obory, pak šel tady na střední a kvůli němčině musel přestoupit na učňák. To mě moc mrzelo, že tam to ti kantoři nějak nepochopili, a to je taková škoda, protože on u těch mašin by byl výborný, a tam by to čtení, ty jazyky nepotřeboval. On se na to bere ohled třeba u těch nižších, ale to, co on měl s tím čtením nebo psáním, to už má na celý život.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 5)

„Ale ony ty děti často narazí na nějaký ten inteligenční „strop“, a ať děláme, co děláme, tak ony už se nic nového nenaučí, a to je jako beznaděj jak na jejich straně, tak na té naší, protože on by měl nějak dál postupovat.“ (vyučující, ZŠ 6)

Dětem, které jsou výrazně odlišné od ostatních, především mentálně, je lépe na speciálních školách, kde mohou zažít úspěch a kde jsou spokojeny. Na základní škole je toto nemožné (školy z 2. a 3. skupiny)

Na běžné škole, zejména na II. stupni, je třeba především plnit učební plán, připravit děti na přijetí na střední školy. Tempo výuky je rychlé, jinak by se povinné penzum výuky nestihlo, dítě především s mentálním postižením je si vědomo, že na své spolužáky „nemá“, a trpí, i když mu to nikdo vědomě nesděljuje. Výuka na základních školách není uzpůsobena

potřebám takovýchto dětí a je pravděpodobné, že za celou výuku se nenaučí základní vědomosti. Na speciálních školách mají své postupy, jak děti naučit „alespoň to základní“, co budou v životě potřebovat:

„Tam mají jiné tempo, jim přizpůsobené, a to tady nemůžete, protože když přizpůsobíte tempo těm nejpomalejším, tak vám ti nejlepší zmizí. Také tam potom máte nějaký ten střed, kterému to přizpůsobujete, a pak na tom jsou špatně jak ti slabí, tak ti dobří.“ (zástupkyně ředitele, ZŠ 5)

Pokud nespolupracují rodiče, není možné dítěti nijak efektivně pomáhat
(školy z 2. a 3. skupiny)

Stížnosti na nespolupracující rodiče se (více či méně) objevily ve všech školách – v některých se pedagogové soustředili i na návrhy prostředků zaměřených na vynucení spolupráce se školou (Školy 3 a 6). Vyučující uváděli zkušenosti s dětmi nepodporovanými v rodinném prostředí, kterým se třídní učitelky věnovaly každý den po vyučování, psaly s nimi domácí úkoly, obstarávaly učební pomůcky, přesto však většinou byla tato práce navíc ve svém důsledku marná, na II. stupni ZŠ dítě bez této vyčerpávající podpory ustrnulo. **Pracovat s dítětem doma nepodporovaným je podle vyučujících velmi vyčerpávající a bez větších nadějí na úspěch.**

Dalším aspektem tohoto problému je dojem vyučujících, že by neměl být kladen důraz pouze na školu, co se týká výchovy a vzdělávání, že by měla fungovat určitá rovnováha. Kladení veškeré zodpovědnosti na školu části pedagogů připadá nespravedlivé, „rozčileně“ se brání tomu, že se budou moci „přetrhnout“, a nezodpovědní rodiče stejně raději „utrátí peníze za alkohol než za kružítko“.

V některých případech se rodičů učitelky i obávají – právě těch rodičů, kteří se o vzdělání svých dětí nejméně starají, bývají nejagresivnější při kontaktu s vyučujícím:

„Tady jde spíš o to, jestli by nešlo udělat nějaké opatření, já si to vůbec nedokážu představit, ale sním o tom už dlouho, proč třeba nevytvořit takovou sociálně-finanční komisi, kde rodiny, které pro své děti něco dělají, by měly nárok, a rodiny, které nic nedělají... I když tam bychom zase úplně potopili ty trosky. Ale ty prostředky by se zase daly přesunout do škol, a potom objektivně může tomu dítěti pomoci. My tady vlastně učíme děti, že když budou hodné, tak

tak, když budou zlobit, tak jinak. A tady vlastně zlobí rodiče a my nemáme co s těmi rodiči. A to je opravdu věc státu.“ (vyučující, ZŠ 3)

Děti bývají zlé a nejsou schopny mezi sebe přijmout výrazně odlišné dítě
(školy z 2. a 3. skupiny)

„Tak loni jsme měli holčičku, která měla galaktosemii, alergii na laktózu spojenou s různými mentálními problémy, maminka trvala na studiu na základní škole, měla asistentku, ale ta holčička to nesla hodně špatně psychicky, že měla jiné úkoly než ostatní děti, byla osamocená ve třídě.“ (vyučující, ZŠ 6)

