

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta právnická**

**Katedra veřejné správy**

**Diplomová práce**

*Vybrané problémy vzdělávací politiky*

**Předkládá:** Bc. Marcela Forejtová

**Vedoucí diplomové práce:** JUDr. Tomáš Louda, Csc.

Plzeň 2019

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
Fakulta právnická  
Akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marcela FOREJTOVÁ**  
Osobní číslo: **R17N0011P**  
Studijní program: **N6807 Veřejná správa**  
Studijní obor: **Veřejná správa**  
Název tématu: **Vybrané problémy vzdělávací politiky**  
Zadávající katedra: **Katedra veřejné správy**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Úvod
2. Teorie vzdělávací politiky (vymezení VP, nástroje a principy VP, aktéři a subjekty VP)
3. Vzdělávací politika Evropské unie (cíle, nástroje a principy VP, dokumenty, instituce a organizace EU, programy EU)
4. Vzdělávací politika ČR (vybrané problémy)
5. Závěr


Rozsah grafických prací:  
Rozsah kvalifikační práce: **cca 60 stran**  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**  
Seznam odborné literatury:  
**viz zvláštní seznam**

Vedoucí diplomové práce: **JUDr. Tomáš Louda, CSc.**  
Katedra veřejné správy

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2018**  
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2019**



Doc. JUDr. Jan Pauly, CSc.  
děkan



JUDr. Tomáš Louda, CSc.  
vedoucí katedry

V Plzni dne 12. listopadu 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Vybrané problémy vzdělávací politiky“ zpracovala samostatně a že jsem vyznačila prameny, z nichž jsem pro svou práci čerpala způsobem ve vědecké práci obvyklým.

V Plzni dne .....

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu JUDr. Tomášovi Loudovi, CSc., za odborné rady a doporučení a za čas, který mi věnoval při konzultaci.

# Obsah

Úvod .....	1
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>2</b>
<b>1 Teorie vzdělávací politiky .....</b>	<b>2</b>
1.1 Vymezení pojmu vzdělávací politika.....	2
1.2 Cíle a funkce vzdělávací politiky.....	3
1.3 Nástroje vzdělávací politiky.....	4
1.3.1 Plánování.....	4
1.3.2 Legislativa.....	4
1.3.3 Financování.....	4
1.3.4 Kurikulární politika.....	5
1.3.5 Evaluace .....	6
1.4 Principy vzdělávací politiky.....	6
1.4.1 Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání.....	7
1.4.2 Princip celoživotního vzdělávání .....	7
1.4.3 Princip individualizace a diferenciacce .....	7
1.4.4 Princip internacionalizace .....	8
1.5 Struktura vzdělávací politiky .....	8
1.6 Subjekty vzdělávací politiky.....	9
1.6.1 Zvolení politici.....	9
1.6.2 Školská administrativa .....	10
1.6.3 Učitelé a jejich organizace .....	10
1.6.4 Rodiče a jejich asociace .....	11
1.6.5 Studenti .....	11
1.6.6 Církev.....	12
1.6.7 Zaměstnavatelé.....	12
1.6.8 Experti.....	12
<b>2 Vzdělávací systém České republiky .....</b>	<b>13</b>
2.1 Legislativní úprava a kurikulární dokumenty .....	13
2.2 Vybrané instituce působící ve vzdělávání.....	16
2.2.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy .....	16
2.2.2 Česká školní inspekce .....	17
2.2.3 Kraj.....	18
2.2.4 Obec .....	18
2.3 Dělení vzdělávacího systému.....	19
2.3.1 Předškolní vzdělávání .....	20
2.3.2 Základní vzdělávání .....	20
2.3.3 Střední vzdělávání.....	21

2.3.4 Terciární vzdělávání.....	22
<b>3 Vzdělávací politika Evropské unie .....</b>	<b>24</b>
3.1 Cíle a nástroje VP .....	25
3.2 Principy VP .....	25
3.3 Instituce a organizace EU .....	26
3.3.1 Instituce EU.....	26
3.3.2 Organizace EU .....	27
3.4 Dokumenty a memoranda EU .....	27
3.4.1 Dokumenty EU .....	27
3.4.2 Memoranda EU .....	29
3.5 Programy EU.....	29
<b>4 Problémy ve vzdělávací politice.....</b>	<b>30</b>
4.1 Multikulturní výchova.....	30
4.1.1 Vymezení multikulturní výchovy a související terminologie .....	30
4.1.2 Cíle multikulturní výchovy .....	31
4.1.3 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR .....	32
4.1.4 Problémy v multikulturní výchově .....	33
4.2 Inkluze a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	35
4.2.1 Žáci se zdravotním postižením .....	36
4.2.1.1 Žáci s mentálním postižením .....	36
4.2.1.2 Žáci s tělesným postižením .....	37
4.2.1.3 Žáci se zrakovým postižením.....	38
4.2.1.4 Žáci se sluchovým postižením .....	39
4.2.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností.....	40
4.2.1.6 Žáci se specifickými poruchami učení a chování .....	40
4.2.1.7 Žáci trpící autismem.....	41
4.2.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním .....	41
4.2.3 Žáci se sociálním znevýhodněním .....	42
4.2.4 Integrace a inkluze .....	42
4.2.5 Úloha pedagogického pracovníka ve speciálním vzdělávání .....	44
4.2.5.1 Speciální pedagog .....	44
4.2.5.2 Asistent pedagoga .....	45
4.3 Celoživotní učení a vzdělávání dospělých .....	46
4.3.1 Charakteristika celoživotního učení.....	46
4.3.2 Význam a cíle celoživotního učení .....	47
4.3.3 Etapy a formy celoživotního učení .....	47
4.3.4 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení.....	49
4.3.5 Problémy v oblasti celoživotního učení a vzdělávání dospělých.....	50

4.4	Financování školství .....	51
4.4.1	Charakteristika financování školství .....	51
4.4.2	Financování vysokých škol .....	53
4.4.3	Ekonomické problémy vysokého školství .....	55
4.5	Analýza a problémy terciárního vzdělávání.....	55
4.5.1	Terciární vzdělávání a trh práce .....	56
4.5.2	Počet studentů .....	57
4.5.3	Počet absolventů .....	58
4.5.4	Počet vysokých a vyšších odborných škol .....	59
4.5.5	Počet cizích studentů.....	60
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>61</b>
	<b>5 Cíl dotazníkového šetření.....</b>	<b>61</b>
	<b>6 Charakteristika šetřených vzorků.....</b>	<b>61</b>
6.1	Základní škola Třemošná .....	61
6.2	Základní škola Rokycany .....	62
	<b>7 Metody a charakteristika šetření.....</b>	<b>62</b>
	<b>8 Výsledky dotazníkového šetření .....</b>	<b>63</b>
8.1	Výsledky dotazníkového šetření provedeného s rodiči.....	63
8.1.1	Přístup učitelů k mému dítěti .....	63
8.1.2	Přístup ostatních dětí ve třídě k mému dítěti.....	65
8.1.3	Přístup asistenta pedagoga k mému dítěti .....	66
8.1.4	Přístup k inkluzivnímu vzdělávání.....	68
8.2	Výsledky dotazníkového šetření provedeného s učiteli .....	70
8.2.1	Můj přístup k dětem se SVP .....	70
8.2.2	Přístup ostatních dětí k dětem se SVP .....	71
8.2.3	Přístup asistenta pedagoga k dětem se SVP .....	73
8.2.4	Přístup k inkluzivnímu vzdělávání.....	74
8.3	Závěrečné shrnutí dotazníkového šetření.....	76
	<b>Závěr .....</b>	<b>79</b>
	<b>Resumé.....</b>	<b>80</b>
	<b>Seznam použitých pramenů a literatury .....</b>	<b>81</b>
	<b>Seznam tabulek a grafů.....</b>	<b>87</b>
	<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>88</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>89</b>



# Úvod

Tématem této diplomové práce je vzdělávací politika a vybrané problémy, které se ve vzdělávací politice vyskytují. Vzdělávací politika je velmi důležitou politikou každého státu. V současné době je vzdělávací politice v České republice věnována značná pozornost a jedná se o velmi často diskutované téma. Dobře propracovaný systém, na jehož základě je poskytováno aktérům vzdělávací politiky vzdělávání na vysoké úrovni, je základním kamenem a předpokladem pro ekonomický a společenský rozvoj státu.

Cílem této diplomové práce je analyzovat dílčí problémy, které sužují vzdělávací politiku našeho státu a poukázat na nejdůležitější oblasti, ve kterých jsou spatřovány nedostatky. Dalším cílem je zanalyzovat stávající situaci inkluzivního vzdělávání na vybraných základních školách a porovnat zkušenosti a názory mezi učiteli a rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Úvodní kapitola je věnována teorii vzdělávací politiky jako celku. Zabývá se hlavními funkcemi a cíli vzdělávací politiky a taktéž popisuje nástroje a principy, které jsou v rámci vzdělávací politiky využívány k dosažení žádoucích výsledků. Dále se kapitola zabývá strukturou vzdělávací politiky a subjekty, které do ní spadají.

Druhá kapitola je zaměřena přímo na vzdělávací systém České republiky. Je rozdělena do tří částí. První část se zabývá legislativní úpravou a kurikulárními dokumenty, které jsou na našem území stěžejní. Druhá část je věnována institucím, které jsou různými způsoby angažovány ve vzdělávání, a třetí část je věnována dělení vzdělávacího systému.

Kapitola následující pojednává o vzdělávací politice Evropské unie. Shrnuje, podobně jako první kapitola, cíle, nástroje a principy vzdělávací politiky. Dále se zaměřuje na dokumenty, memoranda a zejména programy Evropské unie, které se v dnešní době těší velkého zájmu studentů po celé Evropě.

Předposlední kapitola této práce je zaměřena na vybrané problémy vzdělávací politiky, mezi které jsem zařadila multikulturní výchovu, celoživotní učení a vzdělávání dospělých, financování školství a problémy typické pro terciární vzdělávání. Největší prostor je v této kapitole věnován problematice inkluze a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž na toto téma navazuje i poslední část této práce, a sice část praktická.

Praktická část je zaměřena na inkluzi a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi. Srovnává informace o tom, jaké názory na inkluzi zastávají učitelé základních škol a jaký pohled na celou situaci zaujímají rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Teorie vzdělávací politiky

Vzdělávací politika a vzdělání samotné je nesmírně důležité zejména pro vývoj a fungování každého vyspělého státu. Vzdělání a míra vzdělanosti se pak odráží na ekonomickém, ale i politickém či společenském fungování státu a proto je vzdělávací politika jednou z priorit státu. Jelikož se budu v této práci zabývat problémy, které se ve vzdělávací politice vyskytují, věnuji se zpočátku práce zejména základům teorie vzdělávací politiky.

### 1.1 Vymezení pojmu vzdělávací politika

Vzdělávací politika je často používaný pojem, ačkoliv nemá své přesné vymezení. Pod tímto pojmem se skrývá mnoho definic a také mnoho významů. Nepřesné pojetí a do značné míry odlišné chápání pojmu vzdělávací politiky se dá pozorovat i na snaze autorů definovat tento pojem.<sup>1</sup>

Známi čeští autoři definovali vzdělávací politiku následovně. Kalous chápe vzdělávací politiku takto: „*Pod pojmem vzdělávací politika se většinou rozumí souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání.*“<sup>2</sup>

Naproti tomu Pařízek vymezil pojem vzdělávací politiky jako „*principy, priority a metody rozhodování o vzdělávacích institucích. Toto rozhodování zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělání, legislativní rámec vzdělávacích institucí, způsob financování, stanovení cílů a obsahu výchovy, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsob kontroly. Vzdělávací politika je začleněna do celospolečenských a skupinových priorit. Působí na instituce školské, v nichž je uplatněna potvrzující moc státního aparátu, na mimoškolské vzdělávací instituce (kulturní, duchovní, tělovýchovné, výrobní a zájmové pro volný čas), na výchovu k rodině a v neformálních skupinách. Působení je přímé a nepřímé.*“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> VESELÝ, A. Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. Pedagogická orientace. [Online], , č. 3, s. 279–297. [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1138>

<sup>2</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 8 ISBN 8024612607.

<sup>3</sup> PAŘÍZEK, V.: *Perspektivní varianty vzdělávací politiky*. Pedagogika, 1993, sv. 43, č. 2, s. 5-20.

Zatímco první autor směřuje svoji definici této politiky pouze k jakýmsi pravidlům a normám, které ovlivňují oblast vzdělávání, druhý autor rozšiřuje svoji teorii o další okruhy, kterými je financování, strategické cíle, legislativa apod. Pohlíží tak na vzdělávací politiku jako na celospolečenský obor.

*„Vzdělávací politika by měla být výsledkem konsenzuálního nalezení základních postojů k problematice vzdělávání a výchovy, které by se mohly stát východiskem při řešení praktických problémů školské politiky. A to bez ohledu na to, která vláda je momentálně u moci. Nejde tedy o jakousi koncepci ministerstva, programové představy té které vlády nebo dokonce politické strany.“<sup>4</sup>*

Vzdělávací politiku musíme chápat jako interdisciplinární, velmi rozsáhlý obor. Tento vědní obor je odvozen z mnoha dalších, jimiž je zejména sociologie vzdělávání, politologie, pedagogika nebo veřejná správa.<sup>5</sup>

## 1.2 Cíle a funkce vzdělávací politiky

Cílů vzdělávací politiky je opravdu mnoho. Patří mezi ně zejména zkvalitnění procesů v rámci vzdělávání, zajištění rovného přístupu ke vzdělání, dosahování nejlepších výsledků v oblasti vzdělávání nebo snahy přispět k dalšímu rozvoji vzdělávání. Také snaha o hledání problémů ve vzdělávacích procesech a následné řešení otázek patří mezi cíle vzdělávací politiky.<sup>6</sup> *„Cíle jsou konkrétní hodnotově podmíněná tvrzení o tom, co je správné a žádoucí a čeho by mělo být dosaženo.“<sup>7</sup>*

Naproti tomu funkce vzdělávací politiky je jakési zobecnění fungování a zřizování školských zařízení a institucí, kde probíhá vzdělávání s ohledem na naplňování zájmů a potřeb těch, kteří takové instituce navštěvují. Funkcí vzdělávací politiky může být mnoho, ale mezi nejdůležitější se řadí bezesporu funkce výchovná, vzdělávací a kvalifikační, dále socializační, integrační nebo ochranná a kontrolní.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 16 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>5</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 9 ISBN 8024612607.

<sup>6</sup> Tamtéž.

<sup>7</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 26 ISBN 8024612607.

<sup>8</sup> Tamtéž.

## 1.3 Nástroje vzdělávací politiky

Nástroje vzdělávací politiky umožňují jejím tvůrcům či subjektům ovlivňovat vývoj a změny vzdělávací politiky a jejich procesů. Jedná se především o plánování, legislativu, financování, kurikulum, evaluaci, monitorování a vzdělávací reformu.

### 1.3.1 Plánování

Termín plánování se často nahrazuje výrazy projekt nebo program, ale jedná se o totéž. Plánování by mělo předcházet všem ostatním nástrojům vzdělávací politiky a rozlišujeme ho podle toho, kdo plánuje, jak plánuje a co se plánuje. Existují dvě standardní koncepce plánování, racionální a interaktivní. Tyto se mezi sebou liší. Zatímco pro racionální plánování je důležité, aby vědomosti použitelné v plánování byly objektivní a plánovací modely a metody se mohly použít univerzálně, v plánování interaktivním jsou plánovací modely méně strukturované, systematické a více volnější. Plánování probíhá ve více úrovních. Na počátku je vize, která by měla určovat hlavní cíl plánování, následuje poslání, jež určuje účel jednotlivých kroků, dále jsou obecné cíle, které zakončuje specifikace v konkrétních cílech plánování.<sup>9</sup>

### 1.3.2 Legislativa

Problematicke vzdělávání se věnuje značná část psaných právních norem, právo na svobodné vzdělání patří mezi základní občanská práva. Pro jakoukoliv větší změnu ve vzdělávacím systému je nejprve potřeba změna příslušného zákona, jež je podmíněna potřebnou většinovou shodou. Většina států má právo na vzdělání zakotveno již v ústavě a často je podrobně upraveno jako je tomu např. v ústavě Nizozemska. Kontrola legislativy a její dodržování je prováděno v rámci soudního přezkoumání, kde se může každý domáhat svých práv formou žaloby.<sup>10</sup>

### 1.3.3 Financování

Jedná se o stěžejní nástroj vzdělávací politiky. Financování je také spjata s legislativou, protože úzce souvisí s tvorbou a schválením rozpočtu. Státní rozpočet

---

<sup>9</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 19-21 ISBN 8021102470.

<sup>10</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 23-29 ISBN 8021102470.

vypracovává na každý kalendářní rok ministerstvo financí spolu s dalšími ministerstvy, následně jej předloží k projednání vládě a ta pak ke schválení Parlamentu. Existují a jsou používány čtyři stěžejní způsoby, kterým je školství financováno. Jedná se o způsob financování škol, jež je založen na prosté deklaraci, způsob založen na normativním vymezení vstupních podmínek nebo vymezení výsledků a posledním je způsob založený na poskytnutí jednorázového finančního prostředku školám po dosažení předem stanovených výsledků.<sup>11</sup>

Finance určené na školství slouží zejména na vybavení a rekonstrukce učeben, na platy učitelů a také na rozvoj a modernizaci výuky.

### 1.3.4 Kurikulární politika

Samotný pojem kurikulum je v dnešní době již běžně používaným termínem. Většinou je mezi širokou veřejností v souvislosti se vzděláváním chápáno jako jakási učební osnova, výklad, znalosti, zkrátka souhrn všeho, co se mají žáci nebo studenti ve škole naučit. V širším slova smyslu tomu tak je.

Walterová definovala kurikulum následovně: „*Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?*“<sup>12</sup>

Kurikulum ve své podstatě zahrnuje veškeré znalosti, které jsou žákovi předávány v průběhu jeho školní docházky. Kurikulum se mění v závislosti na zemi. Každý stát má své kurikulum přizpůsobeno především národní kultuře a tradicím, politickým, ekonomickým a sociálním faktorům. Samotnou tvorbu kurikula vždy provází spousta otázek. Například pro jakou část populace je tvořeno, jakou má funkci a cíle, pro jakou věkovou kategorii je určeno, co bude jejím přesným obsahem a také jaké výsledky očekáváme. Zásadním a nejdůležitějším tvůrcem kurikulární politiky je stát. V rámci legislativních procesů je přijat národní politický dokument, kurikulum, které by mělo být jistotou k zajištění hodnotného a kvalitního vzdělání ve státě, udržování a následné kontroly fungování kurikula ve vzdělávacím systému.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 29-31 ISBN 8021102470.

<sup>12</sup> WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 13-14 ISBN 80-210-0846-6.

<sup>13</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 32-33 ISBN 8021102470.

### 1.3.5 Evaluace

*„Evaluace je ve vzdělávání obvykle chápána jako systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí, které umožňuje usuzovat o celkové efektivitě studia a o edukativním potenciálu vzdělávacího zařízení a jejím výsledkem je určení hodnoty a efektivity vzdělávacího programu. Jinými slovy evaluace slouží jako podklad pro určení kvality vzdělávacích programů, institucí či/a lektorů.“<sup>14</sup>*

Evaluace, jinými slovy hodnocení, můžeme rozdělit podle objektu zkoumání. Jde tedy o to, kdo nebo co je zkoumáno a hodnoceno. V první řadě se evaluace může vztahovat ke všem činnostem, jež souvisejí s fungováním školy jako celku. Může být hodnocena organizace školy, personální složení, zejména učitelský sbor nebo ekonomický faktor. Do hodnocení spadá i nakládání s finančními prostředky a vůbec získávání finančních prostředků pro fungování škol. Dále se evaluace zaměřuje na studijní výsledky žáků a studentů samostatně nebo v porovnání s výsledky práce škol. Tím se rozumí ukazatel, do jaké míry je na škole výuka kvalitní, ovšem tento ukazatel nemusí být vždy stoprocentní. Evaluací je také hodnoceno celkové fungování vzdělávací politiky státu. Právě evaluací jsou zjištěna určitá data a skutečnosti, která nemusí být vždy na uspokojivé úrovni. Proto je a měla by být důsledkem evaluace snaha o zajištění opatření a změn k lepšímu.<sup>15</sup>

### 1.4 Principy vzdělávací politiky

Principy vzdělávací politiky jsou ve své podstatě jakési obecné zákony, základní pravidla a myšlenky, na kterých systém vzdělávací politiky, zejména pak v demokratických zemích, stojí. Mezi zásadní a nejvíce frekventované principy se řadí zejména princip rovnosti příležitostí ke vzdělání, princip celoživotního vzdělávání, princip individualizace a diferenciací a v neposlední řadě také princip internacionalizace.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

<sup>15</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 34-36 ISBN 8021102470.

<sup>16</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích | Inflow. Inflow | magazín nejen pro knihovníky [online]. Copyright © 2007 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

### **1.4.1 Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání**

V Listině základních práv a svobod je v článku 33 zakotveno, že každý má právo na vzdělání. Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání je založen na tom, že by měli mít všichni občané bez rozdílu rovnou příležitost ke vzdělání. Vzdělávací politika ani tento princip samotný už ovšem nesouvisí se způsobem, jakým občané tuto příležitost uchopí, ani s tím, jakého vzdělání v porovnání s ostatními občany dosáhnou. Princip je pouze o rovných příležitostech a možnostech v přístupu ke vzdělání samotnému. V souvislosti s tímto principem stojí také za zmínku fakt, že mnohé demokratické země se svými programy snaží co nejvíce zpřístupnit vzdělávání různě znevýhodněným skupinám obyvatelstva, kterou tvoří handicapovaní lidé nebo národnostní či jiné menšiny.<sup>17</sup>

### **1.4.2 Princip celoživotního vzdělávání**

Základním významem tohoto principu je možnost poskytovat lidem vzdělávání po celý jejich život od narození, zejména ve vzdělávacích institucích, ale i v dalších životních etapách, většinou již mimo tyto instituce.<sup>18</sup> Celá společnost a zpravidla také ekonomika vyžaduje neustálé zdokonalování znalostí a kvalifikací v průběhu života jedince. Proto je tento princip považován za velice důležitou vzdělávací strategii. Celoživotní vzdělávání však představuje aktivní přístup jedince, jeho zájem a motivaci se dále rozvíjet a učit se novým věcem potřebným pro reakce na příchozí změny. V České republice nalezneme programy podporující celoživotní vzdělávání, které spadají pod Strategii celoživotního učení ČR, jež vypracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).<sup>19</sup>

### **1.4.3 Princip individualizace a diferenciac**

Individualizace je princip, který je založen na odlišném přístupu ke každému, kdo je vzděláván. Každý jedinec má své specifické potřeby, znalosti či schopnosti a vyžaduje tak individuální postoj toho, kým je vzděláván. Je tedy důležité tyto schopnosti a meze správně rozeznat a podle toho jednat s každým individuálně tak, aby byly naplněny zájmy a potřeby

---

<sup>17</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích | Inflow. Inflow | magazín nejen pro knihovníky [online]. Copyright © 2007 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

<sup>18</sup> CŽV. CŽV [online]. Copyright © 2012 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <https://czv.upol.cz/info-701/>

<sup>19</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích | Inflow. Inflow | magazín nejen pro knihovníky [online]. Copyright © 2007 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

jedince co nejlépe. Princip diferenciacie s předchozím souvisí, protože se vyznačuje různorodostí vzdělávacích potřeb, kterými jednotlivci disponují.<sup>20</sup>

#### 1.4.4 Princip internacionalizace

Nejen že je vzdělávací politika významnou součástí v jednotlivých demokratických státech, ale její význam je spatřován i na mezinárodní úrovni. Úroveň všeobecného vzdělání zajišťuje ekonomickou stabilitu státu, rozvíjí demokratické smýšlení a je důležitým prvkem při soužití občanů různých národních a náboženských kultur. V rámci mezinárodní spolupráce tak vzniklo mnoho programů, jež mají podporovat vzdělávání. Zejména v Evropské unii (EU) jsou jimi programy Sokrates, Comenius, Erasmus, Lingua nebo Leonardo da Vinci. Cílem těchto programů je bezesporu podpora vzdělávání, nabízí také často výměnné pobyty, získání praxe formou stáží a mimo jiné díky nim dochází ke sblížování národů a zemí.<sup>21</sup>

### 1.5 Struktura vzdělávací politiky

Strukturu vzdělávací politiky lze rozdělit do mnoha úrovní, na kterých je určitým a mnohdy odlišným způsobem spravována. Na té nejrozsáhlejší úrovni, tedy globální, působí instituce, jako je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), Světová banka nebo Seznam světového kulturního a přírodního dědictví (UNESCO), jejichž specializací je zejména srovnávání a analýza vzdělávacích systémů. Vzdělávací politika má své zastoupení také na nadnárodní úrovni a to v rámci Evropské unie, která poskytuje členským státům různá doporučení a strategické dokumenty. Více se vzdělávací politice EU věnuji v samostatné kapitole této práce. Za ústřední úroveň vzdělávací politiky jsou považovány centrální instituce státu, kterými je vláda, parlament a ministerstvo. Právě zde vznikají jasně stanovené cíle, koncepce a institucionální uspořádání vzdělávací soustavy, je zde vytvářena legislativa společně se způsoby financování. V mnoha státech má pak zásadní slovo ministerstvo školství, jehož přesný název a taktéž kompetence bývají odlišné. Regiony a lokální úroveň jsou těmi nejnižšími články vzdělávací politiky. Jedná se zejména o kraje a obce, na které je převáděno stále více kompetencí a odpovědností v rámci decentralizace.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích | Inflow. Inflow | magazín nejen pro knihovníky [online]. Copyright © 2007 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

<sup>21</sup> Tamtéž.

<sup>22</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 12-13 ISBN 8024612607.



## 1.6 Subjekty vzdělávací politiky

Pro vymezení účastníků či aktérů vzdělávací politiky je nutné určit, jaký mají vztah ke vzdělávacímu systému a v jakém institucionálním postavení se nachází. Lidé, kteří vzdělávací politiku ovlivňují nebo jsou její součástí, mají určité společné rysy a charakteristiku. Na základě svých zájmů se snaží vzdělávací systém ovlivňovat různými způsoby nebo prostředky, mezi které často patří peníze, vliv nebo informace.<sup>23</sup>

Aktéři vzdělávací politiky jsou schopni ji ovlivňovat různými způsoby, často v rámci politického procesu. Nejčastěji se jedná o vyjádření nespokojenosti či nesouhlasu se stávající politikou a snaha o změnu nebo nápravu. Dále je vytvořen návrh s určitými změnami politických koncepcí a je předložen ostatním aktérům vzdělávací politiky, kteří se k němu vyjádří. Pokud je nový návrh dostatečně podpořen, vzniká nová politika.<sup>24</sup>

Mezi nejdůležitější subjekty vzdělávací politiky se řadí zvolení politici, školská administrativa, učitelé a jejich organizace, rodiče a jejich asociace, studenti, církve, zaměstnavatelé a experti.<sup>25</sup>

### 1.6.1 Zvolení politici

Jedná se o hlavu státu, premiéra, poslance, primátory a také starosty, kteří jsou na dané období zvoleni ve volbách. Nutno podotknout, že v průběhu volebního období není vzdělávací politika téma, které by se výrazně řešilo. Důvodem je zejména fakt, že školství nebývá považováno za významnou politickou záležitost a také to, že politici často nedosahují takové kvalifikace, aby byli schopni se touto problematikou zabývat, ačkoliv zvolení politici vyjadřují ke stávajícímu vzdělávacímu systému solidaritu. Zvolený politik tak nejspíš nebude tím, kdo se sám zaslouží o nějaký nový návrh v rámci vzdělávání. To znamená, že politik sám od sebe nezačne kritizovat stávající vzdělávací systém, pokud k němu nemá námítky veřejnost. Tímto jednáním by si mohl vysloužit kritiku.<sup>26</sup>

Politici tak často působí jako zprostředkovatelé veřejných zájmů a veřejného mínění. Tyto zájmy pak může přenášet v rámci požadavků na kompetentní orgány školské správy. Úloha politiků spočívá mimo jiné v rozhodování o návrzích, které podá školská

---

<sup>23</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 34 ISBN 8024612607.

<sup>24</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 13 ISBN 8021102470.

<sup>25</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 33 ISBN 8024612607.

