

Inkluze na základní škole pohledem pedagogických pracovníků

Jan Klokočka

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Jan Klokočka
Osobní číslo: H17620
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Inkluze na základní škole pohledem pedagogických pracovníků

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluze, společného vzdělávání a činnosti pedagogických pracovníků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016, 326 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.5.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nerýdčelečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Inkluze na základní škole pohledem pedagogických pracovníků“ se dotýká tématu inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní. Cílem bylo zjistit, jaký mají pedagogičtí pracovníci na inkluzi pohled, a to s důrazem na porovnání pohledů učitelů a asistentů pedagoga. Data byla získána skrze dotazník rozeslaný na 250 základních škol. Respondentů bylo celkem 104 a výsledky ukazují, že učitelé se na inkluzi dívají více negativně nežli asistenti pedagoga. V závěru práce jsou formulována doporučení s cílem zefektivnit a lépe v budoucnosti zmapovat proces inkluze.

Klíčová slova: inkluze, integrace, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby, škola

ABSTRACT

Bachelor's thesis "Inclusion in elementary school as seen by pedagogical workers" deals with the topic of inclusion of students with special needs among able-bodied students. The aim of this thesis is to find out how pedagogical workers look at inclusion, with the emphasis on comparison between the point of view of teachers and teaching assistants. The data were gained via a questionnaire that was sent to 250 elementary schools. There were 104 respondents in total and the results show that teachers look at inclusion more negatively than the teaching assistants. At the end of the thesis are formulated suggestions with the intention of making inclusion more effective and exploring the topic more in the future.

Keywords: inclusion, integration, supportive measures, special needs, school

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., vedoucí této práce, za odborné vedení a velké množství rad, které mi v průběhu zpracování této práce poskytla. Také děkuji za spolupráci všem ředitelům a pedagogickým pracovníkům škol, na kterých jsem uskutečňoval výzkum.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 INKLUZE, INTEGRACE A JEJICH ROZDÍLY.....	11
1.1 INKLUZE.....	11
1.2 INTEGRACE.....	12
1.3 ROZDÍLY MEZI INKLUZÍ A INTEGRACÍ	13
2 UČITEL A ASISTENT PEDAGOGA JAKO AKTÉŘI PROCESU INKLUZE.....	15
2.1 UČITEL	15
2.2 ASISTENT PEDAGOGA	16
3 VYBRANÉ DETERMINANTY ÚSPĚŠNOSTI PROCESU INKLUZE	20
3.1 MOTIVACE, POSTOJE A OTEVŘENOST	20
3.2 PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	21
3.3 KOOPERACE AKTÉRŮ INKLUZE	23
4 PODOBA INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE.....	25
4.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	25
4.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 POJETÍ VÝZKUMU	29
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	29
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
5.4 VÝZKUMNÁ METODA	30
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	33
6.1 CELKOVÉ SHRnutí ZÍSKANÝCH DAT.....	33
6.2 INKLUZE POHLEDEM UČITELŮ.....	37
6.3 INKLUZE POHLEDEM ASISTENTŮ PEDAGOGA.....	38
6.4 SROVNÁNÍ POHLEDU UČITELŮ A ASISTENTŮ	40
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	42
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	44
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	46
SEZNAM GRAFŮ	47

SEZNAM TABULEK.....	48
SEZNAM PŘÍLOH.....	49

ÚVOD

Inkluze je tématem velmi aktuálním. Vzhledem k tomu, že se forma studia u intaktní části populace v podstatě usadila a nyní dochází ke spíše evolučním změnám, přesunula se pozornost z části také na formu výuky handicapovaných žáků. Již delší dobu se vede diskuse, zdali je lepší nechat tyto žáky studovat pospolu, tzn. ve speciálně uzpůsobených zařízeních, případně je začleňovat do běžných škol. Těchto žáků není ani zdaleka tak málo, jak by se na první pohled mohlo zdát a problémy, se kterými se v rámci svého studia potýkají, jsou reálné. To se týká studia jak klasického, tak i inkluzivního. Právě proto se tato bakalářská práce bude zabývat inkluzí. Je zde stále mnoho prostoru pro objevování cest vedoucích k lepšímu a efektivnějšímu vzdělávání handicapovaných žáků.