Práce s dětmi se závažnými obtížemi (autismus, mentální postižení, psychiatrické onemocnění, poruchy chování) je velmi náročná, není možné mít ve třídě více než jednoho takového žáka *(školy z 2. a 3. skupiny)*

Vyučující si neumí představit, že mohou věnovat dostatek pozornosti více dětem s různými postiženími/znevýhodněními, aniž by „trpěly“ ony, i děti běžné:

„Tak podle toho, jaké máte poruchy. Když máte poruchy chování, tak na 13 dětí jedno dítě může být šílené. Pokud tam máte poruchy, kde rodina spolupracuje, děti mají nějaké hodnoty, poslechnou vás, tak pak v 25 zvládnete dvě takové děti. Zase záleží na tom, jestli chodí do 1., 2. nebo do páté třídy, takže to je strašně těžko říci.“ (vyučující, ZŠ 3)

Běžný pedagog není speciální pedagog – nemůže mít takové znalosti a zkušenosti, aby mohl pracovat s dětmi s různými postiženími *(školy z 2. 3. skupiny)*

Vyučující pociťují nedostatečné vzdělání a zkušenosti s různými kategoriemi zdravotního postižení/znevýhodnění, především se málo orientují v oblasti psychických onemocnění, autismu, mentálních postižení – mimopražští také deklarují málo zkušeností s prací s dětmi s odlišným mateřským jazykem:

„... pravda je, že nejsme dostatečně vzdělané, a nemáme dostatečné zkušenosti, protože ty děti tady mají nějaké ty lehké dys- funkce, případně nižší intelekt nebo menší tělesné postižení. Já teda nemám takovou praxi jako vy, ale vůbec nemám praxi s nějakým větším

tělesným postižením nebo s nějakým mentálním postižením, vůbec nevím, jaké výukové metody bych měla používat v případě, že bych takhle postižené dítě učila.“ (vyučující, ZŠ 5)

Výrazně odlišné dítě ve třídě ruší pozornost ostatních žáků i učitele (školy z 2. a 3. skupiny)

Příkladem je žák s „tikem“, který je někdy natolik výrazný, že obtěžuje vyučujícího a vzbuzuje pozornost ostatních žáků. Podobně někteří učitelé vnímají děti, jejichž postižení je značně „nevzhledné“ (příkladem je zkušenost s žákem s diagnózou hydrocefalu), vyučující i děti se přes jeho odlišný vzhled těžko přenášejí:

„No a už se to teď markantně zlepšilo, je pod nějakými prášky, protože v minulosti to bylo co chvíli, co měl nějaké škuby, a až to byl velmi rušivý element ve třídě potom. No a rodiče řekli, že to řeší, a to bylo všechno, nám nic neřekli, a my vlastně teď nevíme, co s ním, jak mu pomoci. Oni jenom řekli: „Nestarejte se, to není váš problém“ (vyučující, ZŠ 5)

**Nedůvěra ve funkčnost podpůrných opatření pro děti sociálně znevýhodněné
(školy z 2. a 3. skupiny)**

Pedagogové mají ze svých zkušeností dojem, že práce s žáky, kteří nejsou doma podporováni, je velmi náročná a často bezvýsledná, např. usilovná podpora třídního učitele v průběhu I. stupně přijde „nazmar“ na II. stupni, kde již není prostor pro každodenní usilovnou práci se žákem. Ze zkušeností se školním podpůrným fondem, ze kterého je možné dítěti zaplatit např. školu v přírodě, pokud je rodina ve špatné finanční situaci, pedagogové ze ZŠ 4 předpokládají, že mnoho rodin „z hrdosti“ podporu ani nebude chtít přijmout (rodiny ze zmíněné školy děti na školu v přírodě raději neposlaly, než by peníze z fondu přijaly).

Novela znamená pouze zvýšení povinností a množství práce pro učitele, učitelé příliš nevěří v dostatečnou podporu od nadřízených orgánů (školy především ze 3. skupiny)

Jedná se o princip, který vyučující považují za běžný – mají dojem, že v dlouhých posledních letech všechny změny ve školství znamenaly zvýšené nároky na vyučující, bez toho, že by tito dostali adekvátní podporu – finanční, metodickou i psychickou.