<sup>26</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 47 ISBN 8021102470.

administrativa. Výsledek rozhodnutí se odvíjí od dosažení co nejvyššího politického zisku a také voličské podpory.<sup>27</sup> Jinak řečeno, politici si rozhodně nechtějí zprotivit veřejnost, kterou jsou voleni, a proto budou podnikat jen kroky a podporovat jen to, co požaduje veřejnost, tedy voliči.

### 1.6.2 Školská administrativa

Školská administrativa zahrnuje velké množství lidí, kteří působí na nejrůznějších funkcích. Jedná se zejména o nejvyšší státní úředníky ve školství, kam spadá ministr školství a náměstci, dále úředníci ministerstva školství, vedení školní inspekce, vedení regionálních, okresních i místních školských úřadů a bezpochyby sem patří také ředitelé škol. Dle Kalouse „to jsou lidé, kteří jsou považováni za bezprostředně zodpovědné za fungování vzdělávacího systému.“<sup>28</sup>

Školská administrativa je považována za profesionální pedagogy, kteří by měli hlouběji a rozsáhleji řešit problémy, přicházet s novými návrhy a celkově sledovat stav vzdělávací soustavy. Mohou tak činit snáze a lépe než zvolení politici, kteří jsou v tomto smyslu považováni za laiky. Důležitost školské administrativy podtrhuje i fakt, že pokud se objeví negativní reakce široké veřejnosti, zvolení politici zadají právě školské administrativě úkol, aby sestavili návrh na řešení problému a poté ho předložili.<sup>29</sup> Nalezneme však rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi školské administrativy. Na centrální úrovni se administrativa zabývá spíše otázkami obecnými, jako je rovný přístup ke vzdělání apod., úředníci na úrovni místní zase řeší otázky jiného směru, jakým je např. počet učitelů nebo běžné fungování školy. Společným cílem však zůstává odhalovat a řešit problémy a reagovat na nově vzniklé situace ve vzdělávacím systému.<sup>30</sup>

### 1.6.3 Učitelé a jejich organizace

Jedná se o aktéry, kteří jsou svým zájmem přímo spjati se školstvím. Svými názory a mnohdy dlouholetou praxí ovlivňují ve vysoké míře otázky, o kterých by se mělo jednat. Mají možnost se vyjádřit ke schválení či neschválení vzdělávací politiky a ovlivnit výsledek

---

<sup>27</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 35 ISBN 8024612607.

<sup>28</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 36 ISBN 8024612607.

<sup>29</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 49 ISBN 8021102470.

<sup>30</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 36 ISBN 8024612607.

implementace. Jelikož názor učitelů je stále více respektován a jejich moc vzrůstá, dochází ke vzniku učitelských organizací v mnoha zemích, jako je USA, Francie nebo Anglie. Učitelské organizace se snaží prosazovat a hájit zájmy své i svých členů.<sup>31</sup>

#### **1.6.4 Rodiče a jejich asociace**

Rodiče většinou nevytváří dlouhodobý organizovaný útvar, který by měl efektivní vliv na vzdělávací politiku. K jejich uskupení často dochází ve formě protestu vůči nějaké události, mnohdy však nejsou schopni přímo identifikovat daný problém. Stává se, že vzdělávacímu systému nerozumí z důvodu mnoha změn a odsuzují ho třeba jen proto, že jím není znám z dob, kdy studovali oni sami. Rodiče tedy nejsou skupinou aktérů, která by mohla nějakým radikálním způsobem měnit vzdělávací politiku. Na druhou stranu existují rodičovské asociace, které spolu s učitelskými odbory dokážou dosáhnout jistých výsledků a změn. Vliv rodičů však prokazatelně bývá nejvyšší v situaci, kdy jednájí individuálně a nikoliv prostřednictvím rodičovských asociací. Důvodem je možnost přímé reakce, nejčastěji formou stížnosti, na vzniklý problém nebo nepříznivou situaci. Tímto jednáním rodič udává jakési mantinely toho, co by se ve škole mělo nebo naopak nemělo dít.<sup>32</sup> Rodiče se často zajímají o vzdělávání pouze po dobu studia jejich potomka, což z hlediska dlouhodobého zásahu do vzdělávací politiky není moc přínosné.

#### **1.6.5 Studenti**

Ačkoliv jsou studenti de facto adresáti vzdělávací politiky a mohlo by se zdát, že je v jejich moci rozhodovat a zásadním způsobem měnit politiku, není tomu tak. Studenti nemají moc možností, jak politiku ovlivňovat. Nedisponují dostatečnými finančními prostředky ani organizačními schopnostmi. Existuje však možnost, jak se domáhat svých práv a vůbec dát najevo nesouhlas s danou politikou, a tou je protest.

Protestem jsou studenti schopni docílit pozornosti veřejnosti, dále zejména vládních úředníků a dalších kompetentních orgánů. Nespokojenost a důvody k protestu bývají různorodé. Studenti se snaží poukázat např. na nespravedlnost, jakým způsobem se vybírají studenti na vysoké školy, na nedostatek hmotné podpory a sociálního zabezpečení pro

---

<sup>31</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 50 ISBN 8021102470.

<sup>32</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 39-43 ISBN 8024612607.

studenty a v neposlední řadě poukazují i na nemoderní a zastaralý styl výuky s ohledem na měnící se svět.<sup>33</sup>

### 1.6.6 Církev

Církev měly na vzdělání v minulosti značný podíl. Byly zakladatelem mnoha škol a také knihoven. Mimo víry se snažily šířit i gramotnost. Vzdělání v minulosti bylo dopřáno spíše malému okruhu lidí. Až po průmyslové revoluci se situace změnila. Stát začal poskytovat vzdělávání všem a to bez rozdílu. Vyvstalo tak mnoho konfliktů mezi církví a právě státem. Zatímco církev požadovala, aby se do vzdělávání zahrnovala věrouka, stát naopak chápe víru jako individuální záležitost každého občana a do výuky ji zahrnovat nechce.<sup>34</sup>

### 1.6.7 Zaměstnavatelé

*„Zaměstnavatelé mají bližší vztah především k odbornému, technickému školství a mohou se účastnit prací na vývoji kurikula pro tuto oblast. Mohou se zajímat, kde se budou stavět nové školy a ovlivňovat tak síť škol. Čím dál tím víc je budou zajímat otázky celoživotního učení. Společně se však mohou ohrazovat proti zvyšování daní určených na vzdělávací účely.“<sup>35</sup>*

### 1.6.8 Experti

Skupina expertů je považována za vysoce kvalifikovanou. Nejsou to politici, a ani nemají zájem se jimi stát. Jedná se zejména o vědce, zástupce profesionálních asociací či zájmových sdružení, redaktory časopisů píšících o vzdělávání nebo školitele učitelů. Vliv právě těchto expertů je velmi výrazný, žádná velká změna vzdělávacího systému se neobejde bez této skupiny. Jsou těmi, kteří dávají nejvíce návrhů na změny vzdělávacího systému a inspirují se od nich politici a školská administrativa.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 54-55 ISBN 8021102470.

<sup>34</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 55 ISBN 8021102470.

<sup>35</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 43 ISBN 8024612607.

<sup>36</sup> KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 56 ISBN 8021102470.

## 2 Vzdělávací systém České republiky

Kapitola vzdělávací systém České republiky je zaměřena na vzdělávání na jednotlivých úrovních, které jsou pro náš stát typické, a to předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, jinak nazývané také jako povinná školní docházka, středoškolské, vysokoškolské vzdělávání a další formy tzv. terciárního vzdělávání. Dále je zaměřena na legislativu a dokumenty, které zásadním způsobem ovlivňují český vzdělávací systém.

### 2.1 Legislativní úprava a kurikulární dokumenty

Vzdělávací systém našeho státu vychází z několika důležitých legislativních norem. Nejdůležitější z hlediska práv občanů v souvislosti se vzděláváním je Listina základních práv a svobod, jež je součástí ústavního pořádku ČR. Listina základních práv a svobod zaručuje, že *„občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“*<sup>37</sup>

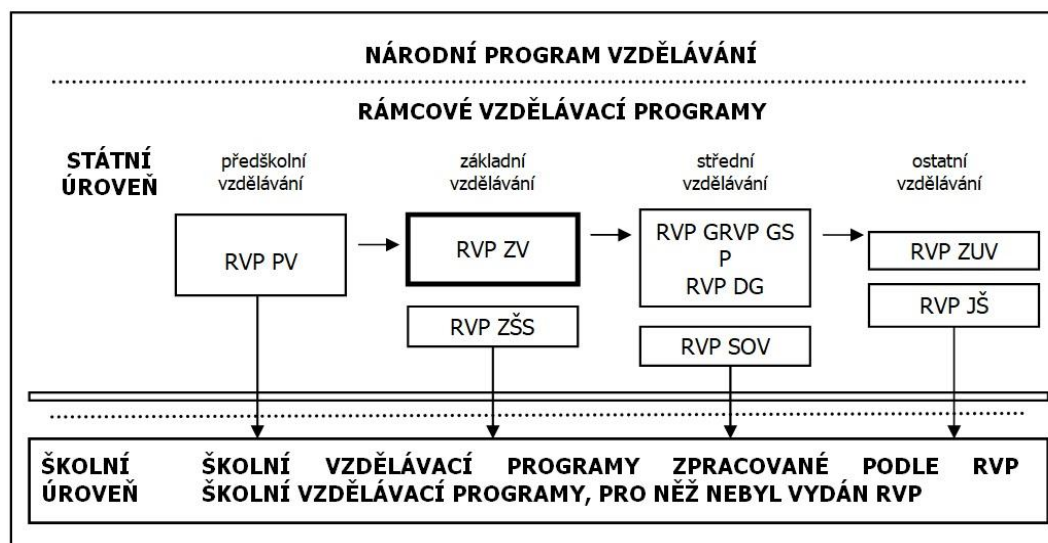
Za nejdůležitější zákony českého školství je považován zejména zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů., tzv. vysokoškolský zákon. Školský zákon upravuje nejen jednotlivé úrovně vzdělávání, ale také problematiku financování škol nebo kompetence ministerstev a činnosti České školní inspekce.

Vzdělávání je dále ovlivňováno nařízením vlády, vyhláškami ministerstev a také různými programy. Jedním z nich je tzv. Bílá kniha, tedy Národní program vzdělávání ČR, který je jakousi strategií vlády, materiálem, jež zavádí mimo jiné systém kurikulárních dokumentů. Byla schválena vládou ČR dne 7. února 2001. Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy byla v souvislosti s přijetím uložena povinnost *„realizovat Národní program rozvoje vzdělávání v České republice prostřednictvím Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a dalších opatření, informovat ve výročních zprávách o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy o naplňování konkretizovaných cílů Národního*

---

<sup>37</sup> Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, čl. 33 odst. 2

programu a zpracovat finanční požadavky na Národní program do střednědobého výhledu a každoročně je aktualizovat.<sup>38</sup>



**Obrázek 1** Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

(zdroj: Školství v ČR, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>)

Systém kurikulárních dokumentů je v ČR zastoupen na státní a školní úrovni (viz Obrázek 1). Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a také rámcové vzdělávací programy. Zatím co Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek, rámcové vzdělávací programy ho vymezují v rámci jednotlivých úrovní, kterými je předškolní, základní a střední vzdělávání. Úroveň školní je zastoupena školními vzdělávacími programy,

<sup>38</sup> Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 25.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

podle kterých se řídí vzdělávání v rámci jednotlivých škol. Všechny tyto typy vzdělávacích programů jsou veřejně přístupnými dokumenty.<sup>39</sup>

Jedním z důležitých kurikulárních dokumentů představující právě státní úroveň je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie). Dokument Strategie nahradila Národní program rozvoje vzdělávání, tedy Bílou knihu, z roku 2001, ačkoliv účinnost samotné Bílé knihy nebyla doposud oficiálně ukončena. Důvodů, které MŠMT vedlo k sestavení nového vzdělávacího programu, bylo hned několik. Jedním z nich byla bezpochyby nutnost přizpůsobit vzdělávání dnešní ekonomické, politické a technologické situaci. Také mnoho cílů stanovených v Bílé knize nebylo naplněno takovým způsobem, jakým se předpokládalo, nebo k nim nedošlo vůbec. Strategie, stejně jako Bílá kniha, je koncipována jako obecný rámec pro tvorbu vzdělávací politiky a není tedy dokumentem obsahujícím přímo konkrétní opatření. Jejimi nejtěžnějšími prioritami, ze kterých vychází a o které se opírá, je snaha o snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele jakožto klíčového předpokladu, a také odpovědnost a efektivita při řízení vzdělávacího systému. Dosažení snižování nerovnosti ve vzdělávání by měla zajistit především účast na předškolním vzdělávání (zavedením posledního roku předškolního vzdělávání jako povinného), dále eliminace odkladů povinné školní docházky a mimo jiné i otevřenější přístup k terciárnímu vzdělávání. V případě podpory kvalitní výuky a učitele jako klíčového předpokladu se jedná zejména o snahu zvyšování atraktivity profese učitele, posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů, zlepšení podmínek pro výkon jejich profese a zajištění dalšího vzdělávání učitelů. Odpovědnost a efektivita při řízení vzdělávacího systému by měla být dle Strategie podporována např. zjednodušením soustavy strategických dokumentů a důslednou evaluací průběhu a výsledků vzdělávací politiky.<sup>40</sup>

Dalšími důležitými kurikulárními dokumenty, zpracovávanými na státní úrovni, jsou Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP vytváří jakýsi všeobecný základ pro tvorbu školních vzdělávacích programů v předškolním, základním, základním uměleckém i jazykovém a středním vzdělávání. Tyto rámcové programy tak stanovují např. povinný obsah, formu a délku vzdělávání, organizační uspořádání, průběh a způsoby ukončení vzdělávání a mimo jiné i vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT a další příslušná ministerstva by měla při sestavování a vydávání RVP spolupracovat

---

<sup>39</sup> Systém kurikulárních dokumentů – 1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů - DIGIFOLIO. Domů – DIGIFOLIO [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70545&view=10429&block=57827>

<sup>40</sup> STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

s odborníky vědy a praxe pro zajištění nejnovějších poznatků z vědních disciplín, které mají být využívány ve vzdělávání.<sup>41</sup>

Jednotlivé školy se musí řídit RVP, respektive plnit pravidla v nich zakotvená a na jejich základě pak mohou vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). ŠVP je tedy dokumentem obsahově konkrétnějším, vydává ho ředitel příslušného školského zařízení a musí být veřejně přístupný.<sup>42</sup>

## **2.2 Vybrané instituce působící ve vzdělávání**

Tato kapitola je zaměřena na instituce, jejichž působení má významný vliv právě na oblast vzdělávání. Jedná se o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Českou školní inspekci (ČŠI) a také o územní samosprávné celky, tedy obce a kraje.

### **2.2.1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy**

MŠMT je ústřední orgán státní správy, jehož působnost je celostátní. V čele ministerstva stojí ministr, který je členem vlády. V České republice má ministerstvo zákonný základ zakotven v článku 79 Ústavy ČR, dále pak v právním předpise, kterým je zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, tedy v kompetenčním zákoně. Ústava ČR zároveň v čl. 79 odst. 3 přiznává pravomoc ministerstvům vydávat na základě a v mezích zákona vyhlášky. Důležitou kompetencí je právo ministerstev předkládat návrhy zákonů Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR v rámci tzv. zákonodárné iniciativy.

Ministerstvo je správním úřadem zejména pro školy zřízené dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, pro Českou školní inspekci dle školského zákona a pro vysoké školy dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dále je správním úřadem také pro ostatní přímo řízené organizace a organizační složky státu, které zřizuje (Česká školní inspekce, Dům zahraniční spolupráce, Národní ústav pro vzdělávání, Cermat – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Národní institut pro další vzdělávání), pro vědní a státní politiku pro výzkum a vývoj dle zákona č. 130/2002 Sb., o podpoře výzkumu, experimentálního vývoje a inovací z veřejných prostředků a o změně některých

---

<sup>41</sup> Rámcové vzdělávací programy, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trvp>

<sup>42</sup> § 5 zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)



souvisejících zákonů a v neposlední řadě pro státní politiku v oblasti vzdělávání, dětí a mládeže, pro tělovýchovu, sport, turistiku a sportovní reprezentaci státu.<sup>43</sup>

MŠMT vykonává velké množství činností a úkolů. Například se snaží o neustálý rozvoj vzdělávací soustavy formou tvorby rozvojových a vzdělávacích programů, má kompetence zřizovat a rušit školská zařízení a provádět kontrolu nad efektivním a správným využíváním finančních prostředků.<sup>44</sup>

### 2.2.2 Česká školní inspekce

Jedná se o správní úřad s celostátní působností, který je organizační složkou státu. Česká školní inspekce byla zřízena 1. ledna roku 2005 zákonem č. 561/2004 Sb., školským zákonem a je organizačně členěna dle počtu krajů ČR, tedy na 14 inspektorátů. Hlavní sídlo se nachází v Praze a v čele ČŠI stojí ústřední školní inspektor. Stěžejní činnosti České školní inspekce jsou popsány v § 174 odst. 2 školského zákona. Úkolem inspekce je, samozřejmě mimo inspekční činnosti, také hodnocení vzdělávací soustavy, zejména vzdělávacích programů. Inspekční činnost je prováděna dle předem stanoveného plánu hlavních úkolů schváleného ministrem školství na návrh ústředního školního inspektora a může být prováděna rovněž na základě stížností, získaných podnětů nebo petic. Výstupem inspekční činnosti je dle školského zákona nejčastěji inspekční zpráva a protokol o kontrole. Česká školní inspekce dále zajišťuje získávání informací a jejich analýzu s následnou evaluací (hodnocením) ohledně vzdělávání na všech úrovních vzdělávacího systému ČR, tedy od předškolního až po terciární vzdělávání. Kromě toho zajišťuje také dohled nad dodržováním právních předpisů souvisejících se vzděláváním a poskytováním školských služeb a kontroluje správnost využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.<sup>45</sup>

Česká školní inspekce se řídí jednak školským zákonem, viz výše, dále také vyhláškou č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti a mimo jiné i zákonem č. 255/2012 Sb., o kontrole, tedy kontrolním řádem.

---

<sup>43</sup> Organizační struktura a Organizační řád MŠMT, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/organizacni-struktura>

<sup>44</sup> § 169-171 zákona č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

<sup>45</sup> Česká školní inspekce ČR - Založení a činnost České školní inspekce. Česká školní inspekce ČR - Home [online]. Copyright © 2017 Česká školní inspekce [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

### 2.2.3 Kraj

Kraj je jedním ze subjektů vykonávajících územní samosprávu v oblasti školství. Jeho úkolem je zajišťování dostupnosti vzdělávání a souvisejících školských potřeb v souladu s místními podmínkami, demografickým vývojem, se zájmy občanů, kteří na příslušném území žijí a také dle potřeb trhu práce. Kraj má povinnost zajistit fungování zejména středního a vyššího odborného vzdělávání, dále vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vzdělávání základní umělecké či jazykové. Na základě těchto požadavků mají možnost orgány kraje zřizovat a taktéž rušit střední a vyšší odborné školy, mateřské a základní školy včetně základních škol speciálních a uměleckých, dětské domovy nebo např. střední školy, kde je vyučován jazyk národnostní menšiny. Tyto pravomoci se vztahují i na taková školská zařízení, která jsou za běžných okolností zřizována ministerstvem nebo obcí, ovšem pouze pokud kraj prokáže dostatečné finanční, personální a materiální zabezpečení.<sup>46</sup>

### 2.2.4 Obec

Obce se řadí k dalším subjektům, které vykonávají územní samosprávu v oblasti školství a vzdělávání. Obec je, stejně jako kraj, povinna zajišťovat soulad rozvoje vzdělávání s potřebami a zájmy občanů a trhu práce a taktéž poskytovat dostupnost vzdělávání v rámci místních podmínek. Oproti kraji má obec povinnost zajistit podmínky fungování nižšího stupně vzdělávání, kterým je povinná školní docházka pro děti, jež mají místo trvalého pobytu právě v dané obci. Pokud sama obec nezřídí základní školu, zajistí dětem možnost navštěvovat základní školu zřízenou jinou obcí. Na území obce mohou být vymezeny školské obvody obecně závaznou vyhláškou v případě, je-li v obci více základních škol a obec je jejím zřizovatelem. V souladu s povinností zajistit vzdělávání je obec oprávněna zřizovat a rušit školy mateřské a základní a to i takové, kde je vyučován jazyk národnostní menšiny, dále základní školy umělecké nebo jiná školská zařízení určená zejména pro zájmové vzdělávání. Obec může, taktéž jako kraj, zřizovat taková školská zařízení, která jinak zřizuje ministerstvo nebo kraj v případě, pokud prokáže dostatek zejména finančních a jiných prostředků potřebných k zabezpečení fungování takového zařízení.<sup>47</sup>

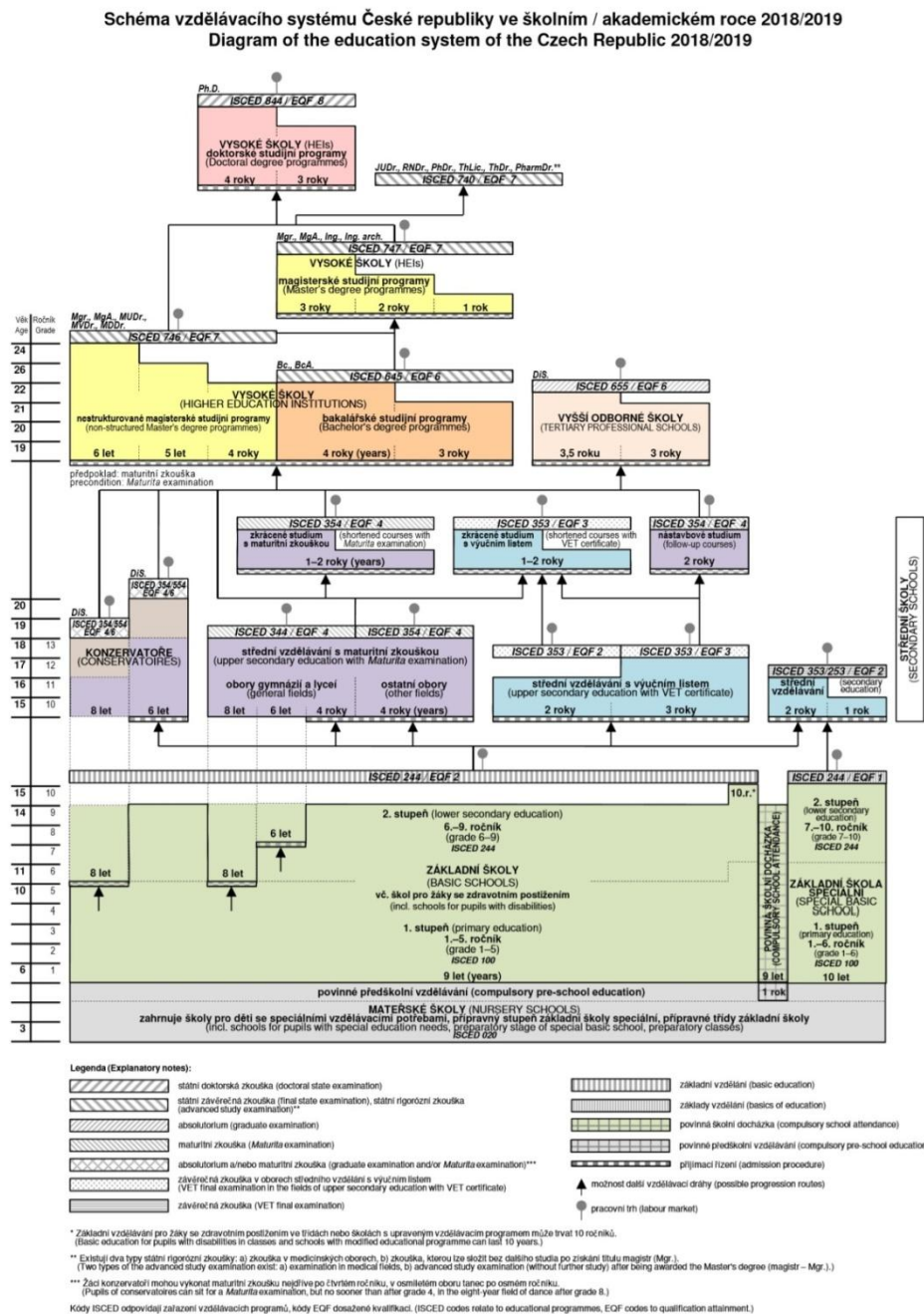
---

<sup>46</sup> § 181 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

<sup>47</sup> § 178-179 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

## 2.3 Dělení vzdělávacího systému

Způsob, jakým je v ČR dělen vzdělávací systém a jak funguje, je rozebráno v následujících podkapitolách a názorně pak uvedeno v obrázku č. 2.



**Obrázek 2** Schéma vzdělávacího systému ČR

(zdroj: Vzdělávací soustava, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>)

### 2.3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je první vzdělávání, kterého se mohou účastnit děti zejména ve věku od tří do šesti let, ještě před započítáním samotné povinné školní docházky, nejdříve však děti ve věku od 2 let. V České republice není předškolní vzdělávání jako takové povinné, ovšem „s účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“<sup>48</sup>

Instituce poskytující tento typ vzdělávání jsou mateřské školy a také lesní mateřské školy. Ty se organizačně dělí na třídy, kde jsou spolu děti stejného nebo odlišného věku a kde se také mohou nacházet děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud nejsou zařazeni ve speciálních třídách. Mateřské školky jsou vhodné zejména proto, že si zde dítě osvojí základy učení a také se nachází ve společnosti ostatních, stejně starých dětí, tudíž je zajištěn sociální kontakt dětí. Dále se také jedná o jakýsi doplněk rodinné výchovy a podporu, dítě by mělo být co nejlépe připraveno na budoucí vzdělávání a mělo by být podporováno ve svém individuálním rozvoji. Všechny tyto aspekty hrají svoji klíčovou roli pro co nejpříjemnější nástup do základní školy.<sup>49</sup>

### 2.3.2 Základní vzdělávání

Povinná školní docházka v České republice trvá devět let. Žáci začínají základní vzdělávání ve svých šesti letech a studují zpravidla do patnácti. Základní vzdělání je získáváno zpravidla na základních školách, ovšem existují i alternativy, další typy vzdělávacích institucí.

Prvním typem jsou nejrozšířenější, klasické základní školy, které mají devět ročníků a skládají se z prvního a druhého stupně. První stupeň je pětiletý, druhý čtyřletý. Dalším typem školy je gymnázium, kde žáci studují šest nebo osm let a plynule pak navazují na středoškolskou výuku. Na podobném principu fungují i konzervatoře. Společné mají to, že na obor tance a osmiletá gymnázia se nastupuje už po ukončení 5. ročníku prvního stupně základní školy. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzdělávány buď v základních školách určených pro děti s postižením, kterým se dříve říkalo zvláštní školy,

---

<sup>48</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

<sup>49</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

kam jsou zařazovány i děti s lehčím typem mentálního postižení, nebo jsou vzdělávány ve speciálních třídách v běžných základních školách. Naproti tomu děti, které mají těžké mentální postižení, jsou vzdělávány v základních speciálních školách, dříve nazývanými jako pomocné školy.<sup>50</sup>

Všeobecné cíle a funkce základního vzdělávání jsou shrnuty v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. Bílé knize, následovně:

*„Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.*

*Cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejvyšší základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností a nebudou žádného z nich odrazovat ani limitovat při poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit.“<sup>51</sup>*

### 2.3.3 Střední vzdělávání

Tento typ vzdělávání je pro žáky s ukončeným základním vzděláním. Je to obsahově širší studium zaměřené na odborné vzdělávání nebo je všeobecné. Rozvíjí a podporuje u studentů jejich schopnosti a vědomosti, které získaly již během povinné školní docházky. Má za cíl zejména připravit žáky na jejich vybrané budoucí povolání a v případě záměru dalšího studia taktéž připravit na terciární vzdělávání.<sup>52</sup>

V České republice existují tři úrovně středního vzdělávání, a to střední vzdělávání, střední vzdělávání s výučním listem a střední vzdělávání zakončené maturitní zkouškou, která je nezbytně nutná v případě studia na vyšších stupních vzdělávání.<sup>53</sup> Účelem ať už výučního

---

<sup>50</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 39 ISBN 80-246-1261-5.

<sup>51</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, s. 47-48 ISBN 80-211-0372-8.

<sup>52</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 41 ISBN 80-246-1261-5.

<sup>53</sup> § 58 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

listu nebo maturitní zkoušky je ověření znalostí a dovedností získaných během doby studia potřebných pro budoucí zaměstnání.