Teoretická část práce se bude dotýkat teoretických východisek, se kterými se v rámci inkluzivního vzdělávání pracuje. Cílem je zde tedy o těchto východiscích informovat, představit je, a prozkoumat jejich odlišné či shodné stránky. Konkrétně se práce nejprve zaměří na srovnání inkluze a integrace, tzn. pojmy pro tuto práci stěžejní. Dále pak se bude věnovat dvěma zásadním aktérům procesu inkluze, jimiž jsou pedagog a asistent pedagoga. Teoretická část se také zaměří na faktory, které úspěch a efektivnost inkluze ovlivňují. V neposlední řadě bude v krátkosti shrnut aktuální stav inkluze v České republice.

Praktická část bakalářské práce se bude zabývat pohledem pedagogických pracovníků, jmenovitě učitelů a asistentů pedagoga, na inkluzi. Hlavním cílem tohoto výzkumu je prozkoumat, jak se tito pedagogičtí pracovníci na inkluzi dívají a jejich pohledy srovnat. V minulosti již byly provedeny výzkumy týkající se inkluze jakožto procesu, které sledovaly, jaké obtíže handicapované žáky čekají. Tento výzkum se však zaměřuje na pedagogické pracovníky a jejich subjektivní pohled na celou situaci. Právě jejich pohled je odrazem funkčnosti či nefunkčnosti stávajícího systému. Je určující pro celý průběh procesu inkluze a může napovědět, v čem tkví možná rizika, či naopak klady inkluzivního vzdělávání.

Tato práce by mohla na jedné straně sloužit rodičům či opatrovníkům jako pomoc při rozhodování, zdali umístit dítě do inkluzivní školy, na straně druhé pak jako vodítko pro samotné pedagogické pracovníky, jak lépe a efektivněji s těmito žáky pracovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE, INTEGRACE A JEJICH ROZDÍLY

Pakliže chceme pochopit význam i odlišnosti těchto pojmů, je vhodné si je zprvu obecně přiblížit. Anderliková (2014, s. 37-40) ve své knize uvádí pět forem soužití, kterými jsou: exkluze, separace/segregace, kooperace, integrace a inkluze. Exkluze je chápána jako „trvalé vyloučení jednotlivců nebo i celých skupin ze společenských kruhů.“ Autorka dále popisuje separaci, a to jako jednu z velmi častých forem soužití v naší společnosti. Například ve spojitosti se stavbou ústavů pro handicapované, či seniory. Kooperaci pak chápe jako spolupráci lidí či systémů, často přinášející užitek všem zúčastněným. Zbývající dva pojmy, pro tuto práci stěžejní, si vysvětlíme níže.

1.1 Inkluze

Inkluze je ústředním pojmem této bakalářské práce, je tedy na místě ho blíže specifikovat. V Pedagogickém slovníku se můžeme setkat s touto definicí: „*Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejeftivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 85). V této definici je tedy patrný jednak důraz na prostředí školy, stejně tak ale i na celospolečenský vliv. V souladu s touto definicí bychom pak mohli uvést i pojetí od Bartoňové, Vítkové a Bočkové (2016, s. 17), které nastiňují inkluzi jako pozitivní postoj a schopnost školy začleňovat žáky s různými handicapy.