Obavy ze spolupráce s asistenty učitele či ne zcela dobré zkušenosti s jejich působením
(školy ze 3. skupiny)

Vyučující, kteří nemají zkušenosti s působením asistenta pedagoga, mají různé obavy z jeho fungování ve třídě. Jsou vyjádřeny kupř. takto:

- Asistentů pedagoga je nedostatek.
- Nejsou za svoji práci dostatečně ohodnoceni.
- Děti mohou práci asistenta pedagoga zneužívat k tomu, aby samy nemusely nic dělat.
- Asistenti pedagoga nejsou dostatečně vzděláni, aby mohli poskytovat opravdu profesionální pomoc.
- Některým vyučujícím vadí přítomnost druhého dospělého v hodině, mají dojem, jako by měli ve třídě neustálou inspekci.

Práce se současnými „běžnými“ dětmi je natolik náročná, že pokud přibudou ještě děti handicapované, učitelé „se zblázní“ (školy ze 3. skupiny)

Především učitelé s delší praxí hovoří o tom, že současné děti lze jen velmi těžko vzdělávat – jsou nepozorné, neukázněné, se sklony k autistickému chování, asociální, nesamostatné, apod. Práce s třídním kolektivem je tak velmi náročná i bez dětí, které vyžadují větší péči:

„A při dnešní výchově dětí si to neumím vůbec představit. Už teď je to na nás takový psychický nápor, a to jsou relativně zdravé děti, že kdyby nám sem dali nějaké handicapované, nebo víc takových, toho se já osobně děším.“ (vyučující, ZŠ 5)

„To si nepamatuji, že by to někdy tak bývalo, že by to dítě na tom bylo psychicky tak špatně, že ty problémy, které má se sebou, a že by to bylo tak náročné, že to ta jejich citlivá psychika v tom vývoji to není schopná kočírovat. Takže je pro ně hrozně těžší prožívat ten skok od šestky do devítky, to co my vidíme, tu pubertu.“ (vyučující, ZŠ 6)

„Já nevím, jestli stojíme za katedrou 22 let nebo kolik, já to nesečtu, ale když jsme nastupovali, tak jsme měli ve třídách 37, 38 dětí. To si teď nedokážu představit. A to děti s SVPU neexistovaly, takže ty musely makat, makat, makat, já si pamatuji Péťu, který přepisoval všechny sešity, ale to byl jeden z mála. Dneska je to úplně obráceně, máme 26 dětí, a je to pro nás šílené. Představa, že jsme jich měli 38? To vůbec si nedovedu představit, co bychom dělali, vůbec nechápu, jak jsme to zvládli.“ (vyučující, ZŠ 6)

Učitelé z běžných škol nebudou ochotni měnit svoje návyky spojené s klasickou výukou, které jsou ovšem s inkluzivním vzděláváním neslučitelné (školy z 1. skupiny)

„Budto chtějí to zkusit a jde to z nich, nebo nic nepřijmou, a budou se tomu bránit. My i tady jsme se kolikrát setkali, nebo když jezdíme na školení, nebo i na návštěvě, když nám tady jezdí delegace, tak potom ty reakce... no, s některými to prostě nejde. A říkala jsem to i paní ředitelce “takové už mi do třídy prosím nevod“. Ať přijedou proto, že chtějí, a ne proto, že jim to paní ředitelka nařídila, to je o ničem“.

U: Já mám ještě takovou zajímavou zkušenost, právě takováto skupina lidí tady byla, a já jsem pro ně dělala arteterapii, a právě bylo zajímavé, jak někteří ti lidé nemohou otevřeně říci ty problémy, které v té škole mají a nejsou schopní se s tím srovnat.

U: Protože my jsme třeba během výuky takoví hodně akční, například když jsem měla hodinu angličtiny v tehdejší osmé třídě, dokad' jsme jeli jako normálně, učebnice, poslechy, tak všechno dobré, a já jsem se zaradovala na konci hodiny, že jsme si vyšetřili pět minut, a oni věděli, že budeme hrát hru. No ten pan učitel, to byla reakce! “No vy si při hodině hrajeje? Takhle já bych nikdy neučil!“ No pro mě to bylo jako pár facek.“ (vyučující, ZŠ 2)

6.8.1 Předpokládaný postup po začátku platnosti zákona

Většina dotazovaných učitelů i členů vedení škol počítá s tím, že se s novou situací „vyrovnají“ tak, jako se se všemi změnami vyrovnali doposud. Poměrně obvyklá je představa, že školy budou reagovat až na vzniklou situaci, nebudou se připravovat příliš dopředu. Například pokud k zápisu přijde „autistické dítě“, které budou muset přijmout, do začátku školního roku si vyučující sami něco nastudují z volně dostupných zdrojů (internetu),

případně se přihlásí na příslušné školení/kurzy. Pokud mají školy dobrý vztah s odbornými psychologickými a pedagogickými pracovišti, snažili by se získat informace od nich. Pokud by se přihlásilo více dětí s vážnějšími speciálními potřebami, uvažovala by např. Škola 5 o vyčlenění místa pro speciálního pedagoga, netuší ovšem, jak by bylo možné sehnat finance na jeho plat.