Střední vzdělávání trvá zpravidla jeden až dva roky. Obory, které jsou zakončeny výučním listem, se studují zpravidla dva až tři roky s tím, že pokud by si žák chtěl poté dodělat maturitní zkoušku, má možnost tak učinit v rámci nástavbového studia, které trvá už jen dva roky. A nakonec obory zakončené maturitní zkouškou jsou uskutečňovány po dobu čtyř let. Střední školy se pak typově dělí na gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště.

Právě povinnost mít ukončené základní vzdělání je jednou z podmínek přijímacího procesu na střední školy, o kterém rozhoduje ředitel dané školy. Uchazeč o takové vzdělávání podává právě řediteli školy svoji přihlášku ke studiu, přičemž celkově může podat pouze dvě. Uchazeči podstupují přijímací zkoušky v prvním kole vždy v průběhu dubna a jsou testováni ze znalostí českého jazyka a literatury a matematiky. Při vyhodnocení přijímacího řízení se přihlíží mimo jiné k výsledkům hodnocení na vysvědčení ze základního vzdělávání.<sup>54</sup>

#### **2.3.4 Terciární vzdělávání**

Terciární vzdělávání je dalším článkem ve vzdělávací soustavě ČR a řídí se platným zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. Pro studium je zapotřebí ukončené úplné střední vzdělání, to znamená potřeba mít splněnou maturitní zkoušku. Do terciárního vzdělávání spadá vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání a také některé ročníky konzervatoří. Po úspěšném ukončení vysokoškolského vzdělání lze ještě pokračovat ve studiu v doktorských programech.

Studium na vyšších odborných školách je svým obsahem zaměřeno na odbornou a praktickou přípravu studenta pro budoucí profesi. Rozvíjí, zdokonaluje a rozšiřuje vědomosti získané na škole střední. Studium na těchto typech škol je méně zaměřeno na teorii, za to více na praxi. Trvá většinou tři roky a je zakončeno absolutoriem, což je zkouška složená z vybraných oborů, praktické zkoušky a také obhajoby absolventské práce. Student po úspěšném absolvování získá titul DiS., tedy diplomovaný specialista.

---

<sup>54</sup> § 59-60d zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

K vysokoškolskému vzdělávání je nejprve nutné mít úspěšně složenou maturitní zkoušku, jako je tomu při nástupu na vyšší odbornou školu. Na vysoké škole se studuje ve dvou stupních.<sup>55</sup>

Prvním z nich je stupeň bakalářský, zpravidla tříletý, kde si studenti osvojí znalosti z velmi odborných oblastí. Toto studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, která se skládá z odborných předmětů a obhajoby bakalářské písemné práce. Student získá titul Bc. Po bakalářském studiu je možno nastoupit ještě na navazující magisterské studium v délce dvou let.

Druhým stupněm vysokoškolského vzdělávání je stupeň magisterský. Buď tedy ve formě navazujícího studia, viz výše, nebo ve formě pětiletého magisterského studia. Výjimku tvoří studijní obory jako je lékařství, veterinářství nebo architektura, které se liší zpravidla delší dobou studia.<sup>56</sup> Úspěšným absolvováním magisterského studia, tedy opět státní závěrečnou zkouškou a obhájením diplomové práce, získá student titul Mgr., popřípadě Ing.

---

<sup>55</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 44 ISBN 80-246-1261-5.

<sup>56</sup> Tamtéž.

### 3 Vzdělávací politika Evropské unie

Pojem vzdělávací politika Evropské unie (EU) rozhodně zaslouží bližší vysvětlení. Nejedná se úplně o vzdělávací politiku EU jako takové, nýbrž o vzdělávací politiku jednotlivých členských zemí EU. Tato politika je výsledkem spolupráce EU s jednotlivými členskými zeměmi a je považována za tzv. doplňující politiku. EU přímo nezasahuje a neřídí vzdělávací politiku v jednotlivých státech, ale podporuje a předkládá členským státům svá doporučení. Dále poskytuje rozsáhlou finanční podporu jednotlivým členským státům na základě cílů, které byly společně vytvořeny a přijaty, a to prostřednictvím strukturálních fondů nebo různých programů.<sup>57</sup>

Evropská vzdělávací politika prošla postupným vývojem a určitými změnami. Počátek změn v oblasti vzdělávání v EU se váže k roku 1976. Právě v tomto roce Rada Společenství, skládající se z ministrů školství tehdejších devíti členských zemí, přijala akční program vzdělávání, který zmiňoval podstatu evropské mobility studentů a učitelů a také upozorňoval na potřebu zdokonalení dokumentace, která se váže k oblasti vzdělávání. Prvními přijatými právními předpisy v oblasti vzdělávání byly směrnice, které se týkaly vzájemného uznávání dosažené kvalifikace. Dalším významným krokem byla podpora studia alespoň dvou cizích jazyků ještě před ukončením povinné školní docházky. Po roce 1985, kdy bylo rozsudkem Nejvyššího evropského soudu potvrzeno, že vysoké školství je považováno za odborné vzdělání, byly ukončeny kompetenční spory o povaze příslušného vzdělávání, získalo Evropské společenství na základě Římské smlouvy legislativní základ pro svoji iniciativu v oblasti vzdělávání a v návaznosti na to zanedlouho začaly vznikat některé evropské programy. Až Maastrichtská smlouva<sup>58</sup> položila právní základ pro oblast vzdělávání a odborné přípravy a uznává vzdělávání jako oblast, která je v kompetenci EU. Smlouva dále stanovila, že EU by měla doplňovat a harmonizovat vzdělávací politiky jednotlivých členských států.<sup>59</sup>

Faktem tedy je, že EU v rámci vzdělávací politiky plní pouze podpůrnou a doplňkovou funkci, a že o systému vzdělávání si rozhodují vlády členských států samy.

---

<sup>57</sup> Vzdělávací politika a priority EU, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vzdelavaci-politika-a-priority-eu>

<sup>58</sup> Maastrichtská smlouva, nebo-li Smlouva o Evropské unii, byla podepsána v Maastrichtu dne 7. února 1992 a vstoupila v platnost 1. listopadu 1993. Maastrichtská smlouva změnila název Evropského společenství na „Evropskou unii“. Přidáním této mezivládní spolupráce ke stávajícímu „systému Společenství“ vytvořila Maastrichtská smlouva novou politickou a hospodářskou strukturu tvořenou z tzv. „tří pilířů“ – Evropskou unii.

<sup>59</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 26-27 ISBN 80-86395-96-0.



„Každá země EU odpovídá za své vlastní systémy vzdělávání a odborné přípravy. Politika EU je určena na podporu vnitrostátních opatření a řešení společných problémů, jako je stárnutí společnosti, nedostatek kvalifikovaných pracovních sil, technologický rozvoj a celosvětová konkurence.“<sup>60</sup>

### 3.1 Cíle a nástroje VP

Cíle vzdělávací politiky jsou sestavovány společně členskými zeměmi Evropské unie a jsou zakotveny v různých typech dokumentů. Příkladem takových dokumentů je Bílá a Zelená kniha, o kterých se více zmiňuji níže. Společně vytvořené dokumenty a strategie mají pro členské země většinou formu doporučení. Cíle vzdělávací politiky jsou naplňovány skrze příslušné nástroje. Brdek uvádí jako hlavní nástroje vzdělávací politiky plánování, legislativu, financování, kurikulární politiku, evaluaci, monitorování a vzdělávací reformu.<sup>61</sup>

Dalším nástrojem evropské vzdělávací politiky je metoda otevřené koordinace, která definuje pouze obecné směry, je pružná a nepůsobí na členské státy prostřednictvím legislativy. Poukazuje tedy na oblasti, kterým je potřeba věnovat pozornost a způsob provedení změn nechává na státu samotném. „*Součástí metody je vytyčování obecných vodítek (guidelines), stanovování kvantitativních a kvalitativních ukazatelů (benchmarks), převádění obecných evropských vodítek do národních regionálních politik a samozřejmě proces průběžného monitorování a vyhodnocování postupu při plnění cílů.*“<sup>62</sup>

### 3.2 Principy VP

Principy vzdělávací politiky EU tvoří myšlenkové hodnoty, ideje a způsoby, ze kterých vzdělávací politika vychází a měla by vycházet i nadále. V zásadě jsou čtyři, princip rovnosti příležitostí ke vzdělání, princip celoživotního vzdělávání, princip individualizace a princip internacionalizace. O principech a jejich významu se zmíním spíše stručně a to z toho důvodu, že principy EU jsou zcela shodné s principy vzdělávací politiky, které uvádím v samostatné kapitole 1.4.

---

<sup>60</sup> About education policies | Education and Training. European Commission | Choose your language | Choisir une langue | Wählen Sie eine Sprache [online]. Copyright © [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en)

<sup>61</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 18 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>62</sup> DOČKAL, Vít a Petr KANIOK. *Evropská unie tak akorát: praktický průvodce evropskou integrací*. V Brně: Mezinárodní politologický ústav Masarykovy univerzity, 2005, s. 114 ISBN 80-210-3846-2.

Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání znamená jediné, a to aby byla všem občanům bez rozdílu zajištěna šance v přístupu ke vzdělání. Aby mohlo být tohoto principu docíleno, používá se mnoho opatření. Příkladem může být program na podporu znevýhodněných skupin obyvatelstva, jakými jsou bezpochyby handicapovaní lidé nebo národnostní menšiny.<sup>63</sup>

Princip celoživotního učení si získal v průběhu let velkou oblibu. Potřeba celoživotního učení je reakcí na stále se měnící a vyvíjející společnost a ekonomiku. Získanou kvalifikaci je potřeba prohlubovat a osvěžovat si znalosti a dovednosti v souvislosti se změnami technologií apod. Jedinec by se tak měl vzdělávat po celý svůj život, zejména pak v životě profesním a to podle svých zájmů a potřeb.<sup>64</sup>

Princip individualizace a diferenciací znamená dvojí. Jednak v rámci individualizace je potřeba zajistit, aby každému jedinci bylo poskytnuto vzdělávání dle jeho vlastních potřeb a dovedností. Každý by tak měl mít možnost vybrat si vzdělávání z množství nabízených oborů či forem studia. Diferenciací značí právě onu rozmanitost vzdělávacích potřeb, kterou má každý jedinec do určité míry odlišnou.<sup>65</sup>

Princip internacionalizace staví vzdělávání na mezinárodní význam, o kterém je třeba společně rozhodovat. Všeobecné vzdělání je považováno za nezbytnost pro udržitelnost demokracie, ekonomického růstu a stability.<sup>66</sup>

### **3.3 Instituce a organizace EU**

#### **3.3.1 Instituce EU**

Na činnostech v oblasti vzdělávání se podílí mnoho institucí a organizací EU. Za ty nejdůležitější instituce jsou považovány Evropská rada a Rada Evropské unie. Evropská rada je tvořena hlavami států a také předsedy členských států a jejím úkolem je přijímání taková politická opatření, která jsou nepostradatelná pro vývoj vzdělávání. Rada Evropské unie, zvaná též Rada ministrů, projednává otázky týkající se všeobecného vzdělávání a profesní přípravy. Již z názvu je patrné, že tato instituce je složena z ministrů vlád členských států.<sup>67</sup> Evropská komise je v současné době složena z dvaceti osmi komisařů. Rozhodovací pravomoc má Rada společně s Evropským parlamentem a je rovnoměrně rozložena. Proces

---

<sup>63</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 23 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>64</sup> Tamtéž.

<sup>65</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 24 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>66</sup> Tamtéž.

<sup>67</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 29-30 ISBN 80-86395-96-0.

spolurozhodování nesouvisí pouze s problematikou vzdělávání, ale i s oblastí zaměstnanosti, zdravotnictví a v rámci rozpočtové kompetence je ovlivňováno finanční zajištění vzdělávání.<sup>68</sup>

### 3.3.2 Organizace EU

Evropské centrum pro rozvoj odborného školství (CEDEFOP) je nezisková organizace, jež se taktéž zabývá oblastí vzdělávání. Byla založena roku 1975 Radou ES a její funkcí je provádění analýz a výzkumů odborného vzdělávání v rámci EU, přičemž se soustředí zejména na problematiku celoživotního vzdělávání a monitoring vývoje odborného vzdělávání v členských zemích EU.<sup>69</sup>

K výměně informací ve vzdělávací oblasti patří evropská informační síť ERYDICE (Information Network on Education in Europe), která se zabývá sledováním, šířením a zpracováváním informací o vzdělávacích systémech a politice v rámci celé Evropy. Jejím cílem je usnadnění evropské spolupráce a je určena zejména institucím, které mají kompetence v politickém rozhodování o vzdělávání a to jak na evropské, tak i na národní, regionální a místní úrovni.<sup>70</sup>

## 3.4 Dokumenty a memoranda EU

### 3.4.1 Dokumenty EU

Dokumenty tvoří závazné, tedy zákonné opatření vzdělávací politiky EU a jedná se o právní dokumenty, které mají sekundární povahu. Jsou to nařízení, směrnice vydané orgány EU a výnosy. Jsou vytvářeny za účelem konkretizovat zejména primární právní dokumenty, kterými je Smlouva o založení EHS, Maastrichtská smlouva a Amsterodamská smlouva. Důležité jsou směrnice, které se zabývají automatickým a vzájemným uznáváním diplomů a certifikátů, vztahujících se na výkon povolání (např. povolání lékaře, porodní asistentky nebo architekta). Význam u těchto směrnic spočívá v odklonu od tradičních postupů, kdy se hledala shoda v obsahu vzdělávání v rámci mezinárodního srovnávání diplomů. Směrnice tak podporují systém fungující na základě vzájemné důvěry mezi jednotlivými státy, a to

---

<sup>68</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 29-30 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>69</sup> CEDEFOP - Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/cedefop-evropske-stredisko-pro-rozvoj-odborne-pripravy>

<sup>70</sup> Eurydice - Reformy a systémy vzdělávání - Erasmus+. Erasmus+ [online]. Copyright © 2019 DZS.CZ [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/>

takovým způsobem, že pokud jedna univerzita považuje držitele diplomu za oprávněného k výkonu daného povolání, je toto oprávnění automaticky platné i v jiné zemi EU.<sup>71</sup>

Na základě spolupráce a diskusí mezi Evropskou unií, jejími orgány a členskými zeměmi vznikají dokumenty, jejichž hlavní náplní jsou nejdůležitější témata z oblasti vzdělávací politiky. Právě takovými dokumenty jsou i tzv. Bílá a Zelená kniha, jejichž cílem je definování směrnic a konkrétních opatření vedoucích k jejich realizaci a dalšímu rozvoji ve vzdělávací sféře. Tyto dokumenty jsou pro členské státy důležitým bodem pro rozvoj vzdělávací politiky. Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání z roku 1993 navázala na Maastrichtskou smlouvu a představovala jakousi výzvu směrem k aktérům vzdělávací politiky s tím, aby vymezili konkrétní oblasti, ve kterých má Unie doplňovat a podporovat vzdělávací činnosti jednotlivých členských států. V roce 1996 vznikla Zelená kniha Vzdělávání, odborná příprava, výzkum: překážky nadnárodní mobility, která se zabývala problémem evropské mobility jak studentů, tak učitelů a vědeckých pracovníků. Dalším zásadním dokumentem, kterým Evropská komise roku 1995 navázala na Bílou knihu – Růst, konkurenceschopnost a zaměstnanost, bylo Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti, kde jsou rozpracovány jednotlivé kroky, kterými se budou muset členské státy zabývat, a to vývojem informační společnosti, posílením evropské mobility, internacionalizací ekonomik apod.<sup>72</sup>

Stále se zlepšující spolupráce členských států a EU se projevuje nadále, jejím výsledkem je program Vzdělávání a odborná příprava 2010 (ET 2010 – Education and Training), jehož cílem bylo zejména zlepšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů a odborné přípravy v rámci Evropy a jejich zajištění a dostupnost všem. V rámci programu ET 2010 bylo přijato mnoho doporučení, příkladem je Doporučení o evropském rámci kvalifikací, jež má usnadnit přenos a uznávání kvalifikací jednotlivců propojením systémů kvalifikací na mezinárodní úrovni. V polovině roku 2009 byl přijat navazující dokument na ET 2010 s názvem Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020), který je ve své podstatě zaměřen na proces celoživotního vzdělávání. Evropská komise s cílem navýšit účast mladých na demokratickém a občanském životě navrhla Strategii pro mládež na období 2019-2027 s cílem poskytnout právě této oblasti lidí možnost zapojit se do vytváření politik EU, včetně té vzdělávací.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 31 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>72</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 32-33 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>73</sup> Vzdělávací politika a priority EU, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vzdelavaci-politika-a-priority-eu>

### 3.4.2 Memoranda EU

Vedle dokumentů jsou vydávána i tzv. memoranda, která mají za cíl např. přispívat k mobilitě pracovní síly, obecně tedy definovat politiku v oblasti odborného vzdělávání. Jedná se např. o memorandum s názvem Odborné vzdělávání v Evropském společenství a Odborné vzdělávání v Evropském společenství, výzvy a perspektivy. Obě tato memoranda byla vydána Evropskou komisí v 90. letech minulého století. Dalšími významnými jsou Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství, které propagovalo zejména zvýšenou účast na vysokém školství, celoživotní vzdělávání a dálkové vzdělávání, a Memorandum o otevřeném a dálkovém vzdělávání v Evropském společenství, které, jak z názvu vyplývá, definuje mimo jiné stěžejní výhody dálkového vzdělávání.<sup>74</sup>

### 3.5 Programy EU

Jednotlivé programy slouží jako nástroj, kterým Evropská unie vytváří podporu jak mezi členskými státy navzájem, tak i mezi vzdělávacím sektorem, sektorem podnikovým, výzkumným i vývojovým. Mezi takové programy se řadí např. Comenius (program v rámci všeobecného vzdělávání), Erasmus (program vysokoškolského vzdělávání), Lingua (podpora jazykového vzdělávání) a Grundtvig (program pro celoživotní vzdělávání). Všechny tyto zmíněné programy spadají pod souhrnný program Socrates, který vznikl v roce 1995. Dalším programem neméně důležitým je Leonardo da Vinci, který se soustřeďuje na možnost získání odborné praxe pro absolventy učňovských, středních a vysokých škol.<sup>75</sup> „*Program Erasmus+ (2014–2020) nahrazuje Program celoživotního učení pro roky 2007-2013 a slučuje aktivity dříve existujících programů (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig). Jeho cíle jsou stanoveny v souladu s ET 2020. Program chce přispět ke snížení nezaměstnanosti, především u mladých lidí, podpořit vzdělávání dospělých, povzbudit mladé, aby se zapojili do procesů evropské demokracie, podpořit inovace, spolupráci a reformy, snížit počty lidí, kteří vzdělávání ukončí předčasně, a posílit spolupráci a mobilitu mezi EU a partnerskými zeměmi. Erasmus+ je otevřen jak jednotlivcům, tak vzdělávacím institucím a organizacím, výzkumným organizacím a soukromým firmám.*“<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, s. 32 ISBN 80-86395-96-0.

<sup>75</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 151 ISBN 80-246-1261-5.

<sup>76</sup> Vzdělání a školství, Euroskop.cz – Věcně o Evropě. [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/670/sekce/vzdelani-a-skolstvi/>

## 4 Problémy ve vzdělávací politice

### 4.1 Multikulturní výchova

#### 4.1.1 Vymezení multikulturní výchovy a související terminologie

Důvodem zařazení tohoto tématu do textu práce bylo to, že oblast multikulturalismu je v dnešní době aktuálně řešeným a neustále probíraným tématem a to nejen proto, že se s multikulturalismem setkáváme prakticky dnes a denně. Žijeme v multikulturní společnosti, která je tvořena různými náboženskými, etnickými a kulturními skupinami. Tento fakt vedl k posílení koncepce multikulturní výchovy, jejíž definice a vymezení tohoto typu výchovy je několik. Zde uvádím dva příklady.

*„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“<sup>77</sup>*

*„Multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svoji vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“<sup>78</sup>*

K multikulturní výchově se váže několik základních pojmů, které jsou v souvislosti s touto problematikou často používané, a proto je zde zmiňuji. Jedná se zejména o pojmy jako multikulturalita, interkulturalita, etnicita a národnostní menšina.

Multikulturalita je prostor, ve kterém se střetávají příslušníci různých kultur, náboženství, ras a jedná se o naprosto přirozený jev, který existuje od nepaměti. Jedná se o proces, ve kterém se lidé slučují do společenství či komunit a tvoří společné postoje a hodnoty.<sup>79</sup>

Interkulturalita je proces komunikace a vzájemného dialogu mezi jednotlivými kulturami. Jedná se o situace z praxe, kdy je komunikace a vzájemné dialogy mezi různými národnostmi a kulturami nezbytně nutná. Příkladem takové situace může být edukační proces, oblast zdravotní péče nebo třeba mezinárodní spolupráce.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 15 ISBN 978-80-7387-502-2.

<sup>78</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 137 ISBN 80-7178-579-2.

<sup>79</sup> BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, s. 30 ISBN 978-80-7464-676-8.

<sup>80</sup> BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012, s. 55 ISBN 978-80-86798-07-3.

Etnicita je jakýsi soubor vlastností a znaků určitého kmene, rasy či národa, je to souhrn faktorů kulturních, teritoriálních, rasových i historických. Cílem je poznat a respektovat i jiné kultury, než jen tu vlastní.<sup>81</sup>

Pojem národnostní menšina, se kterým se často setkáváme např. v médiích, definoval zákon v § 2 odst. 1 o právech příslušníků národnostních menšin jako „*společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“<sup>82</sup>

#### 4.1.2 Cíle multikulturní výchovy

Cílem multikulturní výchovy by mělo být, dle mého názoru, naučit společnost porozumět multikulturnímu prostředí a bez problémů v něm žít. Často dochází k různým konfliktům a nesrovnalostem uvnitř společnosti a možná se tak děje právě kvůli nízké míře porozumění a respektu k ostatním kulturám. V dnešní době, kdy se celý svět navzájem propojuje a sílí migrace lidí, je nutné, aby byly děti (žáci) již od útlého věku seznámeni s touto problematikou a zároveň v procesu edukace připravováni na život v globalizovaném světě.

Mezi základní cíle multikulturní výchovy zahrnuje Šišková předávání informací žákům o jiných kulturách s vazbou na vlastní kulturu, výchovu k toleranci a výchovu proti rasismu.<sup>83</sup>

Dle Hladíka by mělo být cílem multikulturní výchovy vytváření pozitivního sebepojetí a sebevědomí u žáků a to takovým způsobem, aby každý sám sebe nevnímal za nadřazeného a zároveň se nestyděl za to, k jaké kulturní skupině patří. Dalším cílem by mělo být budování pozitivních vztahů mezi školou, rodinou a komunitou, které mají zajistit dobré a nekonfliktní vztahy mezi majoritou a minoritou a to např. používáním učebnic, jež zohledňují menšiny. Problémem však zůstává to, že se používají monokulturní učebnice, ve kterých se objevuje stále jen majoritní společnost a kultura. Jako třetí nejdůležitější cíl uvádí autor potřebu

---

<sup>81</sup> BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, s. 24 ISBN 978-80-7464-676-8.

<sup>82</sup> Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

<sup>83</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, s. 42 ISBN 978-80-7367-182-2.

sociální spravedlnosti. Ta by měla být zajištěna vzájemnou tolerancí jednotlivých kultur, odstraněním stereotypů, předsudků a zejména rasistického chování.<sup>84</sup>

### 4.1.3 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR

Česká republika se stává zemí, kam proudí stále větší množství cizinců, kteří prchají ze své země často z důvodu nepříznivých životních podmínek za vidinou lepší budoucnosti v jiném státě. Výsledkem je multikulturní prostředí České republiky složené nejčastěji z národnostních menšin, jako jsou Slováci, Němci, Poláci či Romové. Výjimku už netvoří ani Vietnamci, Rusové či ukrajinsky hovořící lidé. Ti všichni žijí na našem území a je potřeba, abychom jim i sobě zajistili co možná nejlepší soužití překonáním všech překážek, které nastanou. A k tomu právě slouží multikulturní výchova.

Všeobecné principy a svobody základních lidských práv, s ohledem na multikulturalismus, zakotvuje Listina základních práv a svobod. Jedná se o obecné principy, které odrážejí svobodu a základní práva pro všechny a to bez rozdílu rasy, barvy pleti, náboženství apod.<sup>85</sup> V českém právním systému je v § 2 školského zákona zajištěn rovný přístup každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání, a to bez diskriminace z důvodu barvy pleti, rasy, jazyka, náboženství, národnosti či etnického a sociálního původu. V § 14 je pak zakotveno právo národnostních menšin na vzdělávání v jejich jazyce.<sup>86</sup>

Strategický dokument, který navazuje na Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílou knihu), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020<sup>87</sup> se přímo problematikou multikulturní výchovy nezabývá, řeší ji jen v obecné rovině. Vymezuje priority, cíle a principy dalšího rozvoje vzdělávacího systému a zároveň uznává, že česká školská soustava se čím dál obtížněji vyrovnává s demografickými, kulturními a společenskými změnami. Vzdělávání romských dětí a žáků je v této Strategii považováno za oblast, které by se měl věnovat zvláštní zájem s cílem integrovat příslušníky této menšiny do vzdělávacího procesu a zajistit jim lepší přístup ke všem stupňům vzdělávání.<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, s. 27 ISBN 80-7318-424-9.

<sup>85</sup> Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

<sup>86</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>87</sup> Strategickými dokumenty – tzv. Bílou knihou a Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 se více věnuji v kapitole 2.1 této práci.

<sup>88</sup> BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, s. 20-21 ISBN 978-80-7464-676-8.



Dalšími dokumenty jsou již zmiňované Rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují rámec vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Podle zásad stanovených v RVP se na jednotlivých školách utváří Školní vzdělávací programy (ŠVP). Multikulturní výchova se objevuje jako tzv. průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Průřezová témata jsou oblastí aktuálních problémů, jejichž význam je natolik závažný, že se stávají součástí základního vzdělávání a tvoří jeho povinnou součást, jak na prvním, tak na druhém stupni. Téma multikulturní výchovy v základním vzdělávání dává žákům možnost seznámit se s různorodostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami a porozumět jim. V RVP ZV je popsáno mnoho přínosů, které má multikulturní výchova poskytnout žákovi k rozvoji jeho osobnosti v oblasti vědomostí, schopností, postojů a hodnot. Vyjmenované přínosy se zcela shodují s cíly multikulturní výchovy, které byly zmíněny již v předešlé kapitole. Multikulturní výchova se tak prolíná do mnoha vzdělávacích oblastí, kterými je Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a příroda apod. Jedná se především o předměty, jejichž obsahem je vzájemný vztah mezi příslušníky odlišných kultur.<sup>89</sup>

*„Protože tento dokument je celostátně závazný jako východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech českých základních škol, je i vymezení multikulturní výchovy, jež je v něm prezentováno, určující pro edukační práci českých učitelů v základních školách.“<sup>90</sup>*

#### **4.1.4 Problémy v multikulturní výchově**

Tato kapitola nastiňuje problémové okruhy, ve kterých se projevují různé nedostatky v pojetí multikulturní výchovy.

Z mého pohledu se jako nejdůležitější problém jeví nedostatečná připravenost učitelů v oblasti multikulturní výchovy. Jedná se totiž o celkem nové edukační povinnosti, na které nebyli v době svého studia na pedagogických fakultách připravováni. Zatím ovšem nejsou známy žádné oficiální závěry o tom, jak v současnosti učitelé realizují multikulturní výchovu, s jakými výsledky a obtížemi se během svého vyučování setkávají.

Problémem je také nedostatek vhodných materiálů a podkladů a doposud nebyla vytvořena koncepce navazujícího vzdělávání učitelů v této problematice. Otázkou tedy

---

<sup>89</sup> RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 03.03.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

<sup>90</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 21 ISBN 978-80-7387-502-2.

zůstává, jakým způsobem mají být noví učitelé připravováni na výuku multikulturní výchovy.<sup>91</sup>

Na druhou stranu Průcha uvádí, že v posledních letech byla na většině pedagogických fakult zavedena výuka multikulturní výchovy formou dobrovolných přednášek a seminářů. Zároveň však podotýká, že takové přednášky nejsou doplněny praktickým výcvikem.<sup>92</sup>

Učitelé také často narážejí na zformované etnické vědomí svých žáků. To znamená, že žák má už při zahajování povinné školní docházky utvořeny nějaké hodnoty, postoje a znalosti o existenci etnické odlišnosti lidí. Ty jsou získané z přirozeného prostředí, kterým je rodina a kamarádi. Problém nastává v momentě, když jsou tyto získané znalosti, hodnoty a názory negativní a dítě má vytvořené nějaké předsudky vůči ostatním kulturám. Poté závisí ve velké míře na učiteli, jakým způsobem dokáže na tuto nelehkou situaci zareagovat.