Anderliková (2014, s. 42-43) rozlišuje inkluzi sociální a školní. V rámci sociální inkluze je potřebné přijetí společností a plné zapojení do jejího fungování. V tomto pojetí je přítomnost těchto jedinců považována za obohacení celé skupiny, přičemž jejich přítomnost není nikterak zpochybňována. Myšlenka sociální inkluze se ale nedotýká jen lidí handicapovaných, nýbrž i dalších vyloučených lidí, například migrantů. Argumenty pro sociální inkluzi jsou většinou sociálně etické. Školní inkluze je následně chápána v kontextu uplatnění se na pracovním trhu skrze pomoc při vzdělávání. Bartoňová (2013, s. 20) se k problematice sociální inkluze vyjadřuje v podobném smyslu: „*Sociální inkluze je chápána jako schopnost patřit do společnosti, participovat na ní, osvojovat si a nabyvat dovednosti a schopnosti, být ekonomicky nezávislý a podílet se na chodu společnosti.*“

Kroupová (2016, s. 28) vnímá inkluzi jakožto „proces zaměřující se a reagující na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace.“ Tato definice se tedy přibližuje onomu školnímu pojetí inkluze.

Z výše zmíněných definic vyplývají různá pojetí inkluze. Dalo by se mluvit o dvou podobných, ale odlišných pojetích, a to o inkluzi a inkluzivním vzdělávání. První z pojmů je zaměřen nejen na edukační realitu, nýbrž také na pojetí inkluze jakožto celospolečenského jevu či snahy. Naproti tomu pojem inkluzivní vzdělávání je orientován právě do prostředí škol, a tedy specificky na výchovně vzdělávací proces. Tannenbergerová (2016, s. 34) předkládá ještě jiné pojmenování inkluzivního vzdělávání, a to „*edukace, kde je jedním ze základních principů inkluze*.“ Výše uvedenému rozdělení odpovídá i uvedená definice Anderlikové s rozdělením na inkluzi sociální (obecnou, týkající se celé společnosti) a školní (zaměřující se na úpravu edukačních metod a strategií).

Pro dokreslení a správné pochopení pojmu inkluze, je záhodno říci si něco o jejích základních stavebních kamenech, a tedy jejích principech. Nejdůležitějšími dle shrnujícího pojetí Tannenbergerové (2016, s. 36-37) jsou:

- **princip humanismu a demokracie** – inkluze jakožto přirozená aplikace lidských práv a hodnot demokratické společnosti;
- **princip heterogenity** – rozmanitost je v rámci celku brána jako přínos;
- **princip spolupráce** – přirozená kooperace mezi jednotlivci s různou měrou nedostatků, handicapů, ale také talentů;
- **princip regionalizace** – místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí;
- **princip otevřenosti a efektivity** – edukace má být nejen otevřená, ale také promyšlená a efektivní;
- **princip individualizace** – je potřeba klást důraz na potřeby každého jednotlivce;
- **princip celistvosti** – rozvoj daného jedince se týká všech jeho složek, např. intelektové, sociální, etické, tělesné, a dalších.

1.2 Integrace

Sesterským pojmem inkluze je právě integrace. Ve Slovníku speciální pedagogiky bychom našli tuto definici: „*Termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu ,znovu*

vytvoření celku'. *V pedagogických souvislostech má význam psychologický a sociologický*“ (Valenta, 2015, s. 71). Kroupová (2016, s. 28) na integraci nahlíží z podobné perspektivy. Dle ní je základem integrace edukace jedinců se speciálními zdravotními potřebami v běžných výchovných a vzdělávacích institucích. Obecněji pak na ni nahlíží jako na svého druhu socializaci, a tedy začleňování výše zmíněných jedinců do majoritní společnosti. Ve spojitosti s tím také rozděluje integraci na sociální, edukační (školní i mimoškolní), pracovní, rodinnou aj.

Opět je zde tedy jisté rozdělení mezi integrací obecnou, tedy sociální, a edukační, zaměřenou na výchovně vzdělávací realitu. Té naposledy zmiňované se dotýká i definice integrovaného vzdělávání v Pedagogickém slovníku, které je chápáno jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 85).

Výchozí myšlenkou integrace je předpoklad dvou skupin, kde jedni jsou „normální“ a další „ti druzí“. Tady tito „druzí“ tvoří skupinu, která je součástí skupiny hlavní, většinové. Hlavní slovo má většina a ta je k menšině přátelská. Počítá s ní, ale nezačleňuje ji plně do společenství (Anderlik, 2014, s. 41). V tomto pojetí integrace tedy existuje předpoklad jakési normality a tím i většinové, důležitější a hlavní skupiny. S ní a zároveň v ní existuje skupina menší, jež je považována za abnormální či vybočující.