Školám z první skupiny může úprava zákona (a nové vyhlášky) přinést pouze zjednodušení získávání finančních prostředků a legalizaci postupů, které v současnosti využívají, avšak někdy mají dojem, že jsou na hranici zákonných norem (případná inspekce by nemusela být s pojetím současných norem spokojena). Jinak předpokládají, že „pojedou v již vyjetých kolejích“.

Pro školy z druhé a třetí skupiny půjde pravděpodobně o větší změnu, přestože různé typy podpůrných opatření (a do různé míry již s úspěchem či neúspěchem) používají již v současnosti. Školy se však nijak aktivně na příchod nové situace nepřipravují, především členové pedagogického sboru očekávají, že vše zásadní zařídí vedení školy. Zástupci vedení jsou ve fázi pasivního přijímání informací z médií nebo aktivního sběru těchto informací z různých zdrojů, další přípravné aktivity odkládají, „až se bude vědět víc“.

6.8.2 Návrhy respondentů k usnadnění přechodu na fungování podle novely školského zákona

Jako základní podmínku kvalitní práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami vnímají pedagogové téměř ze všech škol **snížení počtu dětí ve třídě**. Další úlevu by, alespoň pro školy, které mají dobrou zkušenost s asistentem pedagoga, byl **nárůst počtu vyškolených asistentů pedagoga** ve školách, a to konkrétně asistentů určených vždy pro jednu třídu (střídání tříd během vyučování je většinou považováno za nemožné).

Běžným argumentem, který by proces inkluze různých dětí podpořil, je **přísun financí na ohodnocení učitelů a asistentů pedagoga** – práce s dětmi navíc v odpoledních hodinách, učitel českého jazyka a matematiky navíc pro dělení hodin, více asistentů pedagoga ve škole.

Alespoň část pedagogů přiznává, že **potřebují vzdělání a metodické vedení v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Vyžadují jak teoretické znalosti o psychických

onemocněných, mentálním postižení, autismu i dalších postiženích a příčinách znevýhodnění, tak především praktické informace a zkušenosti:

- Školení vedená odborníky ze školní praxe, kteří jsou zároveň vzděláni v psychologii a speciální pedagogice.
- Možnost naslechu, praxe ve školách, kde již inkluzivní přístup funguje.
- Podobná praktická školení zařazovat již do výuky pedagogů na vysoké škole.

Ve Škole 5, kde úplnou inkluzi vnímají spíše jako „zlo“, sami vyučující během diskuse přišli na **řešení pomocí dělených hodin** – žáci se zdravotním postižením/znevýhodněním by byli v kmenové třídě jen na některé hodiny, na český jazyk a matematiku by pak měli vlastní výuku, kde by jim mohl být věnována větší pozornost, a mohli by postupovat „svým tempem“. Pro malou školu s jednou třídou v každém ročníku se jim však ani toto řešení nejeví jako ideální. Je však zřejmé, že v případě nutnosti jsou školy schopny vyvinout aktivity k (vy)řešení situace, a mají i určité základní povědomí o různých možnostech řešení.

Školy téměř jednohlasně uvádějí, že by velmi pomohl **vlastní psycholog a speciální pedagog na každé škole** – alespoň jednou týdně by měl být na škole přítomen, hovořit s žáky, vyučujícími, případně i s rodiči, a poskytovat rady. Pomoc a radu však potřebují nejen žáci a jejich rodiče, ale i vyučující, na které jsou kladeny stále větší nároky. Někteří vyžadují slibovanou **supervizi** na školách, či alespoň možnost pohovorů s psychologem:

„Psychologa potřebují i učitelé, to jsme se tady snažili prosadit, ne, že sem přijde jednou za měsíc, ale že tu bude jeden vlastní... Všude se mluví o supervizi, ale supervizora tady nikdo neviděl...“ (vyučující, ZŠ 6)

Učitelé také poměrně rádi používají speciální pomůcky pro výuku dětí se SVP, pokud dostanou informace o možnosti jejich pořízení a finance na jejich pořízení, pravděpodobně je celkem ochotně zařadí do výuky.