Další problém ovlivňující multikulturní výchovu ze strany učitelů může být takový, že sám učitel zaujímá, stejně jako někteří jeho žáci, negativní postoje k rasovým či etnickým skupinám. Na základě toho vyvstává otázka, zda mají učitelé prezentovat své vlastní postoje k těmto skupinám lidí nebo se mají držet oficiálních stanovisek, která jsou zakotvena v kurikulárních materiálech.<sup>93</sup> Kalous uvádí, že „není prokázáno, zda a jak jsou příslušné vzdělávací obsahy z těchto edukačních materiálů prezentovány žákům učiteli, ani to, jaké případné efekty tato prezentace v žácích vyvolává.“<sup>94</sup>

Další překážka se zejména pak v České republice objevuje v oblasti obsahové stránky multikulturní výchovy. V naší zemi se totiž čím dál více multikulturní výchova omezuje jen na záležitosti týkající se Romů, soužití s nimi a následné začleňování romských žáků do vzdělávání. Vznikají různé učební materiály a přípravná školení, která mají pomoci romské populaci v edukačním procesu. V důsledku toho je ovšem obsahová náplň multikulturní výchovy široce omezována jen ve vztahu k romské problematice a přestává se zabývat dalšími, důležitými tématy.<sup>95</sup>

---

<sup>91</sup> Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. Copyright © [cit. 3.03.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

<sup>92</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 72 ISBN 978-80-7387-502-2.

<sup>93</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 46-48 ISBN 978-80-7387-502-2.

<sup>94</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 75 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>95</sup> Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. Copyright © [cit. 3.03.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

Důležitou roli v procesu multikulturní výchovy mají i samotní rodiče žáků. Ti mohou svými rasistickými názory ve velké míře negativně ovlivnit postoje a názory svých dětí a tím ovlivnit jejich budoucí vývoj. Rodiče by se měli snažit o to, aby jejich dítě mělo prostor pro poznání a uvědomění si existence odlišných kultur s tím, že si samo utvoří svůj postoj.

## **4.2 Inkluze a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Tato kapitola rozpracovává problematiku vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou v ní charakterizovány druhy a typy škol a zohledněny vzdělávací potřeby v rámci individuálního přístupu ke každému jednotlivci. Věnuje se mimo jiné kvalifikační nepřipravenosti pedagogů v oblasti speciální pedagogiky na běžných školách, což velmi škodí žákům, kteří potřebují individuální přístup. Větší pozornost tomuto tématu je věnována zejména z důvodu vlastního zájmu autora o tuto problematiku a také proto, že je zkoumáno v další části této práce, kterou je dotazníkové šetření provedené s učiteli žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči.

Vzdělávání žáků, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby, je v dnešní době velmi aktuálním tématem. Podstatou takového vzdělávání je to, že vedle žáků a studentů, kteří se vzdělávají běžnými formami, existují jedinci, kteří potřebují speciální a odlišné formy vzdělávacího procesu. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z kurikulárních dokumentů (př. rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy) a také ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání je dále upraveno např. zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů nebo vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

V §16 školského zákona je uvedeno, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve*

*vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*<sup>96</sup>

#### **4.2.1 Žáci se zdravotním postižením**

Žáci trpící nějakým typem zdravotního postižení jsou v zásadě určitým způsobem odlišní od ostatních. Jejich odlišnost se projevuje ve zdravotním stavu, který je omezuje v určitých okruzích různorodých činností, jedná se např. o pohyb, kvalitu života, uplatnění ve společnosti či profesním životě.

Za zdravotní postižení je považováno zejména mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, dále vady řeči nebo vady kombinované, autismus a v neposlední řadě vývojové poruchy učení a chování.<sup>97</sup> Některými těmito druhy zdravotního postižení se podrobněji zabývám níže.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, jež byla přijata Organizací spojených národů v prosinci roku 2006, považuje za osoby se zdravotním postižením „*osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními.*“<sup>98</sup> Tato Úmluva je založena na principu rovnoprávnosti a jejím cílem je zaručení plnohodnotných lidských práv a zapojení do společenského života právě pro osoby se zdravotním postižením.

##### **4.2.1.1 Žáci s mentálním postižením**

Mentální postižení se řadí mezi nejčastější populační poruchy. Jedná se o vývojovou duševní poruchu, kdy je jedinec postižen sníženou inteligencí projevující se zejména snížením poznávacích, řečových, pohybových a jiných schopností. Jedná se o stav trvalý, se kterým se jedinec narodil, nebo o stav časně získaný. Výchova a vzdělávání takových jedinců je přímo závislá na stupni postižení, které se třídí do klasifikace od lehké mentální retardace až po nejtěžší formu. Dříve byla tato porucha diagnostikována jen na základě stanovení IQ, tedy inteligenčního kvocientu, který se pohyboval pod hraničním pásmem 70. Je ovšem potřeba zhodnotit velké množství dalších aspektů mimo IQ, protože je dokázáno, že i člověk,

---

<sup>96</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>97</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 80 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>98</sup> Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. Copyright © [cit. 21.02.2019]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)

respektive dítě, s hodnotou IQ právě pod 70 může být nadprůměrný v jiných schopnostech a nelze ho tedy označit za mentálně retardovaného<sup>99</sup> jedince. Disciplína zabývající se edukací osob s mentálním postižením, prevencí, inkluzí a socializací se nazývá psychopedie.<sup>100</sup>

Při vzdělávání žáků s postižením je nutné zajistit optimální a efektivní podmínky, tedy zajistit zvláštní metodické přístupy a také podpůrná opatření. Při inkluzi<sup>101</sup> žáků s lehkým mentálním postižením jsou využívána podpůrná opatření, kterých učitelé využívají. Patří mezi ně např. výuka v menší skupině, výuka vedená speciálním pedagogem, speciální učební metody, vhodně upravené prostředí nebo také speciální pomůcky či pozitivní hodnocení.<sup>102</sup>

Existuje několik typů školských zařízení pro žáky s mentálním postižením. Jsou tvořeny mateřskou školou speciální (plní navíc oproti běžným mateřským školám funkci diagnostickou, reedukační, rehabilitační a léčebně-výchovnou), základní školou praktickou (dříve nazývaná jako zvláštní, tento typ školy je navíc často vybaven cvičnými byty, kuchyněmi, výtvarnými ateliéry, pozemky a zahradami určených pro praktickou přípravu žáků) a základní školou speciální (dříve nazývaná jako pomocná, je velmi odlišná od ostatních škol v učebním plánu, v organizačních formách vzdělávání a využívá velmi individuální přístup). Na profesní život se žák s mentálním postižením připravuje již klasickým způsobem, to znamená, že po úspěšném složení přijímacího řízení může navštěvovat třeba odborné učiliště.<sup>103</sup>

#### 4.2.1.2 Žáci s tělesným postižením

Tělesné postižení je na první pohled viditelná odchylka od člověka bez postižení. Jedná se o omezení pohybových schopností a to celkově nebo jen částečně v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu. Postiženy bývají zejména končetiny, avšak mohou se vyskytovat i různé druhy deformací, amputací a pouřazové stavy. V každém

---

<sup>99</sup> Dříve se užíval pojem slaboduchost.

<sup>100</sup> VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 21-25 ISBN 978-80-262-0602-6.

<sup>101</sup> Inkluze je systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku. Znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku.

<sup>102</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 272-274 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>103</sup> VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 37-38 ISBN 978-80-262-0602-6.

případě jedinec s takovým postižením prožívá problémy v rámci socializace, do určité míry je izolován a odkázán na pomoc okolí.<sup>104</sup>

Velmi závažným tělesným postižením zejména u dětí je mozková obrna. Jedná se o těžkou životní situaci, protože u dětí zasažených tímto handicapem je postižená i mimika, gestikulace, jemná motorika, řeč, kreslení a psaní.<sup>105</sup>

Žáci s tělesným postižením se mohou zpravidla zúčastnit většiny vyučovaných předmětů. Obtíže však mohou činit takové předměty, které vyžadují nároky na motoriku, jako je tělesná výchova, výtvarná výchova a geometrie. Avšak i v těchto případech lze obsah výuky přizpůsobit postižené osobě individuálně a řídit se doporučením odborného lékaře. Zhruba 70 % žáků s tělesným postižením je odkázáno na invalidní vozík. Z tohoto důvodu je nutné přizpůsobit pro takové žáky prostředí školy zejména bezbariérovým vstupem do školy, technickým vybavením pro pohyb žáka, kompenzačními pomůckami (lehátka, polohovací stoly a židle) apod. Pomoc osobního asistenta a úprava obsahu osnov na základě individuálního vzdělávacího plánu je v tomto případě také na místě. Edukací osob s tělesným postižením se zabývá sociálně-pedagogická disciplína zvaná somatopedie.<sup>106</sup>

Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání těchto žáků jsou mimo jiné bezbariérovost, specifické pomůcky, časové a personální zdroje a speciální pedagogové a učitelé. Možná právě z těchto důvodů dávají rodiče přednost školám pro tělesně postižené před školami klasickými. Domnívají se, a nejspíše tomu tak je, že v těchto typech škol jsou na tělesně postižené žáky daleko lépe vybaveni a jsou schopni jejich vzdělávání zvládat na vyšší úrovni. Na běžných školách totiž často chybí kvalifikovaní učitelé v této oblasti.<sup>107</sup>

### 4.2.1.3 Žáci se zrakovým postižením

Žáci trpící zrakovým postižením nemohou vnímat vizuální informace nebo vnímají jen některé. Dělíme je z hlediska intenzity zrakového postižení na slabozraké (omezení zrakové funkce), se zbytkem zraku (téměř nevidomost) a na nevidomé (slepota, může být zachována schopnost vnímat světlo a tmu). Dle tohoto dělení intenzity zrakového postižení je potřeba

---

<sup>104</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 272-274 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>105</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 131-132 Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

<sup>106</sup> VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 32 Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

<sup>107</sup> VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 124-125 ISBN 978-80-262-0602-6.

speciálního přístupu a technického zázemí při integraci žáka do základní školy.<sup>108</sup> Speciální pedagogika zabývající se osobami se zrakovým postižením se nazývá tyflope die.

Obsah vzdělávání takto postižených žáků závisí na intenzitě poškození zraku. Žáci s lehčí zrakovou vadou se mohou za pomoci optických a jiných pomůcek vzdělávat klasickým způsobem. Pomůckami se rozumí např. zvětšení písma nebo úprava barev a v případě optických pomůcek se jedná o brýle nebo lupy. Pro žáky s těžkou zrakovou vadou a nevidomé žáky je vzdělávání pochopitelně náročnějším procesem. Tito žáci vyžadují upravené podmínky vzdělávání, kterými je např. výuka speciálními pedagogy a vhodné technické vybavení učeben. Do jejich učebního plánu je pak zařazován předmět, kde se učí prostorové orientaci a samostatnému pohybu. Pro nevidomé žáky je potřeba převést klasické učebnice do šestibodového Braillova písma.<sup>109</sup>

#### 4.2.1.4 Žáci se sluchovým postižením

Sluchové postižení je ztráta sluchu, kterou již nelze plně kompenzovat technickými pomůckami. Žáci s takovým postižením jsou velmi omezeni v oblasti mezilidské komunikace, vnímání řeči a postrádají sluchovou orientaci v prostředí. Jejich postižení, na rozdíl od ostatních, není na první pohled vidět, což může vyvolávat pochybnosti o míře a intenzitě postižení, zejména u laické společnosti. Závažnost postižení lze však dělit na nedoslýchavé jedince, osoby se zbytky sluchu a osoby hluché. Výchovou a vzděláváním osob s takovým druhem postižení se zabývá speciální pedagogika zvaná surdopedie.<sup>110</sup>

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením probíhá buď ve školách pro sluchově postižené, nebo ve školách běžných formou integrace. Dle novely školského zákona, která nabyla účinnosti k 1. 9. 2016, mají takto postižení žáci právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, mezi která se řadí opatření organizační, personální a vzdělávací. Předpokladem zařazení žáka do běžné školy je mimo jiné to, aby srozumitelně ovládal řeč a dobře vnímal řeč druhých, s přihlédnutím k jeho věku za pomoci sluchadla (příp. kochleárního implantátu). Výhodou tohoto inkluzivního vzdělávání je, že se žák nachází ve skupině slyšících spolužáků a není tak vyčleňován. Běžná škola bývá často v dosahu místa bydliště a také v tomto případě existuje lepší návaznost na střední a jiné školy. Je ovšem

---

<sup>108</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, s. 195-198 ISBN 80-7178-802-3.

<sup>109</sup> VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 91-95 ISBN 978-80-262-0602-6.

<sup>110</sup> VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 65-68 ISBN 978-80-262-0602-6.

nezbytně nutné, aby byl učitel dostatečně připraven a proškolen na vzdělávání žáka se sluchovým postižením.<sup>111</sup>

#### 4.2.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností

Jedná se o žáky, u kterých je porušená schopnost srozumitelně komunikovat. Narušená komunikační schopnost se projevuje u vysokého počtu žáků, kterým způsobuje jisté problémy v sociální a psychické sféře.<sup>112</sup> Narušení komunikačních schopností je porucha řeči či jazyka a projevuje se především narušenou artikulací, zvukem řeči, plynulostí a tempem řeči či grafickým projevem. Může být vrozená nebo získaná kdykoliv v průběhu života, úplná či částečná a trvalá nebo jen přechodná. Žákům s tímto problémem mohou pomoci odborníci z oblasti speciální pedagogiky, logopedie či psychologie, a to i v rámci edukačního procesu. V rámci individuální integrace mohou být žáci začleněni do běžných tříd základních škol nebo v rámci skupinové integrace jsou pro ně zřizovány logopedické třídy.<sup>113</sup>

Integrovaný žák s narušenou komunikační schopností v běžné škole vyžaduje v průběhu vzdělávání speciální učební metody a pomůcky včetně speciálních učebnic a taktéž speciálně pedagogickou, terapeutickou, materiální a didaktickou podporu.<sup>114</sup>

#### 4.2.1.6 Žáci se specifickými poruchami učení a chování

Specifické poruchy učení a chování postihují značné množství žáků a projevují se tehdy, pokud školní výsledky v oblasti čtení a psaní neodpovídají rozumové vyspělosti žáka, např. ve srovnání se spolužáky stejného věku. Nejčastěji se vyskytujícími problémy jsou potíže se čtením (dyslexie), pravopisem (dysortografie), psaním (dysgrafie) a v neposlední řadě s počty (dyskalkulie). Tyto potíže pak mnohdy bývají ještě doprovázeny poruchami chování - hyperaktivitou, nesoustředěností či impulzivním jednáním u žáka (syndrom ADD, ADHD<sup>115</sup>).<sup>116</sup>

---

<sup>111</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 150-157 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>112</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, s. 249 ISBN 80-7178-802-3.

<sup>113</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 120-125 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>114</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 130 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>115</sup> ADD („Attention Deficit Disorder“) je označení pro poruchu pozornosti bez hyperaktivity. ADHD („Attention Deficit Hyperactivity Disorder“) je označení pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou.



Žáky s poruchami učení lze bez větších problémů integrovat do běžných škol. Obsah vzdělávání se výrazně neliší od obsahu vzdělávání ostatních. Kvalifikovaný pedagogický personál, specifické postupy, metody a formy výuky během procesu edukace by měly být cestou k nápravě specifických poruch. Naproti tomu žáci se specifickými poruchami chování, kam patří žáci se syndromem deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity, by měli být vzdělávání ve třídě s nižším počtem žáků, v kratších časových intervalech a s výraznější pestrostí úkolů, kde nedochází k rutinním činnostem. Tito žáci se totiž mohou chovat nepřizpůsobivě až vulgárně a velmi impulzivně. Jejich vzdělávání však může probíhat v běžných třídách základních škol.<sup>117</sup>

#### 4.2.1.7 Žáci trpící autismem

Autismus je neurovývojová porucha, kterou je jedinec postižen po celý svůj život. Ovlivněn je zejména v oblasti sociální a komunikační. Takový jedinec není schopen správným způsobem vyhodnotit přijímané informace od druhých, s čímž souvisí i jeho nepřiměřená reakce na okolí, často špatně chápe to, co vidí a prožívá.<sup>118</sup>

Žáci trpící autismem nejsou schopni přiměřené komunikace a mají pouze omezený a stereotypní okruh zájmů a aktivit. Autismus sám o sobě je definován mnoha základními znaky. Žáci trpící lehčími formami autismu mohou být bez větších komplikací začleněni do běžných základních škol a může jim být přidělen asistent pedagoga. Vzdělávání jsou na základě individuálních plánů a přístupů.<sup>119</sup>

#### 4.2.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Podle §16 odst. 3 školského zákona se za zdravotní znevýhodnění považuje zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc a lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování, jež vyžadují pozornost při vzdělávání.<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 37 Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

<sup>117</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 167-177 ISBN 978-80-7315-255-0.

<sup>118</sup> O autismu, Autismus. Autismus [online]. Copyright © 2001 [cit. 19.03.2019]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>

<sup>119</sup> VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 40 Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

<sup>120</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

### 4.2.3 Žáci se sociálním znevýhodněním

Dle §16 odst. 4 školského zákona je za sociální znevýhodnění považováno zejména rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy a nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova.<sup>121</sup>

Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou považováni ti ze sociálně, kulturně či jazykově odlišného prostředí. Existují žáci, kteří se i přes svou jazykovou odlišnost a různé kulturní vzorce dokážou integrovat do běžné školy. Bohužel stále více přibývá těch, kteří s tím mají problém. Jejich odlišnost spočívá v projevu chování, výchově, ve vztahu ke vzdělání a v nastavení hodnot a priorit, což může být důvodem ke snaze o sociální vyloučení takového jedince ostatními.<sup>122</sup>

Co se vzdělávání těchto žáků týká, měly by se na ně brát ohledy zejména při sestavování školních vzdělávacích programů, popřípadě by pro ně měly být vypracovány individuální vzdělávací plány, které jim umožní získávání relevantních informací. Další možností je pomoc asistenta pedagoga a snaha o co nejvhodnější sociální klima ve třídě. Výhodou může být i příprava na vzdělávání v majoritní společnosti v přípravných třídách, které jsou zřizovány při základních školách pro děti s odkladem školní docházky.<sup>123</sup>

### 4.2.4 Integrace a inkluze

V dobách vlády komunistického aparátu byly osoby se zdravotním či jiným postižením umisťovány do zařízení, kde se nemohly dostat do kontaktu se zdravými jedinci, což mělo pochopitelně řadu negativních dopadů. Vzdělávání formou integrace v běžném vzdělávacím proudu bylo v naší republice započato tedy až po roce 1989. Integrací se nerozumí pouhé zařazení osob se zdravotním nebo jiným postižením do běžných škol, ale zejména vytvoření a zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání a zajištění psychologické a speciálně pedagogické péče. Nejdůležitějším faktorem procesu integrace by měla být snaha o udržení postiženého jedince v komunitě jeho přátel a kamarádů a v místě jeho bydliště, kde má kontakt se svými rodiči a taktéž sourozenci. Při výběru školy a zařazení dítěte by měly být

---

<sup>121</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>122</sup> VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 41 Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

<sup>123</sup> Tamtéž.

posuzovány i další aspekty, kterými je připravenost pedagogů a zkušenosti v edukaci žáků v oblasti daného zdravotního postižení.<sup>124</sup>

Názorů na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách je nespočet. Je mnoho pozitivních, ovšem existují i názory negativní. Vítková zastává názor, že „*jestliže jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání ve „speciálních“ třídách, jejich výuka bývá častěji méně rozmanitá, různorodá, než když mají možnost vzdělávání formou individuální nebo skupinové integrace. Právě příležitost zúčastnit se různorodé práce ve více vědních i společenských disciplínách, hudebním či výtvarném umění může vést u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami k rozvoji celoživotního zájmového i profesního zaměření.*“<sup>125</sup> Naproti tomu Kalous uvádí, že „*pro objektivizaci prostředí běžné školy je také nutno zmínit, že velice obtížně můžeme smysluplně pracovat s kolektivem třídy, v němž máme zařazeny některé žáky se zdravotním postižením, a přitom čítá dalších třicet žáků. Takto naplněné třídy jsou důsledkem někdy překotného slučování základních škol.*“<sup>126</sup>

Inkluzi je potřeba chápat v širším slova smyslu než integraci. Znamená totiž vytvoření různorodých podmínek dětem s různými vzdělávacími potřebami v prostředí, kde se mohou vzdělávat a pracovat jako společná heterogenní sociální skupina. Důležitou roli v inkluzivním vzdělávání hraje stanovení hranic a cílů takovým způsobem, aby byly reálné a přínosné pro všechny. Nezbytným prvkem k podpoře inkluze je přístup vedení škol, zejména uznáváním inkluzivních principů ve vzdělávání. Je nutné zajistit, aby pedagogové uměli efektivně využívat všechny nástroje potřebné pro práci v oblasti inkluze, včetně práce s kurikulem směřujícím k podpoře žáků, kteří vyžadují podpurná opatření ve vzdělávání. Vhodné je také zřízení školských poradenských zařízení.<sup>127</sup>

Následující obrázek přehledně vymezuje základní rozdíly mezi integrací a inkluzí a zmiňuje potřeby, které jsou v dané problematice žádoucí.

---

<sup>124</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 82-84 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>125</sup> VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.: Education of pupils with special educational needs I*. Brno: Paido, 2007, s. 179 ISBN 978-80-7315-163-8.

<sup>126</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 84 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>127</sup> Podpora inkluze, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2001 [cit. 26.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

**Obrázek 3** Vztah pojmů integrace a inkluze

(zdroj: KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, s. 137 ISBN 80-7290-060-9.)

## 4.2.5 Úloha pedagogického pracovníka ve speciálním vzdělávání

Zákon o pedagogických pracovnících uvádí v § 2, že „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.“<sup>128</sup> Přímou pedagogickou činnost tak vykonává zejména učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga a mnozí další.<sup>129</sup> Hájková ve své knize udává, že „kvalita práce pedagoga má prokazatelně větší dopad na rozdíly v dosahovaných výsledcích učení žáků než počet žáků ve třídě a jejich různorodost.“<sup>130</sup>

### 4.2.5.1 Speciální pedagog

Speciální pedagog vykonává, jak je zmíněno výše, přímou pedagogickou činnost a to pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle § 18 výše uvedeného zákona musí speciální pedagog pro výkon této činnosti získat „odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, zaměřené na pedagogiku předškolního

<sup>128</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

<sup>129</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

<sup>130</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, s. 102 Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

*věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.*<sup>131</sup>

Úlohou speciálního pedagoga tak je zejména výchova a vzdělávání žáků se speciálními potřebami, kterými jsou žáci s tělesnými, duševními, smyslovými či jinými potížemi.

#### **4.2.5.2 Asistent pedagoga**

K výkonu této činnosti postačí mít ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením nebo přímo studium pro asistenta pedagoga. V praxi se tato pracovní pozice dělí dle místa uplatnění na asistenta pedagoga ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, asistenta pedagoga v běžných školách a dále také ve školských zařízeních, kterými jsou např. zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Další je dělení dle způsobu financování asistenta pedagoga, kdy financování může pocházet z finančních prostředků z dotačního programu či z běžných rozpočtů škol. Posledním je dělení asistenta pedagoga dle věku dítěte, které vzdělává, a to na asistenta v mateřské škole, základní škole nebo střední či vyšší odborné škole. Zřídit funkci asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je oprávněn ředitel školy.<sup>132</sup>

Nyní se zaměříme na činnosti, které asistent pedagoga vykonává a jakou roli ve vzdělávacím procesu žáka se speciálními potřebami, s přihlédnutím k ostatním žákům, sehrává. Asistent pedagoga je ve třídě druhým pedagogickým pracovníkem, měl by být jeho partnerem a plně s ním spolupracovat. Pomáhá žákům s přípravou pomůcek a učebních materiálů na výuku i s látkou probíranou v průběhu výuky, zadává instrukce a zároveň sám asistent plní příkazy od pedagoga, pokud mu byly nějaké vymezeny. S tím souvisí i společná příprava asistenta s učitelem. Nemělo by docházet k tomu, že by asistent přišel na výuku nepřipravený a nevěděl, komu a jakým způsobem se má věnovat. Mimo rámec výuky také může probíhat doučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to jak individuální, tak skupinové. Doučování realizované v rodině žáka se pak může pozitivně projevit i na výsledcích žáka, přičemž je vhodné právě s rodinnými příslušníky pravidelně konzultovat

---

<sup>131</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

<sup>132</sup> MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 14 ISBN 978-80-244-4722-3.

edukační vývoj žáka. Další pomoc ze strany asistenta pedagoga spočívá také v doprovodu při pohybu během či před vyučováním.<sup>133</sup>

Pro výkon profese asistenta pedagoga existují požadavky a předpoklady, které by měl zájemce splňovat. Jedná se zejména o kladný vztah k dětem, znalosti odpovídající činnostem, které bude vykonávat, měl by být empatický, trpělivý a umět komunikovat s rodiči a okolím žáka. Je také nutné umět pracovat pod vedením učitele a být schopný se s ním dorozumět.<sup>134</sup>

## 4.3 Celoživotní učení a vzdělávání dospělých

### 4.3.1 Charakteristika celoživotního učení

Celoživotní učení je změna v pojetí vzdělávání, je to soubor všech příležitostí ke vzdělávání, které jedinec během svého života dostává. Změna pojetí vzdělávání se jeví v jeho organizačním principu, protože celoživotní učení je chápáno jako jediný propojený celek, který v sobě ukrývá všechny možnosti učení. Ať už se jedná o vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích nebo mimo ně. Nezbytným základem, který tvoří prvky celoživotního učení, je kvalitní, všeobecný a formalizovaný vzdělávací systém, tedy počáteční vzdělávání probíhající již od raného věku. Kalous ve své knize uvádí výstižnou definici. „Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu od kolébky do hrobu.“<sup>135</sup>

Ve Strategii celoživotního učení ČR je tato problematika vymezena následovně: „Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.“<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 16-17 ISBN 978-80-244-4722-3.

<sup>134</sup> Kvalifikační předpoklady | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Copyright © Nová škola, o.p.s. 2013 [cit. 26.02.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

<sup>135</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 26 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>136</sup> Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007, s. 8-9 ISBN 978-80-254-2218-2.

### 4.3.2 Význam a cíle celoživotního učení

Koncept celoživotního učení nabíral na významu počátkem 70. let minulého století v souvislosti s ekonomickými a politickými změnami. Důvodem byl mimo jiné růst životní úrovně s šancí na lepší sociální vzestup pomocí vzdělávání, rovnost šancí ve vzdělávání bez jakékoliv diskriminace a také potřeba lidí s vyššími kvalifikacemi. Na situaci reagovala OECD<sup>137</sup> v roce 1973 publikováním zprávy o vzdělávání, ve které jsou rozpracovány vzdělávací problémy jako jedno z možných řešení globálních problémů (bída, nezaměstnanost, negramotnost apod.). O více jak 20 let později vydává opět zprávu, která se týká celoživotního učení, kde je zdůrazněn proces učení se jako aktivita jedince. Z tohoto důvodu se místo pojmu celoživotní vzdělávání používá pojem celoživotní učení.<sup>138</sup>

Mezi základní funkce celoživotního učení patří zejména osobní, pracovní a občanský rozvoj jedince. Na základě již zmíněné definice celoživotního učení je možné vymezit několik cílů. Nejstěžejnějším cílem je tedy samotný rozvoj jedince a jeho osobnosti, což je nezbytné nejen pro něj, ale také pro celou společnost. Dalším je posílení soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti. Má se za to, že právě vzdělávání je prvkem, který stmeluje společnost formou sdílených hodnot a tradic, napomáhá k vyrovnávání životních příležitostí a přispívá ke stabilizaci znevýhodněných skupin. Celoživotní učení má také svůj význam pro zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a zvyšování zaměstnatelnosti.<sup>139</sup>

### 4.3.3 Etapy a formy celoživotního učení

MŠMT v roce 2007 vydalo ucelenou koncepci s názvem Strategie celoživotního učení ČR. Cílem této Strategie je mimo jiné odstranění bariér v celoživotním učení a celková podpora celoživotního učení takovým způsobem, aby bylo přístupné a reálné pro všechny.