1.3 Rozdíly mezi inkluzí a integrací

Výše uvedené definice obou pojmů mohou působit velmi podobně. Je pravdou, že se v mnohém překrývají. Hranice mezi pojmy integrace a inkluze je v určitých pojetích velmi tenká, nebo dokonce neexistující. Není tomu tak ale ve všech případech. Nyní si blíže vysvětlíme, v čem se tyto pojmy podobají a v čem jsou odlišné.

Nejprve vyjděme z latinské podstaty obou slov. Integrare znamená obnovit celek, inclusio pak začlenění do celku, nebo být jeho součástí (Anderlik, 2014, s. 37). I přes zdánlivou podobnost je zde však rozdíl. Integrace, jak je zmíněno v předešlé kapitole, předpokládá dvě skupiny. Jedna, ta menší, je tolerována v rámci druhé. Tím se tedy „obnoví celek“. Inkluze oproti tomu lidi nerozděluje do skupin a předpokládá pouze jednu jedinou. Do ní jsou pak

začlenění určití jednotlivci a tím dojde ke splynutí. Vznikne tedy jedna všeobjímající společnost.

S přihlédnutím k výše uvedenému se podívejme na slova Andrea Hinze, jak je uvádí Anderliková (2014, s. 44): *„Pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků, nýbrž jednoduše děti a mladiství, kteří jsou žactvem a kteří mají rozdílné potřeby. Mnohé z těchto potřeb se týkají většiny z nich a vytvářejí společné výchovné a vzdělávací potřeby. Všichni žáci mají navíc individuální potřeby, mezi nimiž se najdou i takové, k jejichž uspokojení je smysluplné využít speciální prostředky a metody.“*

Poněkud jiné, obšírnější, stále však obdobné vysvětlení podává i Lechta (2016, s. 37). Ten upozorňuje na fakt, že předmětem inkluzivní edukace je daleko širší populace než při integrované edukaci. Tomu je tak proto, že inkluzivní edukace počítá nejen s lidmi s handicapem, ale i s lidmi v různých sociálních, jazykových, emocionálních či jiných podmínkách. Jsou tedy inkludovány i děti nadané, děti ulice, pracující děti, nebo děti z etnických či kulturních minorit. Toto by se mělo promítnout i do škol, které by tak měly být připravené „pro všechny“.

Lze tedy taktéž říci, že inkluze je cílem a integrace cestou, jak ho dosáhnout (Lechta, 2016, s. 38). Inkluze tedy souvisí s celkovou změnou postoje k handicapovaným a je tedy novým paradigmatem při pedagogické činnosti. Nerozděluje žáky na intaktní a handicapované, a všechny vnímá jako jednu skupinu, ve které se vyskytují jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami. Integrace by měla být cestou k tomuto paradigmatu a změně myšlení. Je prvním krokem k pochopení odlišností a k bezpodmínečnému začlenění nejen handicapovaných mezi běžnou populaci.

2 UČITEL A ASISTENT PEDAGOGA JAKO AKTÉŘI PROCESU INKLUZE

V této kapitole se zaměříme na přiblížení dvou, pro inkluzi esenciálních, pedagogických pracovníků. Těmi jsou učitelé a asistenti pedagoga. Především na těchto pracovnících závisí celá úspěšnost a efektivita procesu inkluze.

2.1 Učitel

Vzhledem k tomu, jak je role učitele zkoumaná, se nebudeme dlouho zabývat obecnými představami o tom, kdo, a jaký by měl učitel být. Je totiž jasné, že učitelé jsou důležitými aktéry nejen při procesu inkluze, ale pochopitelně v celé pedagogické sféře. Na nich stojí a padá edukační proces, a to jak u dětí handicapovaných, tak i intaktních. Níže si tedy uvedeme, jak různí autoři vnímají roli učitele, a to především se zaměřením na proces inkluze či jeho aspekty.