Učitelé dále prosazují nějakou **zásadní práci s rodiči – osvětou** mezi nimi o tom, jak je důležité s žáky doma pracovat, ale také důkladné vysvětlení „nezávadnosti“ či dokonce výhodnosti inkluzního vzdělávání. Na druhou stranu poměrně velká část učitelů přemýšlí spíše o „donucovacích prostředcích“ k získání spolupráce s rodiči – napojení sociálních dávek na

docházku dítěte do školy a podporu dítěte, zavedení přítomnosti zástupce ze sociálního odboru na výchovných setkáních škola – rodič, apod.

Objevil se i názor, že **práce s žáky, kteří potřebují podpůrná opatření, by měla přednostně být nabízena pedagogům, kteří pro ni mají vloh** – jsou empatičtější, tolerantnější a zároveň mají dostatečnou osobní autoritu. Za podobné řešení považujeme návrhy vyučujících, aby žáci s těžšími postiženími/znevýhodněními byli zařazováni do běžných škol, ale jen do některých – do těch, které již jsou bezbariérové, kde s nimi mají větší zkušenosti apod.

Mnoho chvil v diskusích vyučující věnovali tomu, jak přimět žáky a jejich rodiče ke kázni a k píli – chtějí návody, jak je možné něco takového zařídit. Jen někteří si uvědomují, že v současnosti jsou tyto autoritativní přístupy samy o sobě již poněkud nefunkční, a začínají volat po „změně paradigmatu“, i když ještě nevědí přesně, jak má nové paradigma vypadat. Vědí pouze, že současná situace je neúnosná, a s uzákoněním inkluzivního školství bude únosná ještě méně. Současná podoba školství vycházející z podoby školství v 19. století či dříve, je s pojetím inkluzivního vzdělávání neslučitelná:

„A další věc, se kterou já mám problém, je, že ta kázeň je fakt o dost horší. Přijde mi, že pro mě je daleko horší to zajistit, a teď my bychom neměli dávat domácí úkoly, neměli bychom zabavovat mobily, a máme spoustu věcí, které bychom dělat měli, a měli bychom být důslední, ale jak, když nemáme žádné páky, když nemáme, jak je postihnout... Protože když je postihnu, tak máte rodiče, kteří jsou schopni se dožadovat právníků a žalovat...“ (vyučující, ZŠ 6)

„Já bych chtěla, aby měla základní škola možnost to dítě vyloučit. Protože toho se na středních školách někteří ti rodiče bojí, že v tom by byla nějaká páka. Tady je jediná páka trojka z chování...“ (vyučující, ZŠ 6)

„Mně přijde, že se ta společnost hrozně rychle mění, a změnila, a že to školství je oblast, která se nezměnila skoro vůbec, nebo jen sporadicky. Mně přijde, že to není udržitelné, že to vůbec neodráží potřeby společnosti“ (vyučující, ZŠ 6)

S tím souvisí problém, o kterém pedagogové hovoří spíše potichu. **Starší vyučující většinou jsou nejméně ochotni cokoli na svých postupech měnit.** Například ředitelka Školy 3 popisovala obtíže, které při práci s částí učitelského sboru v před- a důchodovém věku zažívala. Přitom učitelé v současnosti nemají moc velké možnosti, jak se bránit vyhoření,

dopřát si změnu oproti ubíječícímu stereotypu školního roku. Objevily se proto návrhy, že by měly být **zřízeny nové funkce pro seniorní pedagogy**, kde by tito mohli předávat zkušenosti ostatním, kontrolovat a podporovat méně zkušené kolegy, např. ve funkci inspektorů či poradců:

„Já jsem chtěl říci, že tady jeden z těch problémů, který si lidé málo uvědomují, a o kterém se moc nemluví, je, že ředitelé, kteří už nemají té škole co dát, často zůstávají ve funkci čistě proto, že nemají jinou alternativu. To znamená, že většina z nich nepůjde zpátky jen tak učit. Samozřejmě, pokud se někde hrnu, tak se chci dál na tom systému podílet, tedy by pro ně měly být připraveny pozice superintendentů, supervizorů pro nějakou menší lokalitu, měli by pracovat jako externí spolupracující, třeba Česká školní inspekce, protože jsou schopni pomoci třeba v tom daném regionu.“ (ředitel, ZŠ 1)

Po někdy až přepjatých reakcích na náročnost situace po začátku platnosti novely, se v diskusích často objevil příklad specifických vývojových poruch učení, které ještě před 15–20 lety byly zcela neznámým pojmem – nikdo s nimi neuměl pracovat, a v současnosti již jsou všeobecně zvládaným problémem, se kterým si „ví rady“ velká většina vyučujících, a berou je téměř jako samozřejmou součást výuky.