Tato Strategie definuje problematiku celoživotního učení a člení ho do dvou základních etap, které označuje jako vzdělávání počáteční a vzdělávání další.

První a velmi důležitou etapou, která tvoří základy pro fungování celoživotního učení, je tzv. počáteční vzdělávání. Do toho typu vzdělávání je zahrnuto jednak základní vzdělávání, které se shoduje s dobou plnění povinné školní docházky a dále se sem řadí střední

---

<sup>137</sup> OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj je mezivládní organizace 36 velmi ekonomicky rozvinutých států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky.

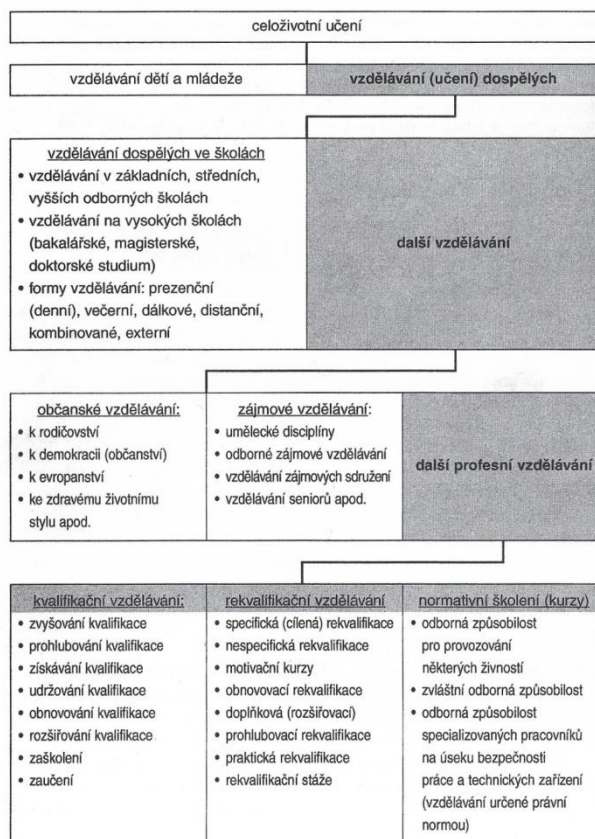
<sup>138</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 27-28 ISBN 80-246-1262-3.

<sup>139</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 34-36 ISBN 80-246-1262-3.

vzdělávání, které má charakter všeobecný nebo odborný a je ukončeno nejčastěji maturitní zkouškou. Posledním typem je terciární vzdělávání, jehož okruh vzdělání je velice široký. Nicméně charakteristickým rysem počátečního vzdělávání je to, že probíhá v mladém věku a může být ukončeno po završení povinné školní docházky, např. vstupem na trh práce.<sup>140</sup>

Druhou etapu tvoří tzv. další vzdělávání, které pochopitelně navazuje na počáteční vzdělávání. Je realizováno po dosažení určitého stupně vzdělání a často také po prvním vstupu na trh práce. Další vzdělávání se zaměřuje na různé druhy vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro uplatnění jedince jak v pracovním, tak v osobním životě.<sup>141</sup>

Následující obrázek obsahuje informace o tom, jakým způsobem se dělí celoživotní učení. Zaměřen je na druhy vzdělávání dospělých. Popisuje jednak vzdělávání dospělých v různých typech škol, jednak další vzdělávání dospělých, kterým se rozumí občanské či zájmové vzdělávání a pak také další vzdělávání profesní, kam spadají různé rekvalifikační kurzy, školení nebo vzdělávání kvalifikační.



**Obrázek 4** Místo dalšího vzdělávání v rámci celoživotního učení

(zdroj: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 38 ISBN 80-246-1262-3.)

<sup>140</sup> Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007, s. 8-9 ISBN 978-80-254-2218-2.

<sup>141</sup> Tamtéž.



Celoživotní učení zahrnuje tři formy, a sice formální, neformální a informální vzdělávání. Je žádoucí a předpokládá se společné prolínání a vzájemné doplňování těchto tří forem vzdělávání.

Formální vzdělávání, jinak řečeno školské, se realizuje ve vzdělávacích institucích a má legislativou jasně stanovené cíle, obsah, funkce a organizační strukturu. Je rozděleno do vzdělávacích stupňů, kterými je základní, střední a vysokoškolský stupeň. Žáci či studenti po úspěšném absolvování získají doklad o vzdělání, kterým je dle stupně vzdělání vysvědčení, maturita nebo diplom. Oproti tomu neformální vzdělávání, jinak řečeno mimoškolské, je zaměřeno na získávání dovedností, zkušeností a kompetencí formou různých seminářů, přednášek a kurzů a nejčastějším prostředím, kde neformální vzdělávání probíhá, jsou neziskové organizace, zařízení zaměstnavatelů nebo soukromé vzdělávací instituce. Příkladem mohou být rekvalifikační či počítačové kurzy nebo povinná školení zaměstnanců. Cílem toho typu vzdělávání není, jako u předešlého, získání dokladu o vzdělání.<sup>142</sup>

Za informální vzdělávání se považuje učení jako takové. Jedná se o proces, při kterém jedinec získává vědomosti, dovednosti, kompetence a utváří si své postoje z každodenních zkušeností a činností, které provádí v práci, ve volném čase či s rodinou a kamarády. Rozdílem oproti dvěma předchozím formám je v tom, že vzdělávání není nijak organizováno, je nesystematické, neprobíhá v žádných institucích a nelze si získané znalosti a vědomosti ověřit formálním způsobem.<sup>143</sup>

#### **4.3.4 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení**

Vzdělávání dospělých je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního učení. Tyto dva pojmy ovšem nelze ztotožňovat. Vzdělávání dospělých se může, v porovnání se vzděláváním dětí a mládeže, zdát jako vzdělávání doplňující a nadstandardní. Přispívat k tomu může i fakt, že systém vzdělávání dětí a mládeže je velmi propracovaný, má jasné cíle i obsah, způsoby financování, legislativu, kurikulární dokumenty apod., zatímco u vzdělávání dospělých tomu tak není. Ovšem pravdou je, že vzdělávání dospělých z hlediska časového trvá daleko delší dobu než vzdělávání dětí.<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51 ISBN 978-80-7452-012-9.

<sup>143</sup> Tamtéž.

<sup>144</sup> Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání – Wikisofia. [online]. Copyright © 2013 ISSN [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/wiki/Vzdělávání\\_dospělých\\_v\\_kontextu\\_celoživotního\\_vzdělávání](https://wikisofia.cz/wiki/Vzdělávání_dospělých_v_kontextu_celoživotního_vzdělávání)

*„Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“<sup>145</sup>*

### **4.3.5 Problémy v oblasti celoživotního učení a vzdělávání dospělých**

Česká republika v rámci evropského měřítka bohužel není zemí, která by byla zvláště příkladná. V řadě oblastí zaostává daleko za jinými zeměmi Evropské unie. Právě tuto kapitolu věnuji problémům a nedostatkům, které sužují Českou republiku v oblasti celoživotního učení a s ním souvisejícím vzděláváním dospělých. Problémy jsou rozděleny dle forem celoživotního učení (formální, neformální vzdělávání).

Prvním problémem je nízká účast dospělých osob na formálním vzdělávání, která se pohybuje kolem 1,5 %. Věkové skupiny nad 45 let se prakticky vůbec neúčastní tohoto typu vzdělávání a nejmladší věková skupina dospělých, kam jsou řazeni jedinci ve věku 25-34 let se účastní vzdělávání jen minimálně. Nedostatečný zájem dospělých o studium na školách je způsoben několika důvody. Jedním z nich je, že školy nenabízejí takové druhy vzdělávacích programů v takových formách, které by byly pro dospělé atraktivní. Právě formy výuky mohou být pro dospělé velmi těžkým úkolem, jak skloubit dohromady zaměstnání se vzděláváním. Další důvod nízké účasti na formálním vzdělávání může mít finanční charakter.<sup>146</sup>

Neformálního typu vzdělávání se v ČR účastní kolem 13 % populace, což je výrazně vyšší počet, než je u předchozího typu vzdělávání. Nicméně ani tento počet není ve srovnání s jinými zeměmi EU dostačující. Neformální vzdělávání se odehrává nejčastěji formou různých kurzů, školení nebo rekvalifikací. Problémem kurzů je to, že trvají krátkou dobu. Např. malý počet hodin strávený na kurzech umožňuje účastníkům získat pouze jednoduché dovednosti, nikoliv však dostatečný základ potřebný pro zvýšení profesní flexibility. Menší účast v kurzech se projevuje u žen. Tato skutečnost nejspíše souvisí s povinností péče o rodinu. Svou roli také sehrává postoj a nízká úroveň vstřícnosti ze strany zaměstnavatelů. Co

---

<sup>145</sup> Vzdělávání dospělých | Andromedia.cz. Andromedia.cz | Sdílením informací ke konkurenční výhodě [online]. Copyright © [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavani-dospelych>

<sup>146</sup> Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007, s. 45 ISBN 978-80-254-2218-2.

se týče rekvalifikací, ty jsou v ČR určeny jak zaměstnaným osobám, tak i nezaměstnaným k udržení nebo dosažení nového pracovního místa. Nedostatečný rozsah a krátké trvání rekvalifikace je podobné jako u kurzů. Pouze malé procento nezaměstnaných prochází rekvalifikacemi a tato situace je často doprovázena také nezájmem o jakékoli sebevzdělávání, nejčastěji z důvodu nízké motivace, což vede k nízké kvalitaci nezaměstnaných. K tomu nepřispívá ani fakt, že zaměstnavatelé často nepřikládají účasti na rekvalifikačních kurzech velkou váhu.<sup>147</sup>

Dle mého názoru není v ČR věnována celoživotnímu učení dostatečná pozornost, přesto že jeho úloha je velmi důležitá. Vzdělávání dospělých a proces celoživotního učení může výrazným způsobem přispívat k profesnímu a společenskému uplatnění nejen samotného jedince, ale i nás všech. Častým důvodem, proč se dospělí odmítají dále vzdělávat, je právě chybějící motivace, nevyhovující režim vzdělávacích institucí nebo finanční a časové zatížení. Většina dospělých lidí má nastavené priority, kterými je rodina, zaměstnání a dostatek volného času a málo kdo je ochoten mezi ně zařadit proces vzdělávání.

Jako další nedostatek v problematice vzdělávání dospělých vnímám absenci ucelené, jednotné a přehledné právní úpravy. Vzdělávání dospělých je totiž upraveno v mnoha právních normách. Mezi ně patří samozřejmě i zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, dále zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a také zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Dalšími souvisejícími normami, kde bychom mohli tuto problematiku najít, je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce nebo zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že bychom jen těžko hledali zákon, který se věnuje jen této problematice.

## **4.4 Financování školství**

### **4.4.1 Charakteristika financování školství**

Dostatek finančních prostředků je klíčovým aspektem k dosažení kvalitního vzdělávacího procesu ve vzdělávacích zařízeních. Zejména stát je tím, kdo má zájem na produkci i spotřebě příslušných statků v oblasti školství, které mají pozitivní vliv na kvalitu vzdělání lidské populace. Z toho je zřejmé, že převážná část školství je financována právě z některého druhu veřejného rozpočtu – rozpočtu státního, krajského či municipálního. Financování školství je u nás představováno na základě schváleného státního rozpočtu

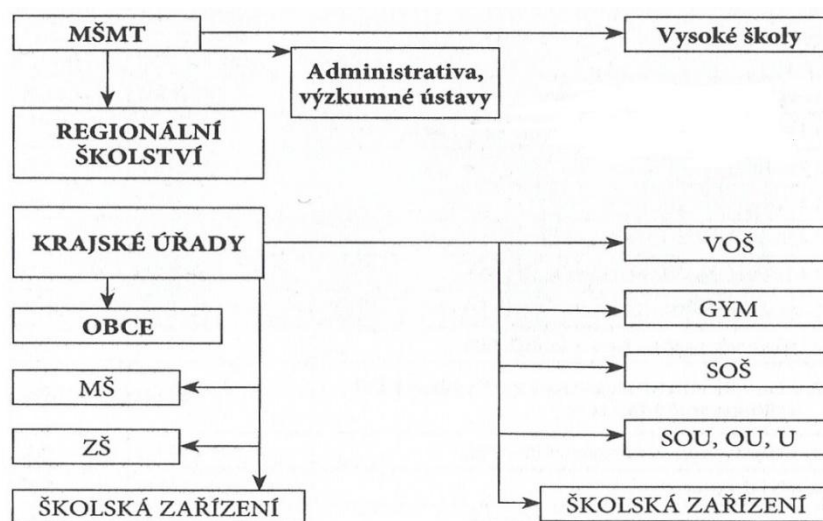
---

<sup>147</sup> Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007, s. 46 ISBN 978-80-254-2218-2.

v kapitole 333 – resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.<sup>148</sup> Z celkového státního rozpočtu (2018) bylo na školství vydáno zhruba 13 %, což je znatelně vyšší procento, než bylo např. v roce 2005, kdy na školství připadalo pouze kolem 8 % z celého státního rozpočtu.<sup>149</sup>

Další základní zdroj financování školství jsou finanční příspěvky obcí a měst na provoz předškolních zařízení, mateřských a základních škol, školních jídelen apod. Finanční příspěvky obce získávají formou účelové neinvestiční dotace ze státního rozpočtu rozdělovanou prostřednictvím orgánu krajského úřadu. Tyto příspěvky však tvoří pouze ¼ financování a obce tak musí zbytek financovat z dalších prostředků ze svých rozpočtů. Financování školství úzce souvisí se správou příslušných škol. Na základě tohoto hlediska se rozlišuje přímo řízené a financované školství, kam spadají převážně vysoké školy, dále regionální školství, kam patří všechny školy kromě škol vysokých a poslední skupinu tvoří ostatní přímo řízené organizace, kam patří např. Česká školní inspekce, Výzkumný ústav pedagogický nebo orgány veřejné správy ve školství (odborné školství krajského, městského či obecního úřadu).<sup>150</sup>

Následující obrázek ilustruje systém financování českého školství a jednotlivé toky finančních prostředků.



**Obrázek 5** Toky finančních prostředků ve školství ČR

(zdroj: PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 309 ISBN 978-80-7357-351-5.)

<sup>148</sup> PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 307-308 ISBN 978-80-7357-351-5.

<sup>149</sup> Monitor – státní pokladna [online]. Copyright © [cit. 10.03.2019]. Dostupné z: <http://monitor.statnipokladna.cz/2018/statni-rozpocet/#rozpocet-vidaje-organizacni>

<sup>150</sup> PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 308-309 ISBN 978-80-7357-351-5.

## 4.4.2 Financování vysokých škol

Dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, se vysoká škola dělí podle kritéria vlastnictví na veřejnou, soukromou a státní. Podle typu studia se dělí vysoké školy na univerzitní, kde se uskutečňují bakalářské, magisterské i doktorské studijní programy a na neuniverzitní, kde se uskutečňují programy bakalářské s výzkumnou či uměleckou činností a škola tohoto typu se nečlení na fakulty, jako je tomu u univerzitního typu.<sup>151</sup>

Do státních vysokých škol u nás patří Univerzita obrany a Policejní akademie. Zbylé vysoké školy patří do skupiny veřejných vysokých škol a samostatnou kapitolu pak tvoří soukromé vysoké školy, které jsou z hlediska financování závislé na státním rozpočtu jen minimálně.<sup>152</sup>

Veřejným vysokým školám jsou poskytovány dotace neinvestičních výdajů<sup>153</sup> na akreditované studijní programy (bakalářské, magisterské, doktorandské), na programy celoživotního vzdělávání a taktéž na vědeckou, výzkumnou, vývojovou a uměleckou činnost a na rozvoj vysoké školy. Dotace může být však poskytována škole i na ubytování či stravování studentů jako tzv. doplňková dotace. Výše dotace je stanovována dle počtu studentů v příslušných studijních programech a dle dalších ukazatelů, kterými jsou např. mimořádné aktivity, rozvojové programy nebo ubytovací stipendia. Veřejné vysoké školy dostávají finanční prostředky od MŠMT a následně podléhají kontrole dle zákona č. 116/1993 Sb., o státní kontrole. Školy mají svůj vlastní rozpočet, podle kterého hospodaří, sestavený vždy na kalendářní rok. Jelikož do samosprávné působnosti veřejných vysokých škol spadá i nakládání s majetkem, který škola vlastní, příjmy rozpočtu tak tvoří i výnosy z takového majetku. Další příjmy tvoří, mimo již zmíněné dotace ze státního rozpočtu a výnosy z majetku, poplatky spojené se studiem, příjmy ze státních fondů a rozpočtů obcí či výnosy z doplňkové činnosti (př. placené kurzy).<sup>154</sup>

---

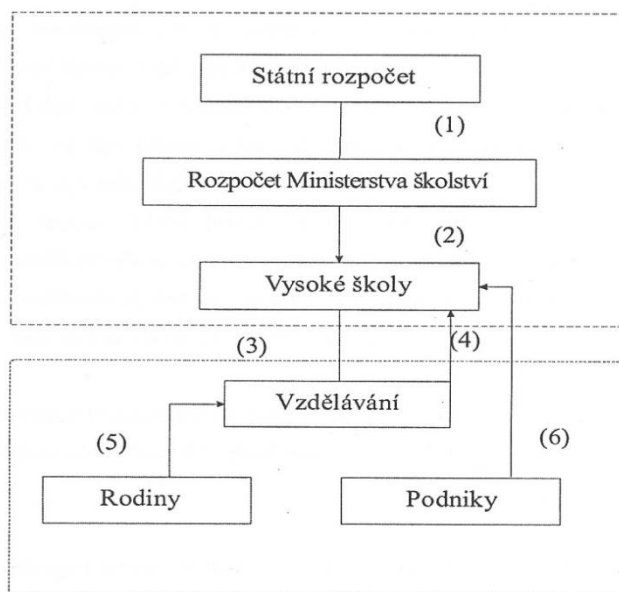
<sup>151</sup> NAHODIL, František. *Veřejné finance v České republice*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009, s. 121 ISBN 978-80-7380-162-5.

<sup>152</sup> PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 312 ISBN 978-80-7357-351-5.

<sup>153</sup> Do neinvestičních výdajů se zahrnují přímé vzdělávací náklady (např. platy, odvody do sociálních a zdravotních fondů).

<sup>154</sup> PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 312-315 ISBN 978-80-7357-351-5.

Příložený obrázek znázorňuje, jakým způsobem je financováno vysoké školství.



- (1) Částka přidělovaná ze státního rozpočtu na vzdělávání
- (2) Částka rozdělovaná Ministerstvem školství na výdaje vysokoškolského vzdělávání
- (3) Stipendia vyplácená studentům
- (4) Platby za stravování a ubytování
- (5) Výdaje rodin na vzdělávání
- (6) Platby podniků vysokým školám za výzkumnou činnost

**Obrázek 6** Tok finančních prostředků na vysokoškolské vzdělávání

(zdroj: URBÁNEK, Václav. *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007, s. 131 ISBN 978-80-245-1313-3.)

Financování vysokého školství je ovlivňováno alokačními mechanismy, tedy určitými finančními pobídkami k žádoucímu chování instituce. Mezi takové alokační mechanismy státních prostředků patří méně či více složité formule, jejichž základ tvoří výkon dané školy. Obvykle se pro zjištění výkonu školy používá počet absolventů vysoké školy a na základě tohoto počtu se stanoví částka, kterou vláda zaplatí škole za jednoho takového absolventa. Druhou možností je normativní metoda financování, kdy MŠMT rozděluje finanční prostředky vysokým školám podle počtu studentů a částky na jednoho studenta. Často se ovšem stává, že ve formuli je uveden právě počet studentů dané vysoké školy a ne počet absolventů, což bývá předmětem kritiky. Na druhou stranu výhodou formulového financování vysokých škol je žádoucí vyvolané chování vysoké školy v určité oblasti (např. vyšší efektivnost a výkon vysoké školy).<sup>155</sup>

Soukromé vysoké školy, jak jsem se již zmínila, jsou minimálním způsobem závislé na státním rozpočtu, což znamená, že si finanční prostředky musí zajistit z vlastních aktivit.

<sup>155</sup> URBÁNEK, Václav. *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007, s. 134-138 ISBN 978-80-245-1313-3.

Nejvýznamnější z nich je školné placené jejich studenty, jež se pohybuje v rozmezí 25 000 až 500 000 Kč ročně. MŠMT, které této škole jakožto právnické osobě udělilo tzv. státní souhlas k oprávnění působit jako soukromá vysoká škola, může poskytnout dotaci na akreditované studijní programy, programy celoživotního vzdělávání a její výše se určuje např. dle počtu studentů či dosažených výsledků ve vzdělávací, vědecké a výzkumné činnosti.<sup>156</sup>

#### **4.4.3 Ekonomické problémy vysokého školství**

Peková uvádí, že mezi hlavní problémy vysokého školství v naší zemi patří zejména nízký objem prostředků vynaložený na fungování a další možný rozvoj vysokých škol. Další ekonomický problém spatřuje také v nedostatečné finanční angažovanosti vysokých škol soukromým sektorem. Zmiňuje zde také nevyvážený vztah mezi státem, studenty a podniky v tom slova smyslu, že podniky neprovádějí dostatečnou snahu na účasti v různých vzdělávacích projektech.<sup>157</sup>

Při celkovém pohledu na dnešní systém, tedy normativní systém financování, je možno podotknout, že do školství byl zaveden jakýsi mechanismus úspěšnosti, jehož jednotkou výkonu je jeden student. Podle mého názoru tento systém financování, kdy jsou finanční prostředky škole poskytovány za přijatého studenta, nikoliv za absolventa školy, přispívá ke konkurenci mezi jednotlivými školami. Otázkou pak je, zda tento systém nespěje i ke zhoršování a postupnému snižování kvality vzdělávání jako takového a jestli je možné, aby byla všem jednotlivým studentům poskytována stejná úroveň vzdělání.

Dalším, často diskutovaným tématem souvisejícím s financováním, je to, že většina studentů, kteří studují pedagogické fakulty, již během studia vědí, že nechtějí jít učit, tedy že půjdou pracovat do jiného oboru. Důvodem je, že povolání učitele je velmi náročná práce ale zejména špatně finančně hodnocená.

Jako dlouhodobý problém se tedy jeví zejména nedostatek veřejných financí proudících do vysokého školství a v některých případech může být problémem i špatné hospodaření s finančními prostředky a tím pádem nízká efektivita celého systému.

### **4.5 Analýza a problémy terciárního vzdělávání**

Vymezením terciárního vzdělávání, jeho dělením a legislativní úpravou se konkrétněji zabývá kapitola 2.3.4. Tato kapitola slouží k přiblížení vybraných problémů terciárního

---

<sup>156</sup> PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, s. 316-317 ISBN 978-80-7357-351-5.

<sup>157</sup> Tamtéž.

vzdělávání, které sužují vysoké školství v České republice. Definování určitých problémů a poukázání na nedostatky ve vysokém školství je vázáno na subjekt a jeho postavení v rámci celého systému. To znamená, že jiné problémy vnímají např. samotní studenti vysokých škol, jiné pedagogický sbor, určité nedostatky jistě vnímají i politici a pak také veřejnost. Není tedy lehkým úkolem definovat objektivním způsobem všechny problémy, které se ve vysokém školství vyskytují.

Prvním samotným problémem je fakt, že neexistuje objektivní, nezávislá a kritická analýza současného stavu celého segmentu terciárního vzdělávání. Nicméně praxe ukázala určité mezery a nedostatky, ze kterých budu vycházet.

Velmi často diskutovaným a palčivým problémem je samotné financování školství. Problematika financování vysokých škol a ekonomických problémů, se kterými se vysoké školství potýká, se věnuje předchozí kapitola. Vymezuje způsob fungování přerozdělování finančních prostředků a jejich využití.

#### **4.5.1 Terciární vzdělávání a trh práce**

Terciární vzdělávání má bezpochyby mnoho cílů, kterých by mělo být dosaženo. Jedním z nich je/mělo by být uspokojení poptávky na trhu práce po kvalifikované pracovní síle. Absolventi by měli splňovat požadavky náročných profesí. Tím se jistě přispívá nejen k lepší vzdělanosti lidí v našem státě, ale i k lepšímu ekonomickému rozvoji. Otázkou ovšem zůstává, zda jsou dnešní vysoké školy schopny připravit své studenty na kvalifikovaný výkon dané profese, dokázat aktivně reagovat na požadavky trhu práce a tím tak zajistit rovnováhu mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce.

Dle Kalouse se v dnešní době stává, že zejména domácí zaměstnavatelé se potýkají s nedostatkem absolventů s technickým zaměřením a to zejména v regionech, kde vysoké školy technického zaměření nejsou. Dále se setkáváme s tím, že zaměstnavatelé mají výhrady také k výstupním znalostem absolventů. Dobře hodnotí teoretickou i specifickou připravenost absolventů a dobrý všeobecný přehled, nicméně prostor ke zlepšení vnímají v oblastech praktických zkušeností absolventů a socio-kulturních dovedností, tzv. soft-skills.<sup>158</sup>

V českém terciárním vzdělávání není, ve srovnání se vzděláváním v zahraničí, kladen žádný zvláštní důraz na praxi během studia. Absolventům vysokých škol tak většinou chybí praxe. Na praktické zkušenosti jsou ve větší míře zaměřeny vyšší odborné školy, nicméně

---

<sup>158</sup> KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 99-100 ISBN 80-246-1261-5.



jejich vývoj v posledních letech není moc příznivý. Důvody této situace jsou vymezeny v další kapitole.

Následující kapitoly se zabývají analýzou číselných údajů, které charakterizují vývoj terciárního vzdělávání v rozmezí let 2007/08 až 2017/18. Na přiložených obrázcích, které znázorňují zmíněné číselné údaje, se pokusím vystihnout a poukázat na dané problémy terciárního vzdělávání.

## 4.5.2 Počet studentů

Forma vzdělávání/studia Typ studijního programu	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
<b>Vyšší odborné školy<sup>1)</sup></b>											
<b>Celkem</b>	<b>28 774</b>	<b>28 027</b>	<b>28 749</b>	<b>29 800</b>	<b>29 335</b>	<b>28 980</b>	<b>28 332</b>	<b>26 964</b>	<b>24 786</b>	<b>22 002</b>	<b>19 883</b>
v tom											
denní forma vzdělávání	22 295	20 759	20 681	21 234	20 737	20 407	19 882	19 020	17 540	14 876	12 901
ostatní formy vzdělávání	6 479	7 268	8 068	8 566	8 598	8 573	8 450	7 944	7 657	7 126	6 982
<b>Vysoké školy<sup>2),3)</sup></b>											
<b>Celkem</b>	<b>343 942</b>	<b>368 050</b>	<b>388 990</b>	<b>395 979</b>	<b>392 039</b>	<b>380 891</b>	<b>367 747</b>	<b>346 893</b>	<b>326 528</b>	<b>311 168</b>	<b>299 054</b>
z toho											
prezenční studium	251 908	263 898	277 038	283 511	284 157	281 664	277 080	263 637	249 408	236 856	227 783
distanční a kombinované studium	95 346	107 984	116 292	116 739	111 975	102 750	93 924	86 126	79 766	76 790	73 496
<b>Bakalářské studijní programy</b>	<b>207 803</b>	<b>228 900</b>	<b>243 368</b>	<b>248 032</b>	<b>243 892</b>	<b>235 257</b>	<b>224 440</b>	<b>207 247</b>	<b>192 382</b>	<b>179 873</b>	<b>172 365</b>
<b>Magisterské studijní programy</b>	<b>65 183</b>	<b>53 359</b>	<b>46 074</b>	<b>40 735</b>	<b>37 484</b>	<b>34 494</b>	<b>33 189</b>	<b>32 565</b>	<b>31 768</b>	<b>31 211</b>	<b>30 821</b>
<b>Magisterské navazující studijní programy</b>	<b>51 461</b>	<b>66 252</b>	<b>79 247</b>	<b>86 202</b>	<b>89 639</b>	<b>90 302</b>	<b>88 933</b>	<b>86 098</b>	<b>81 353</b>	<b>79 569</b>	<b>76 001</b>
<b>Doktorské studijní programy</b>	<b>23 962</b>	<b>24 500</b>	<b>25 484</b>	<b>25 912</b>	<b>25 647</b>	<b>24 793</b>	<b>24 717</b>	<b>24 205</b>	<b>23 861</b>	<b>23 180</b>	<b>22 192</b>

**Tabulka 1** Počet studentů dle formy vzdělávání a typu studijních programů v ČR

(Zdroj: Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>

Z tabulky č. 1 je patrné, že celkový počet studentů vyšších odborných škol, denní formy i ostatních forem studia, se v průběhu let 2007 až 2018 snížil téměř o 9 000 studentů. Snižování počtu studentů a celkový úbytek zájmu o vzdělávání na vyšších odborných školách je tak zcela patrný a stává se problémem systému terciárního vzdělávání. V posledních letech dávají studenti přednost vysokým školám před vyššími odbornými možná i z toho důvodu, že vyšší odborné školy jsou považovány za méně prestižní ve srovnání se školami vysokými. Problém z hlediska vyšších odborných škol představuje nemožnost udílení bakalářských titulů, přičemž studijní programy podléhají srovnatelné akreditaci, jako je tomu u vysokých škol. Studenti pak dají raději přednost bakalářskému studiu, jednak pro případné navázání na magisterské studium a také z hlediska budoucích pracovních příležitostí. Přitom na vyšších odborných školách je studium mnohdy více zaměřeno na již zmiňované praktické zkušenosti, které jsou následně po vstupu na trh práce zaměstnavateli vyžadovány. Co se týká vysokých škol, o studenty rozhodně nouzi nemají a jejich počet mnohokrát převyšuje počet studentů

vyšších odborných škol. Jak můžeme vidět v tabulce, počty studentů bakalářských studijních programů se výrazným způsobem v daném období nemění, nicméně jinak tomu je u studijních programů magisterských, kde počet studentů klesl v minulém školním roce o více jak polovinu ve srovnání s rokem 2007/2008. Naopak magisterské navazující studijní programy zažívají v posledních letech nárůst počtu studentů. U doktorských studijních programů taktéž nejsou zaznamenány žádné zvláštní výkyvy v počtu studentů za dané období.