Po těchto úvahách si učitelé uvědomují, že přechod k celkově inkluzivnímu způsobu vzdělávání pravděpodobně bude trvat podobně dlouhou dobu, a nelze jej příliš urychlit.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Dílčí závěry a doporučení byly formulovány již v částech deskripce a hodnocení dílčích výsledků provedeného šetření. Na tomto místě uvádíme náměty vzešlé z dat (a především interpretace), která se tak mohou stát možnými doporučeními pro praxi. Na místě je však zdůraznit mimořádně rozsáhlý objem zjištěných dat, který obsahuje velké množství zjištění, která jsou využitelná v organizační, plánovací, vzdělávání a metodické činnosti příslušných orgánů a institucí.

Dále uvedené náměty tak slouží jen k základnímu seznámení s možností aplikace zjištěných výsledků v následujících oblastech:

- Základní zjištění výzkumu – postoje, očekávání a hodnocení (preference) – ukazuje obraz názorové hladiny pedagogické veřejnosti ve vybraných segmentech vázaných na vzdělávání žáků se SVP. Ukázalo se, že existuje výrazný prostor pro zvýšení informovanosti pedagogů, jejich podporu a zvýšení kompetencí pro práci s různými skupinami žáků se SVP.
- Vzhledem ke společenskému významu sledovaného tématu je vhodné směřovat pozornost k osvětě škol, vyučujících a rodičů o výhodnosti a uskutečnitelnosti inkluzivního vzdělávání. Bylo by vhodné působit na širokou veřejnost pomocí masových médií, především televize.
- Detailně a prakticky předvádět a vysvětlovat význam podpůrných opatření jako nového modelu podpory žáků se SVP.
- Specificky se zaměřit na vybraná podpůrná opatření, která byla ve výzkumu akcentována jako chybějící či obligatorní součást úspěšného vzdělávání žáků se SVP (především práce s třídním kolektivem; úprava forem a metod vyučování; sociální podpora vybraných skupin žáků se SVP).
- Zaměřit se na propojení mezioborové multidisciplinární spolupráce napříč spektrem pedagogických profesí, s rodiči, se žáky a dalšími odborníky.
- Cíleně působit na postupnou změnu postojů pedagogů škol speciálních, kteří vykazují velmi negativní, a v některých případech až „nepřátelské“, postoje ke vzdělávání žáků se SVP v běžných školách.
- Podpořit snahu přijímat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do proudu „běžných škol“.

- Implementovat efektivní, důraznou a korektní metodickou podporu školám, resp. jejím pedagogickým pracovníkům, včetně managementu školy.
- Podporovat školy, které nejsou na model nového obsahu novely školského zákona zcela připraveny – metodicky, koordinačně, didakticky. Zvážit využití kapacit škol speciálních (jejich pedagogů) pro podporu kolegů bez příslušného vzdělání působících v běžných školách.
- Umožnit (další) vzdělávání určené pedagogům tzv. běžných škol, kteří nedisponují speciálněpedagogickým nebo příbuzným specializačním vzděláním.
- Zabezpečit časovou dostupnost (a zejména odbornou správnost) diagnostických závěrů z vyšetření a posuzování statusu speciálních vzdělávacích potřeb – ve vazbě na jednotlivé stupně podpůrných opatření.
- Zabezpečit dostatečné množství erudovaných a patřičným vzděláním disponujících speciálních pedagogů na školách tzv. běžného typu.
- Připravit specificky koncipované kurzy, semináře a workshopy zaměřené na metodické vedení a podporu v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách tzv. běžného školství (propojení s ukázkovými vyučovacími hodinami, náslechy apod.).
- Realizovat evaluaci současného systému vzdělávacích aktivit pro pedagogické pracovníky s cílem eliminovat možnou zkreslenou percepci o určitých skupinách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (markantní např. u žáků s psychiatrickými onemocněními) vzniklou případnou neznalostí specifik této práce.
- Co možná nejvíce eliminovat případné nálepkování („labeling“) žáků (kupř. u žáků se sociálním znevýhodněním, ze sociálně znevýhodňujícího prostředí/lokality apod.) směřující k možné diskriminaci bez ohledu na osobnostní charakteristiky a specifika těchto žáků.
- Dále distribuovat informační a didaktické materiály zaměřené na obsah novely školského zákona týkající se inkluzivního vzdělávání (a jeho specifik).
- Usilovat o zvýšení stávajících výší platů (mezd, odměn) pedagogických pracovníků pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžného i speciálního školství.

- Podporovat ocenění (podporu, pochvalu) pedagogickým pracovníkům, kteří se orientují na inkluzivní vzdělávací proces (ze strany vedení školy, kolegů, rodiny, ne pouze v záležitosti finančního ocenění).
- Nadále podporovat působení asistentů pedagoga jako nezbytné součásti inkluzivního systému každodenního vzdělávání. Zpřesnit proces jejich „přiznávání“ do tříd a k žákům se SVP.
- Usilovat o zasazení podpůrných opatření jako přirozené komponenty výchovně-vzdělávacího procesu v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zabezpečit transparentní – a především jednotný – způsob financování podpůrných opatření (viz rozdílnost finančního budgetu napříč kraji České republiky).
- Na základě zjištěných dat připravit, a následně realizovat, specifická kvantitativní i kvalitativní šetření pokračující v evaluaci dílčích aspektů nového modelu vzdělávání.
- Při implementaci nového modelu podpůrných opatření do škol více využívat ucelené série statistických zjišťování příslušného odboru MŠMT ČR (rozložení SVP v krajích, ORP, vybavenost škol pedagogickými pracovníky ad.)
- Vědecko-výzkumnými činnostmi z oblasti inkluzivního vzdělávání podpořit koncept Evidence Based Education přístupu.
- Pravidelně realizovat rešeršní činnosti publikačních, informačních, metodických a vědecko-výzkumných výstupů pro jejich analýzu a sjednocení informací pro praktické využití v každodenním provozu výkonu práce pedagogických pracovníků.
- Vytvořit internetový portál věnovaný metodické, informační, didaktické a další podpoře pedagogických pracovníků, který bude pravidelně aktualizován, a bude obsahovat relevantní, jednotné a užitečné zdroje informací využitelných v přímé pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – se zaměřením na podporu metod a forem práce ve společném vzdělávání žáků se SVP a ostatních.
- Umožnit pedagogickým pracovníkům možnost sdílet dosavadní zkušenosti – formou diskusí, videokonferencí, skupin sdílení apod., s cílem co možná nejefektivnější podpory pro konkrétního žáka s vybraným typem zdravotního postižení/znevýhodnění či znevýhodnění sociálního.
- Co možná nejvíce eliminovat nezbytnou administrativní zátěž spojenou s agendou zabezpečování podpůrných opatření (viz oblast standardizovaného záznamového archu).

- Podporovat připravenost škol pro práci s žáky s lehkým mentálním postižením (s cílem vyloučit sociální exkluzi těchto žáků v prostředí běžných škol). Ve výjimečných případech, v nichž jsou v běžných školách vzděláváni žáci se střední a těžkou mentální retardací (dle četnosti těchto žáků), zaměřit se na podporu těchto škol.
- Specificky řešit potřeby žáků se sluchovým i zrakovým postižením, kteří jsou většinou vzděláváni v běžných školách (dle převládající tendence odpovědí ve výzkumu vzdělávat tyto žáky v segregujícím prostředí školství speciálního).
- Aktivně participovat na zabezpečení bezbariérovosti architektonické (která by měla být automatickým předpokladem postupné úpravy vzdělávacího prostředí pro systém vzdělání žáků nejen s omezením hybnosti – s tělesným postižením).
- Podporovat rodiny a práci s nimi (např. u skupiny žáků bez patřičné podpory ze strany rodinného zázemí).

8 ETICKÉ ASPEKTY A LIMITY STUDIE

Respondenti kvantitativní části i participantí kvalitativní části výzkumu vstupovali do účasti na výzkumu dobrovolně. Nebyla specifikována kritéria pro akceptaci/vyloučení osoby do/ze studie (mimo ta stanovená v metodice). V textu výzkumné zprávy nejsou uváděny znaky žáků či na výchovně-vzdělávacím procesu zúčastněných osob k případné identifikaci s reálnou osobou (užito zkratk iniciál počátečního jména, příp. jmen smyšlených). Autorským týmem je deklarováno, že mu nebyly a nejsou známy žádné aspekty případného konfliktu zájmu.