### 4.5.3 Počet absolventů

Forma vzdělávání/studia Typ studijního programu	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
<b>Vyšší odborné školy<sup>1)</sup></b>											
<b>Celkem</b>	<b>6 696</b>	<b>6 185</b>	<b>6 352</b>	<b>6 410</b>	<b>6 607</b>	<b>6 437</b>	<b>6 052</b>	<b>6 035</b>	<b>5 685</b>	<b>5 174</b>	
v tom											
denní forma vzdělávání	5 774	5 186	4 663	4 657	4 935	4 819	4 319	4 359	4 139	3 683	
ostatní formy vzdělávání	922	999	1 689	1 753	1 672	1 618	1 733	1 615	1 546	1 491	
<b>Vysoké školy<sup>2),3)</sup></b>											
<b>Celkem</b>	<b>63 793</b>	<b>73 250</b>	<b>81 757</b>	<b>88 075</b>	<b>93 104</b>	<b>94 090</b>	<b>91 692</b>	<b>88 187</b>	<b>82 037</b>	<b>77 382</b>	<b>72 057</b>
z toho											
prezenční studium	47 994	53 967	58 754	62 061	64 880	65 446	65 319	63 409	60 680	58 796	54 748
distanční a kombinované studium	15 853	19 340	23 082	26 113	28 344	28 756	26 487	24 859	21 437	18 663	17 392
<b>Bakalářské studijní programy</b>	<b>32 974</b>	<b>39 108</b>	<b>45 299</b>	<b>49 219</b>	<b>52 036</b>	<b>52 529</b>	<b>50 957</b>	<b>48 265</b>	<b>43 562</b>	<b>41 076</b>	<b>37 118</b>
<b>Magisterské studijní programy</b>	<b>17 892</b>	<b>15 761</b>	<b>11 712</b>	<b>9 671</b>	<b>8 112</b>	<b>7 166</b>	<b>5 743</b>	<b>5 371</b>	<b>5 001</b>	<b>4 899</b>	<b>4 741</b>
<b>Magisterské navazující studijní programy</b>	<b>10 765</b>	<b>16 102</b>	<b>22 485</b>	<b>27 087</b>	<b>30 654</b>	<b>31 866</b>	<b>32 733</b>	<b>32 181</b>	<b>31 155</b>	<b>29 155</b>	<b>27 883</b>
<b>Doktorské studijní programy</b>	<b>2 267</b>	<b>2 378</b>	<b>2 375</b>	<b>2 222</b>	<b>2 439</b>	<b>2 663</b>	<b>2 405</b>	<b>2 467</b>	<b>2 410</b>	<b>2 343</b>	<b>2 383</b>

**Tabulka 2** Počet absolventů dle formy vzdělávání a typu studijních programů v ČR

(Zdroj: Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>)

Tabulka č. 2 vykresluje počty absolventů za dané období podle formy vzdělávání a typu studijního programu. V reakci na snižování počtu studentů vyšších odborných škol dochází pochopitelně i ke snižování absolventů, nicméně celkový úbytek absolventů není tak rapidní. U bakalářských studijních programů dosáhl počet absolventů svého maxima v roce 2012/13. Od té doby počet absolventů klesá a přibližuje se opět počtu, který byl zaznamenán v roce 2007/8. U magisterských studijních programů dochází nejen ke snižování počtu studentů, ale taktéž o počty absolventů a to téměř o 3/4. Je tedy patrné, že výrazně upadá zájem studentů o tento typ studijního programu. U počtu absolventů magisterských navazujících programů lze pozorovat velký vzestup, který trval až do roku 2013/14, poté počet opět klesal, ale rozdíly nejsou nijak markantní. Doktorské programy se nijak zvlášť neodlišují v počtu absolventů v průběhu celého desetiletí.

#### 4.5.4 Počet vysokých a vyšších odborných škol

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Vysoké školy – veřejné a soukromé <sup>1)</sup>	68	71	71	70	71	70	69	69	67	63	62
z celkového počtu škol soukromé vysoké školy	42	45	45	44	45	44	43	43	41	37	36
Vysoké školy vojenské a policejní	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

**Tabulka 3** Počet veřejných, soukromých a státních vysokých škol v ČR

(Zdroj: Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>)

Tabulka č. 3 obsahuje informace o počtu vysokých škol veřejných i soukromých. Z tabulky je patrné, že počet vysokých škol veřejných se ve sledovaném období nezměnil, je jich stále 26. Naproti tomu soukromé vysoké školy dosáhly nejvyššího počtu v letech 2008, 2009 a pak naposledy v roce 2011. Jejich počet prozatím skončil na čísle 36. Státní vysoké školy jsou již po dlouhou dobu jen dvě.

Forma vzdělávání Zřizovatel		2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
<b>Všechny formy vzdělávání</b>												
<b>Celkem</b>		<b>177</b>	<b>184</b>	<b>184</b>	<b>182</b>	<b>180</b>	<b>178</b>	<b>174</b>	<b>174</b>	<b>171</b>	<b>168</b>	<b>166</b>
v tom	veřejný	118	123	124	120	119	119	116	116	115	115	114
	MŠMT	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	jiny resort	4	7	7	7	7	7	5	5	5	4	4
	kraj	114	116	117	113	112	112	111	111	110	111	110
	privátní sektor	47	49	48	50	49	47	46	46	44	42	41
církev	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	11	11

**Tabulka 4** Počet vyšších odborných škol se zaměřením na jejich zřizovatele v ČR

(Zdroj: Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>)

V tabulce č. 5 je znázorněn počet vyšších odborných škol všech forem vzdělávání (denní i ostatní), který dosáhl svého maxima v roce 2008, naopak v loňském roce klesl na nejnižší počet 166 škol. Tato situace souvisí s počtem studentů, který se rychlým tempem snižuje. V dalších řádcích tabulky jsou rozepsány počty škol dle jejich zřizovatele. Lze si všimnout, že v rámci veřejného zřizovatele je/byl neaktivnějším kraj. Nejvíce vyšších odborných škol zřízených krajem bylo v roce 2009, jejichž počet byl 117. Druhým významným zřizovatelem je privátní sektor a také církev.

## 4.5.5 Počet cizích studentů

Státní občanství Forma studia Typ studijního programu	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>VŠ veřejné a soukromé – cizinci celkem</b>											
<b>Celkem</b>	<b>27 045</b>	<b>30 126</b>	<b>34 436</b>	<b>37 505</b>	<b>38 717</b>	<b>39 441</b>	<b>40 345</b>	<b>40 937</b>	<b>42 065</b>	<b>43 497</b>	<b>43 831</b>
Prezenční studium celkem	20 575	22 621	25 583	28 163	30 146	32 421	34 403	35 900	37 446	38 868	39 220
v bakalářských studijních programech	10 651	11 668	13 267	14 904	15 955	17 500	18 569	19 431	20 025	20 362	20 050
v magisterských studijních programech	6 541	6 201	6 329	6 378	6 509	6 591	6 763	6 884	7 187	7 585	7 423
v navazujících magisterských studijních programech	2 270	3 601	4 696	5 435	6 153	6 668	7 207	7 573	8 078	8 650	9 249
v doktorských studijních programech	1 325	1 379	1 512	1 662	1 744	1 877	2 074	2 177	2 310	2 420	2 628
Distanční a kombinované studium celkem	6 629	7 688	9 075	9 577	8 767	7 188	6 102	5 177	4 762	4 793	4 754
v bakalářských studijních programech	4 044	4 584	5 278	5 337	4 811	3 792	2 901	2 386	2 130	2 043	1 950
v magisterských studijních programech	74	50	31	25	18	20	15	13	12	11	10
v navazujících magisterských studijních programech	1 450	1 908	2 506	2 878	2 526	2 014	1 783	1 365	1 117	1 191	1 295
v doktorských studijních programech	1 069	1 151	1 270	1 348	1 421	1 372	1 407	1 418	1 509	1 552	1 504

**Tabulka 5** Počet cizích studentů na veřejných a soukromých vysokých školách v ČR

(Zdroj: Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>)

Poslední tabulka s číslem 5 zobrazuje počty zahraničních studentů v jednotlivých formách studia a typech studijních programů. Jak je vidět, celkový počet zahraničních studentů na českých vysokých veřejných i soukromých školách dlouhodobě a pravidelně vzrůstá. Zatímco v roce 2007 u nás studovalo kolem 27 000 cizinců, v minulém roce to bylo skoro 44 000 zahraničních studentů. V prezenčním typu studia celkový počet zahraničních studentů každým rokem stoupá a v loňském roce činil kolem 39 000, počet studentů v distančním a kombinovaném studiu od roku 2010 soustavně klesá a v loňském roce se ho zúčastnilo necelých 5 000 studentů. Velmi překvapivé je, že počty zahraničních studentů v magisterských studijních programech v prezenčním studiu stoupají ve srovnání s tabulkou č. 1, kde lze pozorovat rapidní úbytek počtu všech studentů. Z uvedeného vyplývá, že téměř 1/3 všech studentů na magisterských studijních programech tvoří zahraniční studenti. Magisterské navazující studijní programy v prezenční formě jsou v posledních letech stále více oblíbeny a stejně tomu tak je i u zahraničních studentů, jejichž počet se rok od roku zvyšuje.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Cíl dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké postoje a názory zaujímají rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelé těchto dětí k inkluzivnímu vzdělávání, tedy k začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol.

Dotazníkové šetření se zabývá čtyřmi hlavními oblastmi, přičemž každá oblast obsahuje tři nebo čtyři výroky. První oblast prezentuje celkový přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá oblast se zaměřuje na přístup ostatních dětí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí oblast se zabývá přístupem asistenta pedagoga nejen k postiženým dětem a poslední oblast se týká celkového přístupu k inkluzivnímu vzdělávání.

## 6 Charakteristika šetřených vzorků

Dotazníky byly rozdány na dvou běžných základních školách, které poskytují mimo jiné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. První z nich byla Základní škola nacházející se v Rokycanech a druhou pak Základní škola v Třemošné. Bližším popisem těchto škol se zabývá následující kapitola. Nicméně důležité je také zmínit, komu byly dotazníky přímo určeny.

V případě dotazníků pro učitele se jednalo o pedagogy, kteří mají/měli ve třídě nějakého žáka/y se speciálními vzdělávacími potřebami, mají zkušenosti s výukou těchto žáků a mohou tedy na tuto problematiku vyjádřit názor ze svých zkušeností a z praxe.

V druhém případě byly dotazníky určeny pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vzdělávány v běžných základních školách. Rodiče, kteří vědí o určitém handicapu svého dítěte ještě před započítím povinné školní docházky, mají možnost výběru základní školy a to mezi běžnou či speciální základní školou.

### 6.1 Základní škola Třemošná

Základní škola Třemošná sídlí ve dvou budovách, přičemž v první budově se nachází 1. a 2. ročník a ve druhé budově jsou ročníky od 3. do 9. třídy. Obě budovy disponují školní jídelnou i družinou. Škola pořádá pro své žáky různé zájmové kroužky, ve kterých mají k dispozici výuku anglického jazyka, možnost dělat sportovní aktivity apod. Ve škole existuje možnost pro žáky či jejich rodiče využít poradenské pracoviště. Nápomocná je zde výchovná

poradkyně, metodik prevence, poradce pro volbu povolání a vedoucí vychovatelka. Tuto školu, která se také zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvuje kolem 260 žáků.<sup>159</sup>

## 6.2 Základní škola Rokycany

Základní škola Jižní předměstí Rokycany je škola 1. i 2. stupně, má kapacitu až pro 830 žáků, disponuje jídelnou, družinou a také školním klubem, který nabízí různé zájmové kroužky, např. keramiku, výuku anglického jazyka, tance či míčové hry. Škola disponuje také školním poradenským pracovištěm a zapojila se v průběhu minulých let do mnoha projektů, jejichž cílem bylo zejména zkvalitnění služeb poskytovaných školními psychology, školními speciálními pedagogy a dalšími odborníky. Aktuálně jsou ve škole k dispozici dva školní speciální pedagogové, dva výchovní poradci, dva školní metodici prevence a logopedická asistentka, vždy pro 1. nebo 2. stupeň základní školy. Jejich úkolem je mimo jiné péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodická pomoc a příprava na úspěšnou integraci těchto žáků.<sup>160</sup>

## 7 Metody a charakteristika šetření

Pro zjištění názorů, postojů a přístupů učitelů a rodičů k problematice inkluzivního vzdělávání jsem použila dotazníkovou metodu. Dotazníky byly sestaveny dva, jeden pro rodiče a druhý pro učitele na základě obsahově stejných oblastí.

Dotazníky jsou rozděleny do 4 oblastí. V každé oblasti jsou 3 nebo 4 výroky. Respondent má za úkol u každého výroku určit míru souhlasu s výrokem a váhu, jakou danému výroku přiřadí. Míra souhlasu i váha jsou vyjádřeny čísly od 1 do 4, přičemž číslo 1 znamená, že respondent zcela nesouhlasí v případě míry souhlasu a považuje výrok za zcela nedůležitý v případě váhy. Číslo 4 u míry souhlasu znamená, že respondent zcela souhlasí a u váhy znamená, že výrok považuje za velmi důležitý. Oba dotazníky celkem obsahují 26 výroků.

Dotazník byl distribuován prostřednictvím ředitelů obou škol, kterým byl vysvětlen sledovaný záměr. Součástí každého rozdaného dotazníku byly instrukce pro vyplnění

---

<sup>159</sup> Základní škola ZŠ Třemošná. ZŠ Třemošná [online]. Copyright © 2019 [cit. 13.03.2019]. Dostupné z: [http://www.zstremosna.cz/?page\\_id=4](http://www.zstremosna.cz/?page_id=4)

<sup>160</sup> Poradenské pracoviště - Základní škola Jižní předměstí Rokycany. Škola - Základní škola Jižní předměstí Rokycany [online]. Copyright © 2019 [cit. 13.03.2019]. Dostupné z: <http://www.zsjiznipredmesti.cz/skola/poradenske-pracoviste/>

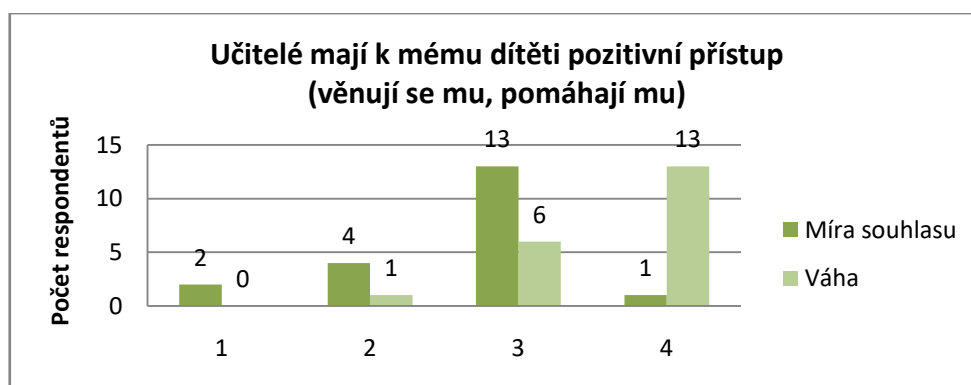
dotazníku. Ředitelé předali dotazníky učitelům a ti pak následně rodičům prostřednictvím jejich dětí. Dotazníky měly obě skupiny respondentů k dispozici 10 dní.

## 8 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno na dvou základních školách. Do každé školy bylo rozdáno 20 dotazníků pro učitele a 20 dotazníků pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem se vrátilo 33 dotazníků od učitelů, z nichž bylo použitelných pouze 29 a 24 dotazníků od rodičů, přičemž zahrnuto ve výsledcích je 20 dotazníků. Výsledky dotazníkového šetření jsou obohaceny o přímé komentáře učitelů, kteří tyto dotazníky vyplnili.

### 8.1 Výsledky dotazníkového šetření provedeného s rodiči

#### 8.1.1 Přístup učitelů k mému dítěti

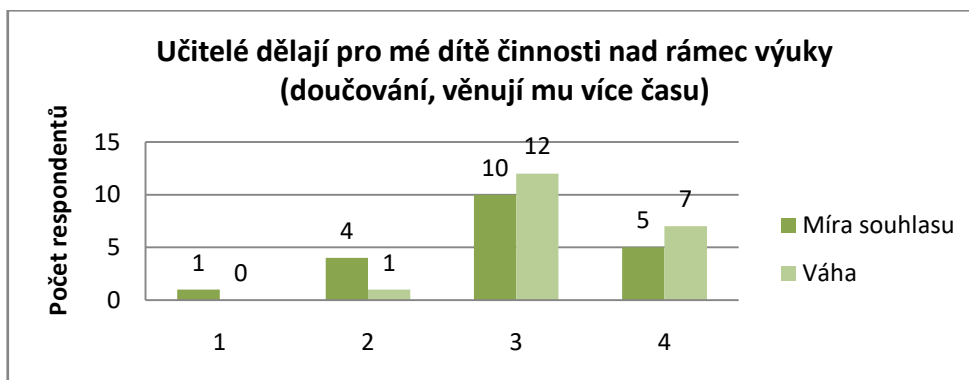


**Graf 1** Přístup učitelů k dětem z pohledu rodičů

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Prvním výrokem bylo, jak rodiče vnímají přístup učitelů k jejich dítěti a jestli souhlasí s tvrzením, že jejich přístup je pozitivní. Převažujícím výsledkem je souhlas s tímto tvrzením. 13 dotazovaných rodičů spíše souhlasilo s tímto tvrzením, pouze 1 dotazovaný souhlasil zcela. 4 respondenti spíše nesouhlasili s tímto tvrzením. Tento výrok považovalo 6 rodičů za spíše důležité a 13 rodičů za velmi důležité.

Z následujícího tedy vyplývá, že učitelé mají pozitivní přístup k těmto dětem a rodiče to považují za velmi důležité.

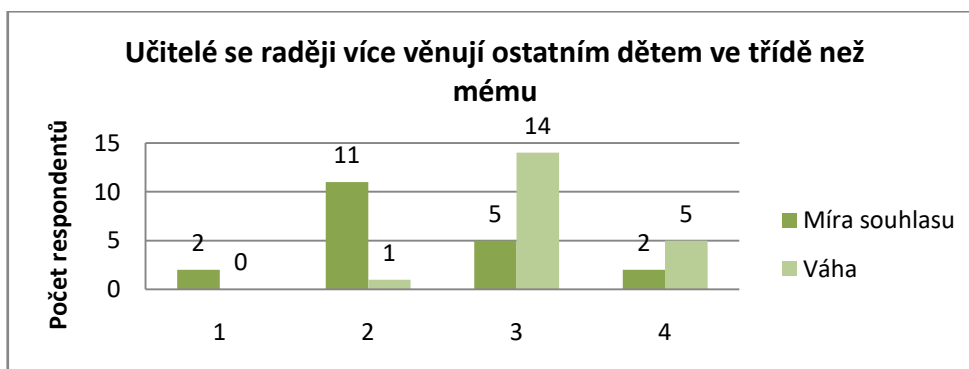


**Graf 2** Činnosti učitelů nad rámec výuky

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Další výrok zkoumal, jak souhlasí rodiče s tvrzením, že učitelé dělají pro jejich děti činnosti nad rámec výuky. Pouze 1 dotazovaný s tímto zcela nesouhlasil. 10 dotázaných spíše souhlasilo s tímto tvrzením a 5 rodičů zcela souhlasilo s tím, že učitelé jejich dětem věnují čas navíc. Většina rodičů této skutečnosti přikládala značnou váhu. 12 dotazovaných si myslí, že je to spíše důležité a 7 rodičů označilo tuto skutečnost za velmi důležitou.

Z uvedeného je jasné, že učitelé se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami věnují nad rámec výuky, tzn., že jim pomáhají s učivem, doučují je, vysvětlují jim potřebnou látku nebo jim věnují hodiny výuky navíc a rodiče to považují za důležité.



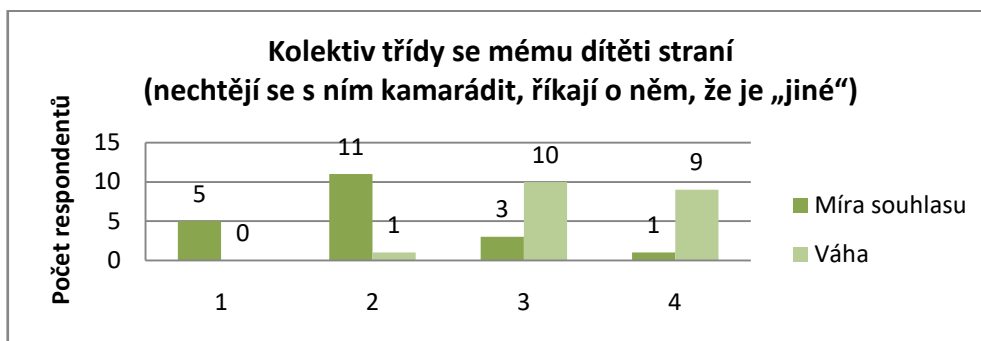
**Graf 3** Zájem učitelů

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Z grafu č. 3 je jasné, že pouze 2 rodiče souhlasili s tím, že se učitel raději věnuje jiným dětem ve třídě, než právě dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a 5 rodičů spíše souhlasilo. Převyšuje ovšem počet 11 rodičů, kteří s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 2, kteří zcela nesouhlasí. Pro 14 dotazovaných rodičů je spíše důležité, aby se učitel věnoval zejména jejich dítěti a neupřednostňoval ostatní ve třídě. Pro 5 rodičů je tento fakt velmi důležitý.



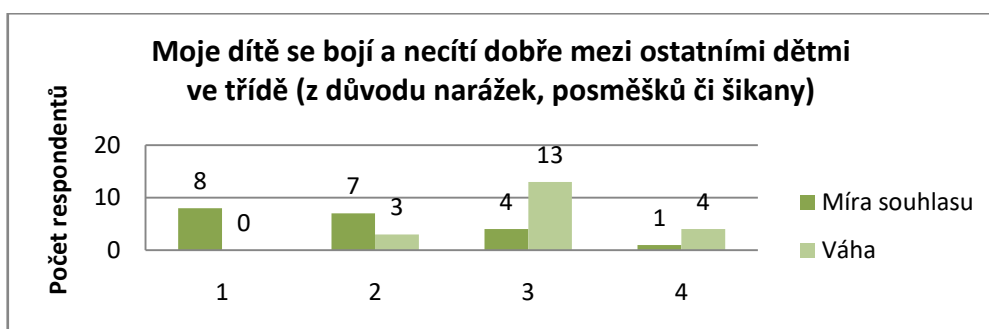
## 8.1.2 Přístup ostatních dětí ve třídě k mému dítěti



Graf 4 Kolektiv třídy

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

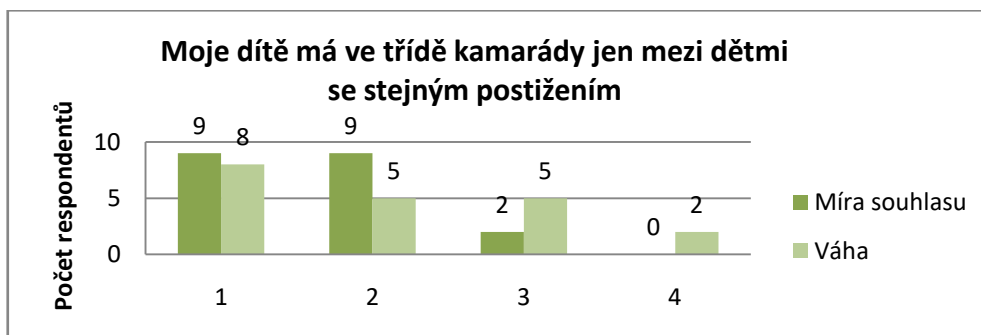
S výrokem, že se dětem se SVP straní kolektiv třídy a nechtějí se s ním kamarádit, spíše nesouhlasilo 11 dotazovaných rodičů a 5 rodičů s tímto zcela nesouhlasilo. Pouze 3 rodiče spíše souhlasili a 1 zcela souhlasil s tvrzením. Většina rodičů přikládala velkou váhu tomu, aby jejich dítě mělo ve třídě kamarády a nebylo na něj poukazováno jako „jiné“.



Graf 5 Negativní pocity dítěte v kolektivu

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

S tímto výrokem zcela nesouhlasilo 8 rodičů a spíše nesouhlasilo 7 dotazovaných rodičů. Ovšem 4 rodiče mají zkušenost s tím, že se jejich dítě bojí chodit do školy a necítí se mezi ostatními dětmi ve třídě dobře a 1 respondent dokonce zcela souhlasil s tímto tvrzením. 13 rodičů považuje to, aby jejich dítě do školy chodilo rádo a cítilo se dobře mezi ostatními za spíše důležité a 4 pak za velmi důležité. Pouze 3 dotazovaní to považují za spíše nedůležité.

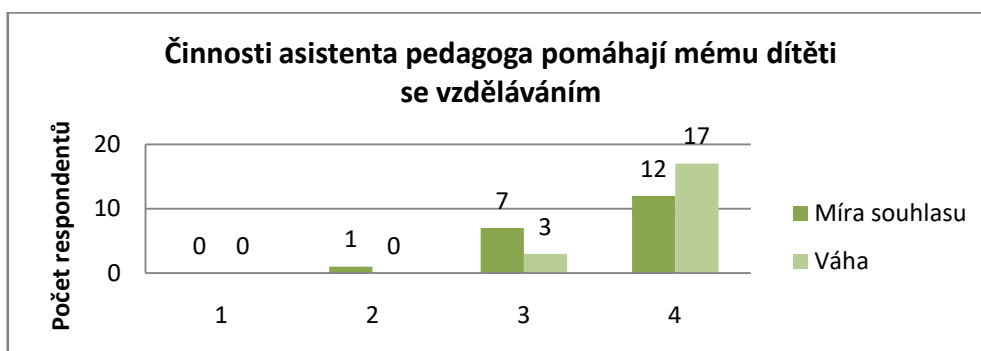


**Graf 6** Kamarádství jen s dětmi stejného postižení

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Na výrok, zda má dítě s postižením kamarády pouze mezi dětmi se stejným postižením, odpovědělo 9 dotazovaných, že zcela nesouhlasí a taktéž 9, kteří spíše nesouhlasí. Pouze u 2 rodičů převažoval pocit, že tomu tak je. 8 dotazovaných rodičů považuje kamarádství jen s dětmi se stejným postižením za zcela nedůležité a 5 rodičů za spíše nedůležité. 5 rodičů tuto skutečnost považuje za spíše důležitou a jen 2 za velmi důležitou.