Přestože byla vymezena propracovaná metodika designu výzkumu, byly vymezeny následující limity studie:

- a) Absence detailně deskribované operacionalizace/konceptualizace termínů, definic a v dotazníku užitých pojmů.
- b) Nemožnost komparace (pro diskusi) s výsledky již realizovaných stejných nebo obdobných výzkumů a studií – v sociokulturním kontextu České republiky nejsou k dispozici.
- c) Otevřenost a upřímnost respondentů/participantů výzkumu.
- d) Distribuční limit – ve výzkumu užitý dotazník distribuovali na své škole dále ředitelé škol, příp. osoby pověřené kompetencí administrovat e-mailovou adresu školy, na kterou byl dotazník (odkazem) odeslán.
- e) Reprezentativnost geografická a četnostní – a priori nebylo možno zajistit vyrovnaný počet osob participujících na výzkumu, a to především dle krajů České republiky. Konstatujeme však reprezentativnost zkoumaného souboru četnostně, a to dle výkonu profese pedagogický pracovník.
- f) Možné nepochopení jednoznačnosti položek dotazníku, především těch, které byly koncipovány prospektivně (doba vstupu platnosti novely školského zákona teprve nastane v budoucnosti), příp. také retrospektivně (za předpokladu, že respondent nedisponoval konkrétní osobní zkušeností dotazované položky měřicího nástroje výzkumu).
- g) Konceptualizace pojmu „postoj“ – výzkum nebyl zaměřen na strukturu postoje (tj. složku kognitivní – afektivní – behaviorální), ale šlo o identifikaci základních faktů a informovanosti pedagogické veřejnosti participující na výzkumu (preferencie názoru,

přesvědčení pedagogických pracovníků), stejně jako povšechných atributů informovanosti (ve výzkumu není deklarována „míra“ informovanosti, ale její vlastnosti v pozitivním, příp. negativním vyjádření popisovaného fenoménu).

- h) Rozsáhlost dotazníku (přestože byla co nejvíce zjednodušena on-line podobou a rozhraním jeho vyplňování) mohla zapříčinit zkreslení položek posledních částí (významových dimenzí) dotazníku.
- i) Nejednotnost ve speciálněpedagogické terminologii (např. oblast psychických – psychiatrických poruch; neznalost hranice IQ pro odlišení lehké a střední mentální retardace; nejednoznačnost v diagnostikování kombinovaných postižení; neukotvenost příčin sociálního znevýhodnění žáka apod.).

ZÁVĚR

Předložená výzkumná zpráva obsahuje rozsáhlé portfolio zkušeností, hodnocení, námětů, tvrzení a zjištění více než čtyř tisíc pedagogických pracovníků v České republice.

Názory více než 1200 ředitelů – a více než dvojnásobného množství pedagogů – vytvořily konstrukci „základů“ profesního vědomí, na němž má být vystavěn nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách českého školství.

Výsledky prokázaly připravenost značné části pedagogické veřejnosti věnovat se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jasně také ukázaly, jakou podporu, a pro které skupiny žáků, pro které učitele je třeba nyní – i v budoucnu – školám a žákům poskytovat.

Na jedné straně výsledky potvrdily očekávaná zjištění: dvě třetiny pedagogů, kteří vzdělávají žáky se SVP v prostředí běžných škol, nemají pro tuto práci příslušnou odbornou kvalifikaci. Ti pedagogové, kteří kvalifikaci mají – učitelé škol speciálních – však zastávají povětšinou výrazné „protiintegrační“ postoje, a u drtivé většiny žáků se zdravotním postižením – a dokonce i u některých skupin žáků se SVP z jiných než zdravotních příčin – považují za optimální vzdělávací model formou speciální školy.

Tento rozpor – a jeho intenzitu – považujeme za jeden ze zásadních zjištění výzkumu. Nebylo by vhodné, pokud by kdokoliv interpretoval výsledky směrem ke skupině učitelů speciálních škol „odsuzujícím pohledem“. Je třeba zamýšlet se nad jejich postoji, hodnotit jejich příčiny a možné důsledky.

Jeden z omylů, který je v době realizace tohoto výzkumu (jaro 2015) ve veřejné diskusi zřetelný, je tvrzení o „zániku“ speciálních škol a „hromadném“ příchodu žáků se SVP do škol po 1. září 2016. Není tomu tak. Dostupná statistická data jasně ukazují (viz i Úvod této zprávy), že většina – či dokonce drtivá většina – žáků se SVP (s výjimkou žáků s mentálním postižením) je vzdělávána v běžných školách.

Respondenti i participaci obou částí výzkumu velmi realisticky zhodnotili tuto praxi. A zřetelně se vyslovili k tomu, jakou podporu, pro jaké skupiny žáků by ve školách potřebovali.

Až dosud nebylo v sociokulturním kontextu České republiky publikováno odborné sdělení, které by „vytěžilo“ názory tak rozsáhlé skupiny pedagogů. Jim patří poděkování za vlastní otevřenost a upřímnost, kterou projevili, a všem víra, že příslušné orgány se budou jejich očekáváními řídit při přípravě na účinnost novely školského zákona.

Zbývá jeden školní rok ...