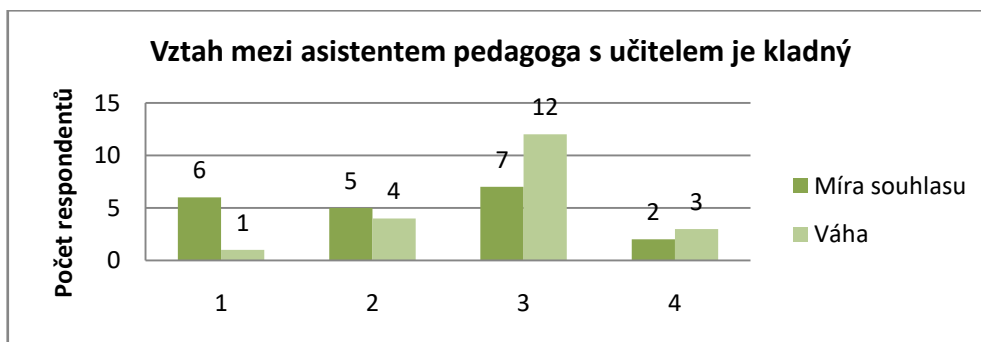
### 8.1.3 Přístup asistenta pedagoga k mému dítěti



**Graf 7** Činnosti asistenta

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

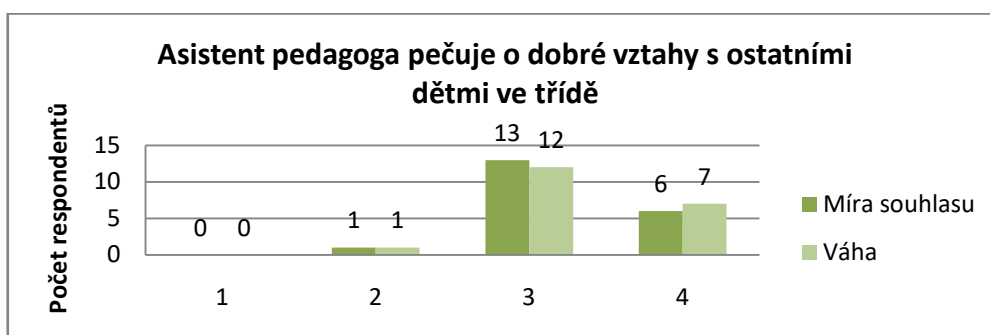
S tím, že činnosti asistenta pedagoga pomáhají dětem se vzděláváním, spíše souhlasilo 7 a zcela souhlasilo 12 dotazovaných. 17 rodičů to považuje za velmi důležité a jen 3 za spíše důležité. Žádný rodič zcela nesouhlasí s tím, že by činnosti asistenta nepomáhaly jejich dítěti, pouze 1 s tímto tvrzením spíše nesouhlasí.



**Graf 8** Vztah asistenta pedagoga s učitelem

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Tento výrok byl zařazen do dotazníkového šetření proto, aby byl zjištěn vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. S tímto výrokem 6 rodičů zcela nesouhlasí a 5 spíše nesouhlasí. Pouze 2 rodiče souhlasí zcela a 7 jen spíše. Ovšem váhu tomuto výroku přikládá celkem 15 rodičů a zbylých 5 rodičů hodnotí jako spíše či zcela nedůležité.

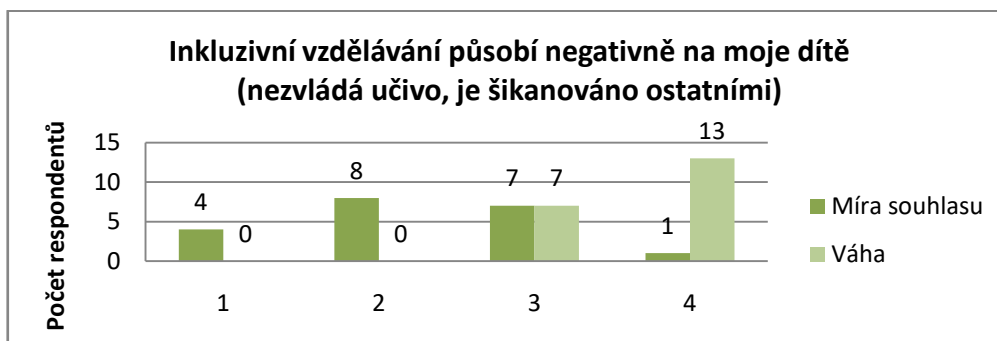


**Graf 9** Péče asistenta pedagoga

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Záměrem tohoto výroku bylo zjistit, jestli se asistent pedagoga věnuje pouze dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jestli se snaží navazovat kontakt a dobré vztahy i s ostatními dětmi ve třídě a jestli jim pomáhá např. s učivem. 13 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí a 6 zcela souhlasí. Žádný respondent neodpověděl, že by zcela nesouhlasil, pouze 1 spíše nesouhlasí. Téměř všichni dotazovaní respondenti přikládají vztahům mezi asistentem pedagoga se třídou velkou váhou.

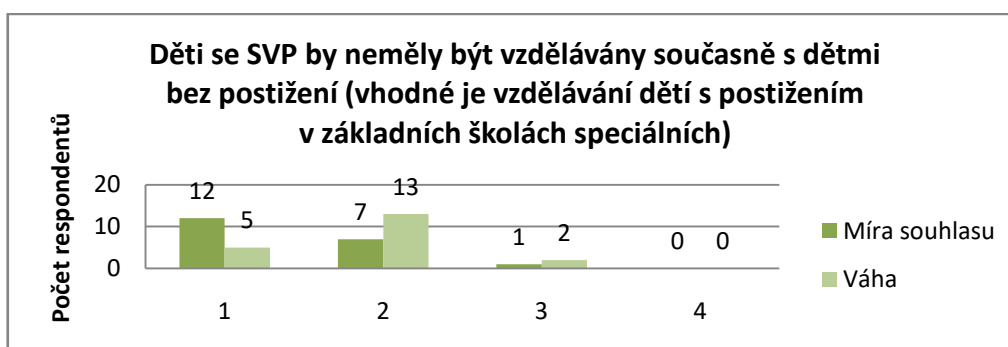
### 8.1.4 Přístup k inkluzivnímu vzdělávání



**Graf 10** Inkluzivní vzdělávání

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

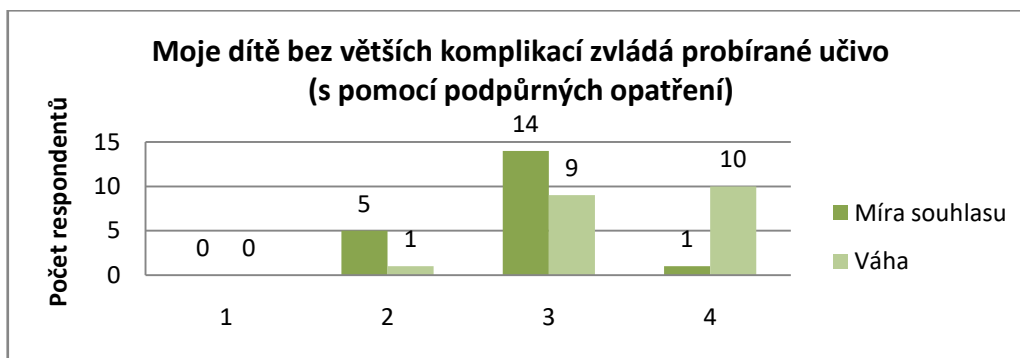
S tímto výrokem, že inkluzivní vzdělávání působí negativně na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zcela nesouhlasili 4 rodiče a spíše nesouhlasilo 8 rodičů. 7 rodičů ale odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše souhlasí a 1 pak že zcela souhlasí. Všech 20 dotazovaných respondentů přikládá tomuto velké váhu.



**Graf 11** Současné vzdělávání dětí se SVP s ostatními

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

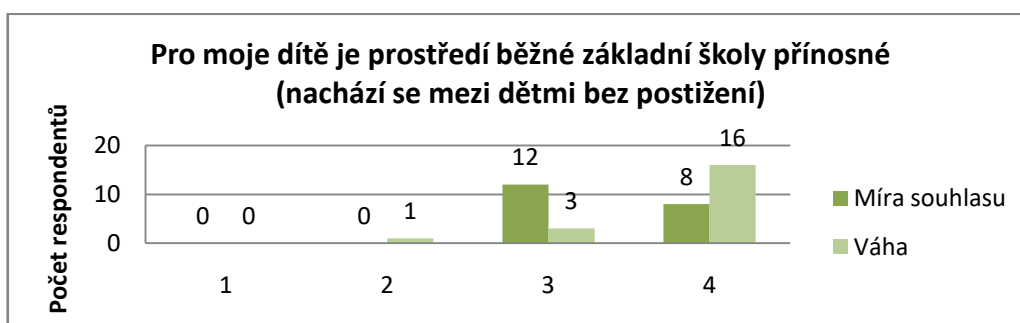
Z grafu č. 11 lze vyčíst, že 12 rodičů zcela nesouhlasilo a 7 rodičů spíše nesouhlasilo s tvrzením, že by se neměly děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat současně s dětmi bez postižení. Pouze 1 respondent s tímto tvrzením spíše souhlasil. Celkem 18 dotazovaných považuje tento výrok za zcela či spíše nedůležitý.



**Graf 12** Zvládání probíraného učiva

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Celkem 15 rodičů spíše či zcela souhlasilo s tím, že jejich dítě bez větších komplikací zvládá probírané učivo, např. s pomocí podpůrných opatření. 5 rodičů ovšem s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo. Skutečnost, aby jejich dítě zvládalo učivo běžné základní školy, považovalo celkem 19 rodičů za spíše či zcela důležitou.



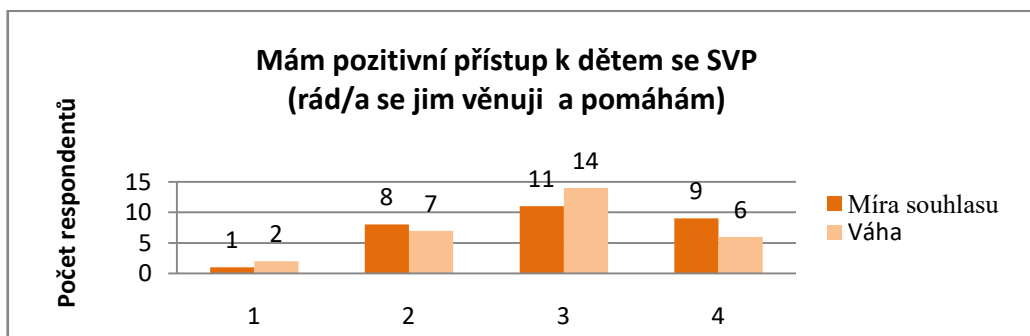
**Graf 13** Prostředí běžné základní školy

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Záměrem tohoto výroku bylo zjistit, do jaké míry je zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy přínosem. Všech 20 dotazovaných rodičů spíše či zcela souhlasilo s tím, že je prostředí běžné základní školy pro jejich dítě přínosné a celkem 19 dotazovaných tuto skutečnost zároveň považuje za spíše či zcela důležitou.

## 8.2 Výsledky dotazníkového šetření provedeného s učiteli

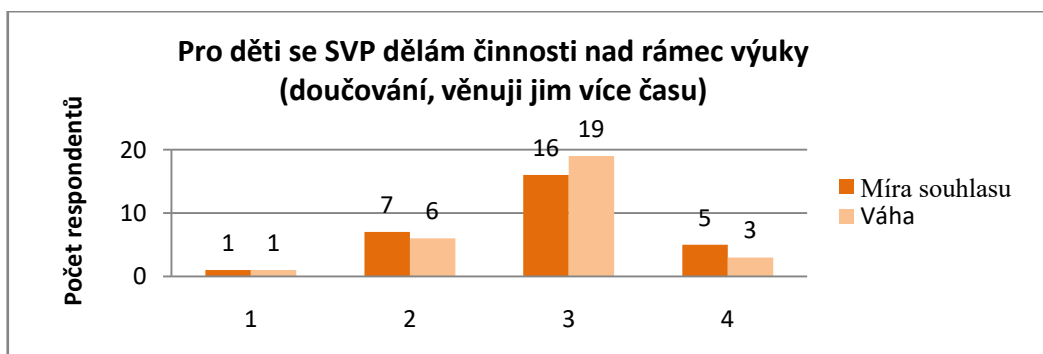
### 8.2.1 Můj přístup k dětem se SVP



Graf 14 Pozitivní přístup k dětem se SVP

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Odpovědi učitelů se v tomto výroku výrazně rozcházejí. Zatímco 9 z nich zcela souhlasilo s tvrzením, že má pozitivní přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a rád/a se jim věnuje, 8 učitelů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. Jeden dotazovaný s tímto zcela nesouhlasí. Nejvyšší počet byl u odpovědi spíše souhlasím, tvoří ho 11 odpovědí. Celkem 14 dotazovaných považuje pozitivní přístup k dětem za spíše důležitý a 6 za velmi důležitý. Ovšem 7 učitelů považuje jejich přístup k dětem za spíše nedůležitý a 2 za zcela nedůležitý.

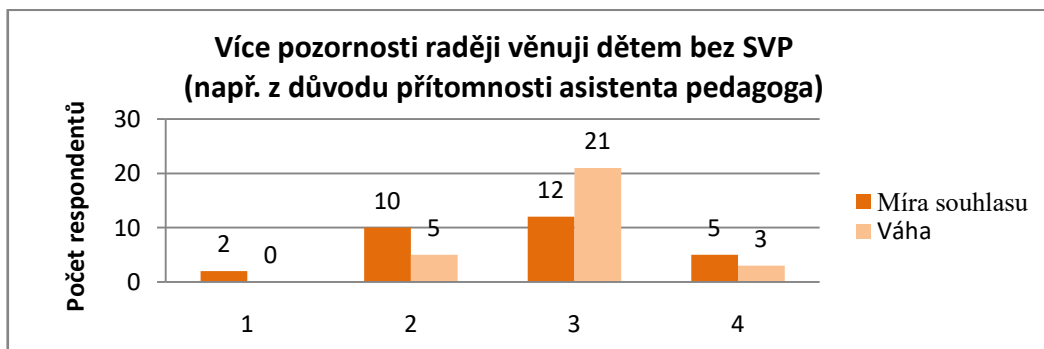


Graf 15 Činnosti nad rámec výuky

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

V tomto grafu spíše převažují souhlasné odpovědi učitelů s tvrzením, že pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami dělají činnosti nad rámec výuky a věnují jim více času. Jen 7 učitelů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 1 zcela nesouhlasil. Z grafu také vyplývá,

že 19 učitelů považuje péči o děti nad rámec výuky za spíše důležitou a 3 za velmi důležitou. Pouze 6 učitelů takovou snahu vidí jako spíše nedůležitou a 1 jako velmi nedůležitou.

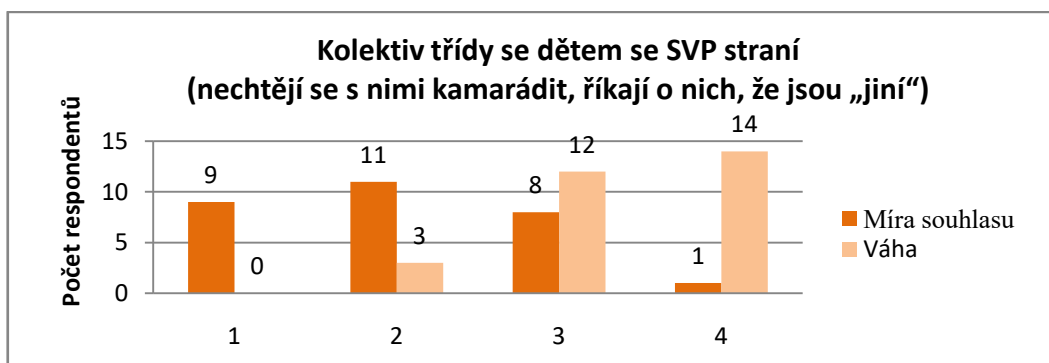


**Graf 16** Míra pozornosti ze strany učitele

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

10 dotazovaných učitelů spíše nesouhlasilo s tím, že by věnovali více pozornosti ostatním dětem než dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a 2 s tímto zcela nesouhlasili. Větší počet byl ovšem zaznamenán u souhlasu s tímto tvrzením, přičemž 12 učitelů přiznává, že se spíše věnují ostatním dětem a 5 z nich s tímto tvrzením zcela souhlasí. 21 učitelů se přiklání k tomu, že je spíše důležité se věnovat ostatním dětem ve třídě, např. z důvodu přítomnosti asistenta pedagoga u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, 3 učitelé tento fakt považují za velmi důležitý.

## 8.2.2 Přístup ostatních dětí k dětem se SVP

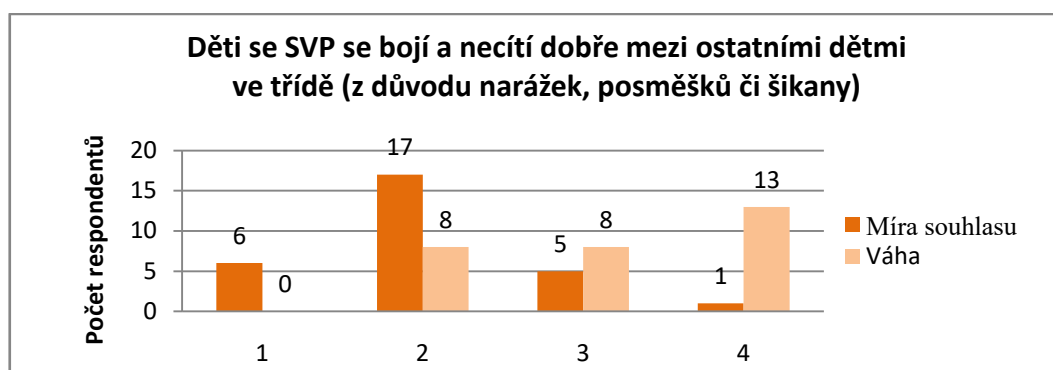


**Graf 17** Kolektiv třídy

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Odpovědi na tento výrok jsou dle grafu různorodé. Zatímco 9 učitelů s tvrzením, že kolektiv třídy se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami straní, zcela nesouhlasilo a 11 učitelů spíše nesouhlasilo, 8 učitelů s tímto spíše souhlasilo a 1 zcela souhlasil. Celkem 26

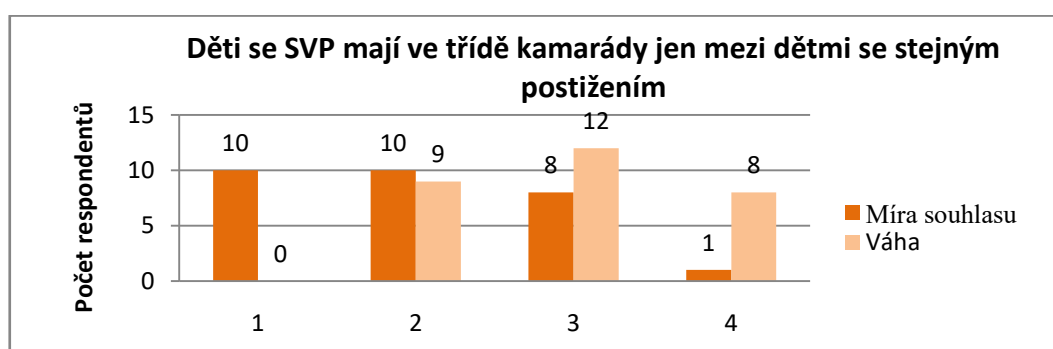
učitelů považuje za důležité, aby kolektiv třídy fungoval bez problémů a na děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebylo nahlíženo jako na „jiné“. Pouze 3 učitelům to přijde jako spíše nedůležité.



**Graf 18** Děti se SVP se v kolektivu bojí

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Tento výrok měl prověřit, zda jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami terčem posměšků, narážek či šikany ze strany ostatních dětí bez postižení ve třídě. 6 učitelů s tímto výrokem zcela nesouhlasilo a 17 učitelů spíše nesouhlasilo. Celkem 6 učitelů z 29 dotazovaných odpovědělo, že s tímto výrokem spíše či zcela souhlasí. Z grafu je dále zřejmé, že celkem 21 učitelů přikládá problematice šikany a narážek důležitost a 8 učitelů to považuje za spíše nedůležité.



**Graf 19** Kamarádství jen s dětmi stejného postižení

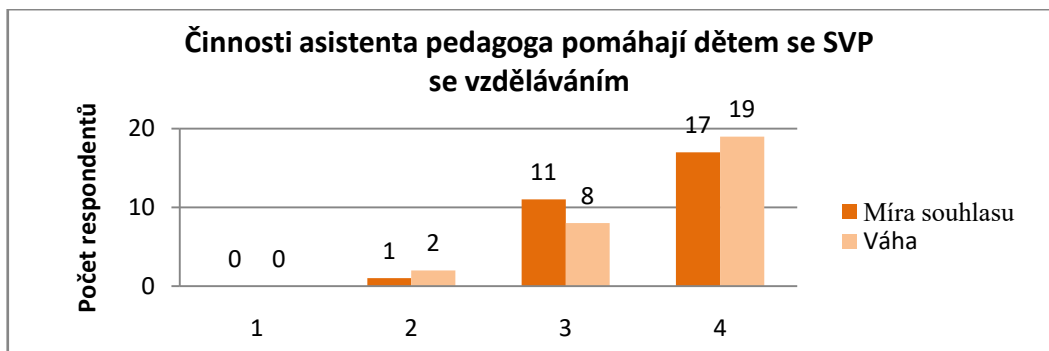
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Cílem tohoto výroku bylo zjistit, jestli mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě kamarády jen mezi dětmi se stejným či podobným postižením, nebo jestli jsou začleněni i mezi ostatní spolužáky. S tvrzením, že postižené děti se kamarádí jen mezi sebou, zcela nesouhlasilo 10 učitelů a spíše nesouhlasilo také 10 učitelů. 8 učitelů však s tímto



tvrzením spíše souhlasilo a 1 učitel zcela souhlasil. 9 učitelů považuje tuto problematiku za spíše nedůležitou, 12 za spíše důležitou a 8 učitelů za velmi důležitou.

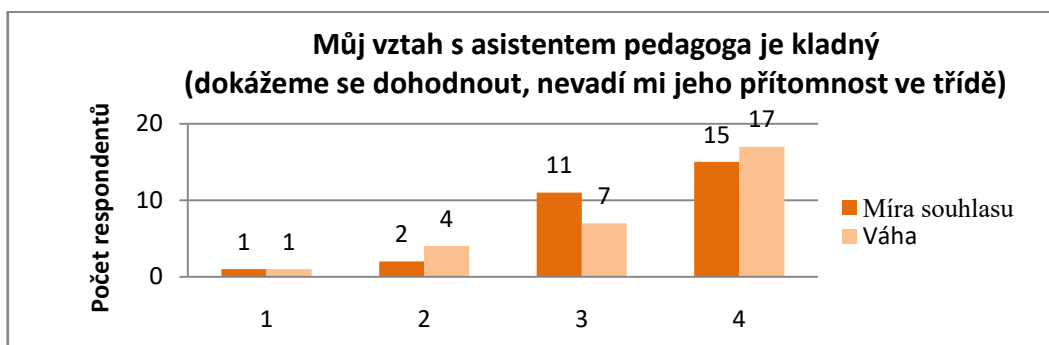
### 8.2.3 Přístup asistenta pedagoga k dětem se SVP



**Graf 20** Činnosti asistenta pedagoga

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Výsledky tohoto grafu ukazují, že činnosti asistenta pedagoga jsou nápomocné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti vzdělávání. 11 učitelů s tímto tvrzením spíše souhlasilo a 17 zcela souhlasilo. Taktéž váha je u tohoto výroku vysoká. Zatímco 8 učitelů považuje činnosti asistenta za spíše důležité, 19 učitelů ji vnímá jako velmi důležité.

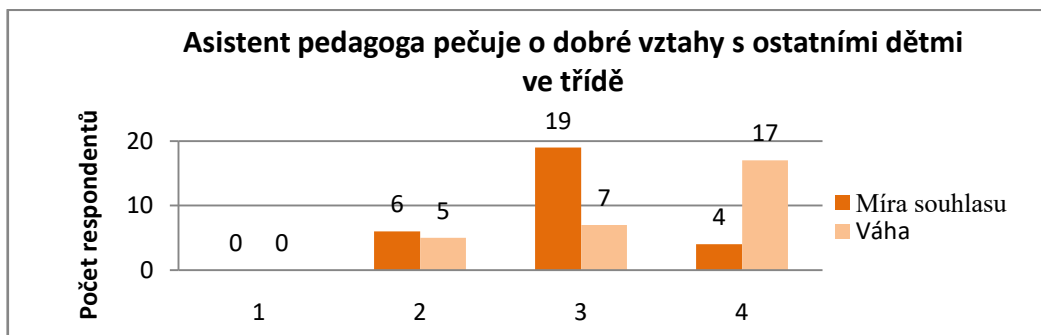


**Graf 21** Vztah učitele s asistentem pedagoga

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Tento výrok byl zařazen do dotazníkového šetření proto, aby byl zjištěn vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. 11 učitelů spíše souhlasilo s tvrzením, že jim nevadí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a dokážou se dohodnout. 15 učitelů pak s tímto zcela souhlasilo. Jen 3 učitelé celkem nesouhlasili s tímto tvrzením. Většina dotazovaných učitelů přikládá velkou váhu tomu, jak vychází s asistentem pedagoga a jaké mezi nimi panují

vztahy. Pouze 5 učitelů odpovědělo, že vzájemnému porozumění a vztahu s asistentem spíše nepřikládají důležitost.

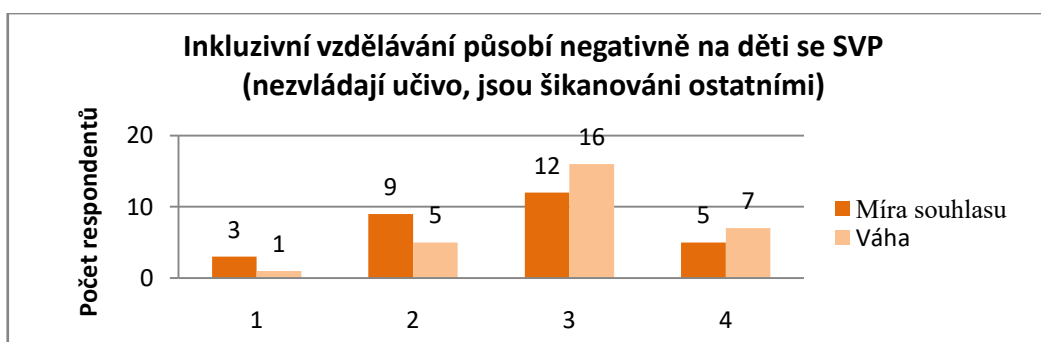


**Graf 22** Péče asistenta pedagoga

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

Záměrem tohoto výroku bylo zjistit, jestli se asistent pedagoga věnuje pouze dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo jestli se snaží navazovat kontakt a dobré vztahy i s ostatními dětmi ve třídě a jestli jim pomáhá např. s učivem. Celkem 19 učitelů spíše souhlasilo a 4 zcela souhlasili s tímto výrokem. 6 učitelů ovšem odpovědělo, že spíše nesouhlasí s tím, že by se asistent staral i o ostatní děti. Co se týče váhy, více odpovědí je kladných. 17 učitelů považuje péči asistenta pedagoga o dobré vztahy s ostatními dětmi ve třídě za velmi důležitou, 7 učitelů za spíše důležitou a jen 5 učitelů za spíše nedůležitou.

## 8.2.4 Přístup k inkluzivnímu vzdělávání

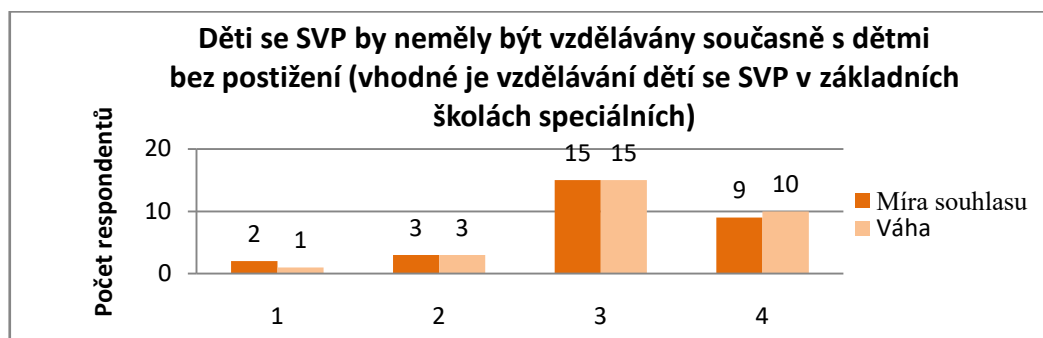


**Graf 23** Inkluzivní vzdělávání

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

U tohoto grafu můžeme sledovat opět různorodost odpovědí, která závisí na individuálním pohledu každého učitele na inkluzi a také na zkušenostech, které mají. S faktem, že inkluze působí negativně na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už

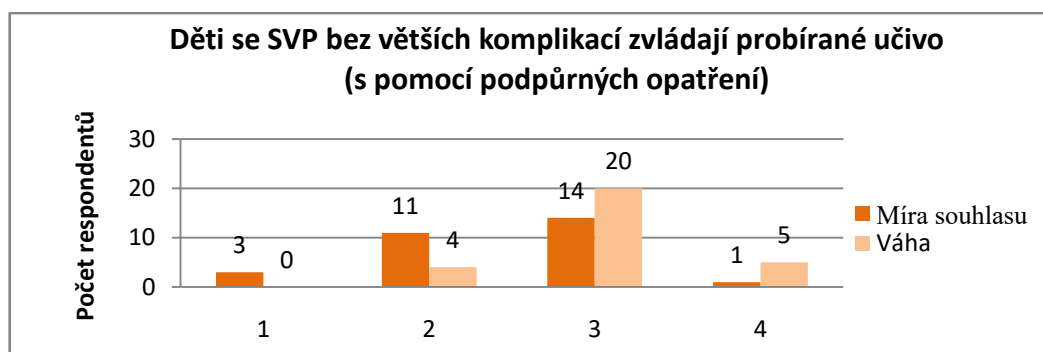
z důvodu nezvládnutí probíraného učiva či šikany ze strany ostatních, spíše souhlasilo 12 a zcela souhlasilo 5 učitelů. 9 učitelů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a jen 3 zcela nesouhlasili. Převažuje tedy názor, že inkluzivní vzdělávání působí na děti se speciálními vzdělávacími potřebami negativním způsobem. 23 dotazovaných této problematice přikládá značný význam. Pouze 6 učitelů považuje tuto problematiku za spíše či zcela nedůležitou.



**Graf 24** Současné vzdělávání dětí se SVP s ostatními

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

S tvrzením, že by děti se speciálními vzdělávacími potřebami neměly být vzdělávány současně s dětmi bez postižení, spíše souhlasilo 15 učitelů a zcela souhlasilo 9. Naopak 5 učitelů v tomto typu vzdělávání nevidí žádný problém. Způsob, jakým jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány a v jakých institucích, považuje 15 učitelů za spíše důležité a 10 učitelů za velmi důležité. Pouze 4 učitelé tomuto nepřikládají velkou důležitost.



**Graf 25** Zvládání probíraného učiva

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

S výrokem, jestli děti se speciálními vzdělávacími potřebami zvládají probírané učivo za pomoci různých podpůrných opatření, zcela nesouhlasili 3 učitelé a spíše nesouhlasilo 11 učitelů. Naopak 14 učitelů se přiklání k tomu, že děti spíše zvládají učivo a pouze 1 učitel

poznámenal, že zcela souhlasí s tím, že děti zvládají učivo bez větších komplikací. Celkem 25 z 29 dotazovaných učitelů přikládá této problematice velkou míru důležitosti.



**Graf 26** Prostředí běžné základní školy

(Zdroj: Vlastní zpracování, 2019)

V rámci inkluzivního vzdělávání je často zmiňováno, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá pobyt mezi dětmi stejného věku, které se chovají přirozeným způsobem a nemají žádná postižení. Smyslem tohoto výroku tedy bylo ověřit, zda je pro postižené děti prostředí běžné základní školy přínosné z pohledu učitele. Jak je vidět z grafu, 11 učitelů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 2 zcela nesouhlasili. Zbýlých 16 učitelů spíše či zcela souhlasilo. Celkem 24 učitelů považuje umístění a prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami za spíše či velmi důležité a jen 5 učitelů za spíše nedůležité.

### 8.3 Závěrečné shrnutí dotazníkového šetření

První oblast dotazníkového šetření se týkala přístupu učitelů k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Rodiče dětí si myslí, že učitelé k jejich dětem mají převážně kladný přístup a to potvrdili i učitelé samotní. Dále se také obě skupiny respondentů, tedy rodiče i učitelé, shodují v tom, že učitelé dělají činnosti nad rámec výuky pro děti se SVP. Rodiče dětí nepocítují, že by se učitelé více věnovali ostatním dětem bez postižení, ovšem více než polovina dotazovaných učitelů tento fakt bohužel potvrdila. Tato skutečnost může být ovšem způsobena zejména přítomností asistenta pedagoga ve třídě, který se dětem se SVP věnuje.

Druhá oblast dotazníku se zabývala přístupem ostatních dětí ve třídě k dětem se SVP. U obou skupin respondentů převažoval nesouhlas s tím, že by se kolektiv třídy dětem se SVP stranil. Za jedno jsou rodiče i učitelé v tom, že se děti se SVP cítí dobře mezi ostatními dětmi

v kolektivu a nemají strach chodit do školy. Taktéž názory učitelů a rodičů byly téměř shodné v tom, že by děti se SVP měly kamarády jen mezi dětmi s nějakým typem postižení. Ani jedna skupina respondentů toto nepotvrdila.

Třetí oblast dotazníku byla zaměřena na přístup asistenta pedagoga. Obě skupiny dotazovaných naprosto souhlasí s tím, že činnosti asistenta pedagoga jednoznačně pomáhají dětem se SVP se vzdáváním. Zatímco učitelé považují jejich vztah s asistentem pedagoga jako kladný, rodiče mají názor opačný a jak uvádí, vycházejí ze svých zkušeností. Většina rodičů má za to, že asistent pedagoga pečuje o dobré vztahy ve třídě a nevěnuje se striktně jen dětem se SVP, učitelé tuto skutečnost bohužel zcela nepotvrdili. Zhruba 1/4 učitelů má zkušenost s tím, že asistent pedagoga se věnuje jen dětem se SVP, které má na starost a ostatním dětem ve třídě nevěnuje vůbec žádnou pozornost.

Poslední oblast dotazníkové šetření se zabývala asi tou nejstěžejnější oblastí, a to inkluzivním vzdáváním a přístupem k němu. V této části dotazníku jsem zaznamenala největší počet různorodých odpovědí a názorů. Výsledky z této části jsou rozporuplné a je jasné, že jsou podepřeny jednotlivými názory, ať už pozitivními či negativními, jedinců na inkluzi jako takovou. Tato část dotazníku je navíc doplněna o komentáře učitelů k této problematice. Většina učitelů zastávala názor, že inkluzivní vzdávání působí negativně na děti se SVP ale více než polovina rodičů je názoru opačného. Velká většina učitelů souhlasila s tím, že by děti se SVP neměly být vzdávány současně s dětmi bez postižení v běžných základních školách. Rodiče postižených dětí však s tímto tvrzením absolutně nesouhlasí. Zhruba polovina učitelů nesouhlasí s tím, že by děti se SVP zvládaly bez větších komplikací probírané učivo a uvádí, že vždy záleží na tom, o jaké dítě a jaký typ speciálních vzdávacích potřeb se jedná, a že děti s těžšími typy handicapů by měly navštěvovat základní školy speciální, protože vůbec nezvládají často ani upravené učivo pomocí speciálních učebnic a také proto, že vyrušují výuku a nechtějí se učit. Jako další problém se v komentářích od učitelů objevil fakt, že na 2. stupni děti se SVP nezvládají v odborných předmětech svoje učivo a jsou mnohdy o 1 nebo 2 roky pozadu. Posledním výrokem dotazníku bylo zjištěno, že učitelé se spíše přiklánějí k tomu, že prostředí běžné základní školy je pro děti přínosné, protože jsou mezi dětmi stejně starými bez postižení. V komentáři bylo uvedeno, že pokud je postižené dítě zařazeno jen mezi dětmi stejného postižení, bude jeho vývoj stagnovat. Dítě totiž potřebuje vidět normu ostatních dětí a následně se je snaží dohnat, potřebují tedy přirozený vzor stejně starých dětí.

Dotazníky od učitelů obsahovaly ještě další připomínky, komentáře a názory k inkluzivnímu vzdáváním. Jedním z nich bylo, že žáci s ADHD nebo poruchou chování

nepatří mezi běžné žáky, protože potřebují malý kolektiv a vyžadují zvýšenou pozornost. Uvádí, že sice dítěti se SVP inkluzivní vzdělávání spíše prospěje, ale na úkor dalších 20-25 žáků ve třídě. Další připomínka se týkala výuky za přítomnosti asistenta pedagoga v běžné třídě. Výuka s asistentem pedagoga prý narušuje celé vyučování, vyrušuje ostatní tím, že asistent s žákem mluví nahlas, žák např. shazuje pomůcky, odmítá pracovat či dělat zadané úkoly. Spolužáci sedící v blízkosti jsou nuceni je napomínat ke klidu, protože se nemohou soustředit na vlastní výuku. Jako další nedostatek inkluzivního vzdělávání uvádí učitelé to, že nejsou za práci s těmito žáky ohodnoceni a to může být důvodem, proč stále klesá počet učitelů a naopak stoupá počet těch, kteří hledají zaměstnání v jiném oboru. Další nedostatek vnímají také v nedostatečném proškolení samotných pedagogů v oblasti speciálních potřeb jednotlivých žáků. Učitelé také poukazují na problémy zejména v nedostatku speciálních pedagogů a asistentů pedagoga a také si stěžují na míru byrokracie, která společně s inkluzivním vzděláváním výrazně stoupla.

## Závěr

Cílem této diplomové práce s názvem „Vybrané problémy vzdělávací politiky“ bylo analyzovat dílčí problémy a oblasti, které se vyskytují ve vzdělávací politice našeho státu. Další cílem bylo zanalyzovat současnou situaci v rámci inkluzivního vzdělávání, a to na dvou vybraných základních školách formou vyhodnocení a porovnání názorů učitelů a rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce se zpočátku zaměřuje na teorii vzdělávací politiky jako takové. Zabývá se jejími hlavními funkcemi, nástroji a principy. Úvodní kapitola se zabývá také strukturou vzdělávací politiky a subjekty, mezi které nepatří pouze studenti a učitelé.

Další kapitola je vyhrazena vzdělávacímu systému České republiky. Zabývá se legislativní úpravou a kurikulárními dokumenty, které byly na našem území schváleny. Další část této kapitoly je věnována institucím, které se podílejí na vývoji vzdělávacího systému a poslední pak samotnému dělení vzdělávacího systému u nás.

Třetí kapitola byla orientována na vzdělávací politiku Evropské unie. Stejně jako u první kapitoly shrnuje cíle, nástroje a principy vzdělávací politiky. V této kapitole jsou také obsažena přijatá memoranda a dokumenty v rámci Evropské unie, pozornost je také věnována programům Evropské unie, které jsou čím dál více využívány mladými studujícími lidmi se zájmem o cestování.

Čtvrtá kapitola se zabývala vybranými problémy, které se ve vzdělávací politice vyskytují. Do této práce jsem vybrala pět oblastí, které jsou z mého pohledu problémem či nedostatkem současného vzdělávacího systému. Jednalo se o multikulturní výchovu, celoživotní učení a vzdělávání dospělých, financování školství a problémy objevující se v terciárním vzdělávání. Největší pozornost pak byla věnována vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluzivního vzdělávání. Na toto téma dále navazuje i poslední část práce, část praktická.

Praktická část se zabývala inkluzí na základních školách. Cílem této části bylo zjistit, jaké názory a postoje na tuto problematiku zaujímají učitelé, kteří se s inkluzí setkávají každý den ve svém zaměstnání. Dále pak jak jsou se začleněním svého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy spokojeni rodiče. Výsledky zjištěné formou dotazníkového šetření byly rozdílné a rozporuplné. Zatímco odpovědi rodičů dětí byly vcelku kladné v souvislosti s inkluzí, u odpovědí učitelů tomu tak spíše nebylo. Mnoho učitelů odpovídalo negativně na otázky týkající se inkluze a inkluzivního vzdělávání a objevilo se také několik nesouhlasných komentářů, které jsou pro ilustraci v této části práce uvedeny.

## Resumé

The topic of this diploma thesis is educational policy and selected problems that occur in educational policy. Education policy is a very important policy of every state. In the Czech Republic, considerable attention is paid to education policy.

The aim of this thesis is to analyze partial problems that occur in the educational policy of our country and describe the most important areas in which there are absence. Another aim is to analyze the current situation of inclusive education at selected primary schools and to compare experiences and opinions between teachers and parents of children with special educational needs.

The introductory chapter is devoted to the theory of educational policy as a whole. It deals with the main functions and objectives of educational policy and also describes the tools and principles that are used in education policy to achieve the desired results. Furthermore, the chapter deals with the structure of educational policy and the subjects that fall into it.

The second chapter describes the educational system of the Czech Republic. The first part deals with legislation and curricular documents, the second part is devoted to institutions and the third part is devoted to the division of education system.

The following chapter discusses the European Union's educational policy. Summarizes objectives, tools and principles of educational policy. It also focuses on documents, memoranda and programs of the European Union.

The fourth chapter of this work is focused on selected problems of educational policy, including multicultural education, lifelong learning and adult education, education funding and problems typical of tertiary education. The biggest part of this chapter is devoted to the issue of inclusion and education of children with special educational needs.

The practical part is focused on inclusion and education of children with special educational needs in practice. It compares information on the views of primary school teachers about inclusion and the view of parents about children with special educational needs.



# Seznam použitých pramenů a literatury

## Literatura

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012, ISBN 978-80-86798-07-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, ISBN 978-80-7315-255-0.

BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, ISBN 80-86395-96-0.

BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, ISBN 978-80-7464-676-8.

*Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky*. Martin Kopecký, 2019. ISBN 978-80-7308-875-0.

DOČKAL, Vít a Petr KANIOK. *Evropská unie tak akorát: praktický průvodce evropskou integrací*. V Brně: Mezinárodní politologický ústav Masarykovy univerzity, 2005, ISBN 80-210-3846-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, ISBN 80-7318-424-9.

JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1260-7.

KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, ISBN 80-211-0247-0.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1261-5.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1262-3.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, s. 137 ISBN 80-7290-060-9.

- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MIHOLA, Jiří. *Přehled českého školství: kritická analýza na základě volného zpracování přednášek a seminářů prof. Jána Šrama*. Praha: Občanské sdružení Melius, 2014. ISBN 978-80-87638-03-3.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN 978-80-244-4722-3.
- NAHODIL, František. *Veřejné finance v České republice*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009, ISBN 978-80-7380-162-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.
- PEKOVÁ, Jitka, Jaroslav PILNÝ a Marek JETMAR. *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: ASPI, 2008, ISBN 978-80-7357-351-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-675-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-845-2
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007, ISBN 978-80-254-2218-2.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-182-2.
- URBÁNEK, Václav. *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007, ISBN 978-80-245-1313-3.
- VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 2005-. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-760-7.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0602-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-802-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.: Education of pupils with special educational needs I*. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-163-8.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

## Odborné periodikum

VESELÝ, A. *Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace*. Pedagogická orientace. [Online]., č. 3, [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1138>

PAŘÍZEK, V.: *Perspektivní varianty vzdělávací politiky*. Pedagogika, 1993, sv. 43, č. 2.

## Právní předpisy

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

## Internetové zdroje

### České

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 25.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

CEDEFOP - Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/cedefop-evropske-stredisko-pro-rozvoj-odborne-pripravy>

CŽV. CŽV [online]. Copyright © 2012 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <https://czv.upol.cz/info-701/>

Česká školní inspekce ČR - Založení a činnost České školní inspekce. Česká školní inspekce ČR - Home [online]. Copyright © 2017 Česká školní inspekce [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

Eurydice - Reformy a systémy vzdělávání - Erasmus+. Erasmus+ [online]. Copyright © 2019 DZS.CZ [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/>

Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

Kvalifikační předpoklady | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Copyright © Nová škola, o.p.s. 2013 [cit. 26.02.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

Monitor – státní pokladna [online]. Copyright © [cit. 10.03.2019]. Dostupné z: <http://monitor.statnipokladna.cz/2018/statni-rozpocet/#rozpocet-vydaje-organizacni>

Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. Copyright © [cit. 3.03.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

O autismu, Autismus. Autismus [online]. Copyright © 2001 [cit. 19.03.2019]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>

Organizační struktura a Organizační řád MŠMT, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/organizacni-struktura>

Podpora inkluze, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2001 [cit. 26.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>

Poradenské pracoviště - Základní škola Jižní předměstí Rokycany. Škola - Základní škola Jižní předměstí Rokycany [online]. Copyright © 2019 [cit. 13.03.2019]. Dostupné z: <http://www.zsjižnipredmesti.cz/skola/poradenske-pracoviste/>

Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích | Inflow. Inflow | magazín nejen pro knihovníky [online]. Copyright © 2007 [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

Rámcové vzdělávací programy, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 01.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright © 2013 [cit. 26.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 03.03.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

System kurikulárních dokumentů – 1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů - DIGIFOLIO. Domů - DIGIFOLIO [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70545&view=10429&block=57827>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Školství v ČR, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 27.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. Copyright © [cit. 21.02.2019]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)

Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>

Vzdělání a školství, Euroskop.cz – Věcně o Evropě. [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/670/sekce/vzdelani-a-skolstvi/>

Vzdělávací soustava, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.01.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání – Wikisofia. [online]. Copyright © 2013 ISSN [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/wiki/Vzdělávání\\_dospělých\\_v\\_kontextu\\_celoživotního\\_vzdělávání](https://wikisofia.cz/wiki/Vzdělávání_dospělých_v_kontextu_celoživotního_vzdělávání)

Vzdělávání dospělých | Andromedia.cz. Andromedia.cz | Sdílením informací ke konkurenční výhodě [online]. Copyright © [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavani-dospelych>

Vzdělávací politika a priority EU, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vzdelavaci-politika-a-priority-eu>

Základní škola ZŠ Třemošná. ZŠ Třemošná [online]. Copyright © 2019 [cit. 13.03.2019]. Dostupné z: [http://www.zstremosna.cz/?page\\_id=4](http://www.zstremosna.cz/?page_id=4)

### **Cizojazyčné**

About education policies | Education and Training. European Commission | Choose your language | Choisir une langue | Wählen Sie eine Sprache [online]. Copyright © [cit. 23.01.2019]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en)

## Seznam tabulek a grafů

TABULKA 1 POČET STUDENTŮ DLE FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A TYPU STUDIJNÍCH PROGRAMŮ V ČR .....	57
TABULKA 2 POČET ABSOLVENTŮ DLE FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A TYPU STUDIJNÍCH PROGRAMŮ V ČR .....	58
TABULKA 3 POČET VEŘEJNÝCH, SOUKROMÝCH A STÁTNÍCH VYSOKÝCH ŠKOL V ČR.....	59
TABULKA 4 POČET VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL SE ZAMĚŘENÍM NA JEJICH ZŘIZOVATELE V ČR.....	59
TABULKA 5 POČET CIZÍCH STUDENTŮ NA VEŘEJNÝCH A SOUKROMÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V ČR .....	60
GRAF 1 PŘÍSTUP UČITELŮ K DĚTEM Z POHLEDU RODIČŮ.....	63
GRAF 2 ČINNOSTI UČITELŮ NAD RÁMEC VÝUKY.....	64
GRAF 3 ZÁJEM UČITELŮ .....	64
GRAF 4 KOLEKTIV TŘÍDY.....	65
GRAF 5 NEGATIVNÍ POCITY DÍTĚTE V KOLEKTIVU.....	65
GRAF 6 KAMARÁDSTVÍ JEN S DĚTMI STEJNÉHO POSTIŽENÍ .....	66
GRAF 7 ČINNOSTI ASISTENTA .....	66
GRAF 8 VZTAH ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM.....	67
GRAF 9 PÉČE ASISTENTA PEDAGOGA .....	67
GRAF 10 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
GRAF 11 SOUČASNÉ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP S OSTATNÍMI .....	68
GRAF 12 ZVLÁDÁNÍ PROBÍRANÉHO UČIVA .....	69
GRAF 13 PROSTŘEDÍ BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	69
GRAF 14 POZITIVNÍ PŘÍSTUP K DĚTEM SE SVP.....	70
GRAF 15 ČINNOSTI NAD RÁMEC VÝUKY .....	70
GRAF 16 MÍRA POZORNOSTI ZE STRANY UČITELE .....	71
GRAF 17 KOLEKTIV TŘÍDY.....	71
GRAF 18 DĚTI SE SVP SE V KOLEKTIVU BOJÍ.....	72
GRAF 19 KAMARÁDSTVÍ JEN S DĚTMI STEJNÉHO POSTIŽENÍ .....	72
GRAF 20 ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA.....	73
GRAF 21 VZTAH UČITELE S ASISTENTEM PEDAGOGA.....	73
GRAF 22 PÉČE ASISTENTA PEDAGOGA .....	74
GRAF 23 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	74
GRAF 24 SOUČASNÉ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP S OSTATNÍMI .....	75
GRAF 25 ZVLÁDÁNÍ PROBÍRANÉHO UČIVA .....	75
GRAF 26 PROSTŘEDÍ BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	76

## Seznam obrázků

OBRÁZEK 1 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....	14
OBRÁZEK 2 SCHÉMA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČR.....	19
OBRÁZEK 3 VZTAH POJMŮ INTEGRACE A INKLUZE.....	44
OBRÁZEK 4 MÍSTO DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ .....	48
OBRÁZEK 5 TOKY FINANČNÍCH PROSTŘEDKŮ VE ŠKOLSTVÍ ČR .....	52
OBRÁZEK 6 TOK FINANČNÍCH PROSTŘEDKŮ NA VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	54



## Seznam příloh

### Příloha 1 Dotazníkové šetření pro učitele

#### Dotazníkové šetření pro učitele

Vážení učitelé,

jmenuji se Marcela Forejtová, jsem studentkou Fakulty právnické v Plzni a chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Výsledky z tohoto dotazníku použiji pouze při zpracování mé diplomové práce, která nese název Vybrané problémy vzdělávací politiky.

Cílem tohoto dotazníkového šetření je zjistit, jaký má vliv a dopad inkluzivní vzdělávání na jeho aktéry a účastníky. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za čas a ochotu,

s pozdravem

Bc. Marcela Forejtová.

#### Instrukce pro vyplnění dotazníku

Dotazník je rozdělen do 4 tabulek, přičemž každá tabulka obsahuje několik výroků. U každého výroku vyberte číslo 1 – 4.

Ve sloupci *míra souhlasu* vyberte číslo na základě toho, jak s daným výrokem souhlasíte, následovně: **1 - Zcela nesouhlasím 2 - Spíše nesouhlasím 3 - Spíše souhlasím 4 - Zcela souhlasím**

Ve sloupci *váha* vyberte číslo podle toho, jakou danému výroku přiřadíte váhu/důležitost, následovně: **1 - Zcela nedůležité 2 - Spíše nedůležité 3 - Spíše důležité 4 - Velmi důležité**

<b>Můj přístup k dětem se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami)</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Mám pozitivní přístup k dětem se SVP (rád/a se jim věnuji a pomáhám)	1	2	3	4	1	2	3	4
Pro děti se SVP dělám činnosti nad rámec výuky (doučování, věnuji jim více času)	1	2	3	4	1	2	3	4
Více pozornosti raději věnuji dětem bez SVP (např. z důvodu přítomnosti asistenta pedagoga)	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup ostatních dětí k dětem se SVP</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Kolektiv třídy se dětem se SVP straní (nechtějí se s nimi kamarádit, říkají o nich, že jsou „jiní“)	1	2	3	4	1	2	3	4
Děti se SVP se bojí a necítí dobře mezi ostatními dětmi ve třídě (z důvodu narážek, posměšků či šikany)	1	2	3	4	1	2	3	4
Děti se SVP mají ve třídě kamarády jen mezi dětmi se stejným postižením	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup asistenta pedagoga</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Činnosti asistenta pedagoga pomáhá dětem se SVP se vzděláváním	1	2	3	4	1	2	3	4
Můj vztah s asistentem pedagoga je kladný (dokážeme se dohodnout, nevadí mi jeho přítomnost ve třídě)	1	2	3	4	1	2	3	4
Asistent pedagoga pečuje o dobré vztahy s ostatními dětmi ve třídě	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup k inkluzivnímu vzdělávání</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Inkluzivní vzdělávání působí negativně na děti se SVP (nezvládají učivo, jsou šikanováni ostatními)	1	2	3	4	1	2	3	4
Děti se SVP by neměly být vzdělávány současně s dětmi bez postižení (vhodné je vzdělávání dětí se SVP v základních školách speciálních)	1	2	3	4	1	2	3	4
Děti se SVP bez větších komplikací zvládají probírané učivo (s pomocí podpůrných opatření)	1	2	3	4	1	2	3	4
Pro děti se SVP je prostředí běžné základní školy přínosné (nachází se mezi dětmi bez postižení)	1	2	3	4	1	2	3	4

Zde prosím uveďte vaše případné připomínky:

.....

.....

## Příloha 2 Dotazníkové šetření pro rodiče

### Dotazníkové šetření pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Marcela Forejtová, jsem studentkou Fakulty právnické v Plzni a chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Výsledky z tohoto dotazníku použiji pouze při zpracování mé diplomové práce, která nese název Vybrané problémy vzdělávací politiky.

Cílem tohoto dotazníkového šetření je zjistit, jaký má vliv a dopad inkluzivní vzdělávání na jeho aktéry a účastníky. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za čas a ochotu,

s pozdravem

Bc. Marcela Forejtová.

### **Instrukce pro vyplnění dotazníku**

Dotazník je rozdělen do 4 tabulek, přičemž každá tabulka obsahuje několik výroků. U každého výroku vyberte číslo 1 – 4.

Ve sloupci *míra souhlasu* vyberte číslo na základě toho, jak s daným výrokiem souhlasíte, následovně: **1 - Zcela nesouhlasím 2 - Spíše nesouhlasím 3 - Spíše souhlasím 4 - Zcela souhlasím**

Ve sloupci *váha* vyberte číslo podle toho, jakou danému výroku přikládáte váhu/důležitost, následovně: **1 - Zcela nedůležité 2 - Spíše nedůležité 3 - Spíše důležité 4 - Velmi důležité**

<b>Přístup učitelů</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Učitelé mají k mému dítěti pozitivní přístup (věnují se mu, pomáhají mu)	1	2	3	4	1	2	3	4
Učitelé dělají pro mé dítě činnosti nad rámec výuky (doučování, věnují mu více času)	1	2	3	4	1	2	3	4
Učitelé se raději více věnují ostatním dětem ve třídě než mému	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup ostatních dětí ve třídě k mému dítěti</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Kolektiv třídy se mému dítěti straní (nechtějí se s ním kamarádit, říkají o něm, že je „jiné“)	1	2	3	4	1	2	3	4
Moje dítě se bojí a necítí dobře mezi ostatními dětmi ve třídě (z důvodu narážek, posměšků či šikany)	1	2	3	4	1	2	3	4
Moje dítě má ve třídě kamarády jen mezi dětmi se stejným postižením	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup asistenta pedagoga</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Činnosti asistenta pedagoga pomáhají mému dítěti se vzděláváním	1	2	3	4	1	2	3	4
Vztah mezi asistentem pedagoga s učitelem je kladný	1	2	3	4	1	2	3	4
Asistent pedagoga pečuje o dobré vztahy s ostatními dětmi ve třídě	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>Přístup k inkluzivnímu vzdělávání</b>	<b>Míra souhlasu</b>				<b>Váha</b>			
Inkluzivní vzdělávání působí negativně na moje dítě (nezvládá učivo, je šikanováno ostatními)	1	2	3	4	1	2	3	4
Děti se speciálními vzdělávacími potřebami by neměly být vzdělávány současně s dětmi bez postižení (vhodné je vzdělávání dětí s postižením v základních školách speciálních)	1	2	3	4	1	2	3	4
Moje dítě bez větších komplikací zvládá probírané učivo (s pomocí podpůrných opatření)	1	2	3	4	1	2	3	4
Pro moje dítě je prostředí běžné základní školy přínosné (nachází se mezi dětmi bez postižení)	1	2	3	4	1	2	3	4

Zde prosím uveďte vaše případné připomínky:

.....

.....