Učitel je základním stavebním kamenem edukačního procesu. Pro efektivní a správný výkon profese musí být dostatečně kvalifikovaný a je vyžadována pedagogická způsobilost. Je totiž spoluzodpovědný za přípravu, organizaci, průběh i výsledky tohoto procesu. Má také mimo jiné značný vliv na edukační prostředí a klima třídy (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 261). Pokud bychom se zaměřili na roli učitele specificky v rámci inkluzivního procesu, Lechta (2010, s. 122) v tomto směru upozorňuje na učitele třídního, neboť v rámci tohoto procesu se jeho funkce ještě rozšiřuje v oblasti řízení edukace o několik podstatných úkolů. Prvním je diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Diagnostické informace je nutné shromažďovat a případně na ně brát při edukaci zřetel. Dále koordinovat výuku těchto žáků v třídním kolektivu, vypracovat pro ně individuální vzdělávací plány (dále jen IVP), sledovat jejich plnění a v neposlední řadě koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.

V souladu s výše uvedeným popisuje důležitost učitele v procesu inkluze i Bartoňová (2013, s. 90). Dle ní hraje učitel klíčovou roli při realizaci kurikula. Prvním krokem k úspěchu je spolupráce celého pedagogického sboru a s tím spojená spoluzodpovědnost za vzdělávání všech žáků. Vyučování by tak mělo být týmové. Druhým krokem je spolupráce samotných dětí. Měly by být vedeny ke kooperativní výuce a z toho vyplývající efektivní interakci a komunikaci. Autorka nevnímá učitele v inkluzivní škole pouze jako řídicí jednotku vyučování, nýbrž také jako průvodce, facilitátora, který žákovi usnadňuje učení, radí a stává

se tak partnerem. Důraz na týmovou výuku a komplexní péči dává i Lechta (2010, s. 129): „*Aktéři inkluzivní edukace tvoří jednotný tým, který řeší a zabezpečuje pod vedením třídního učitele cíle komplexní péče u všech žáků.*“

Role učitele snažícího se o inkluzivní edukaci, tzv. inkluzivního učitele, je v mnoha oblastech složitější než u klasického způsobu vzdělávání. Podstatnými faktory jsou zde nejen profesní schopnosti, ale i osobnostní vlastnosti (Lechta, 2010, s. 123). V tomto směru lze zmínit i pohled Šmelové (2017, s. 17-18). Dle ní je podstatný i osobní postoj učitele k integraci a jeho očekávání. Autorka zde uvádí vhodné pravidlo „*škola musí – učitel může*“. Upozorňuje na to, že učitel by k práci s handicapovanými dětmi neměl být nucen. Někteří pedagogové mohou z různých důvodů i v dnešní době zastávat antiintegrační postoje. Nutno dodat, že i ty mohou být někdy opodstatněné, neboť jsou případy, kdy forma integrace není pro žáka vhodná. Je tedy nutné dívat se na problém z obou stran. Na jednu stranu nestačí pouze učitelovo nadšení pro pomoc daným žákům, na stranu druhou pak zase učitele nezaujatého není vhodné nutit.

Na závěr je dobré říci, že nejen kompetence a schopnosti učitele jsou dostačující pro úspěšnost inkluzivní edukace. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 74) považují za předpoklad úspěšné integrace učitele především informovaného. „*Nikdo nemůže po učitelích chtít speciální péči, pokud nejsou o diagnóze informováni a při vzdělávání metodicky vedeni.*“ Upozorňují na to, že pouhá tolerance není všechno. Takoví učitelé pak sice daného žáka tolerují, nechávají ho být, ale tím mu nikterak nepomáhají. Autoři pokračují tvrzením, že takový přístup může mít podobně negativní účinky, jako nerespektování závěrů psychologa. Zde tedy autoři radí zajistit například školení od odborníků na daný typ postižení, častější supervizi speciálním pedagogem, behaviorálním terapeutem, nebo psychologem a taktéž doporučují užší spolupráci učitelů s rodiči.

2.2 Asistent pedagoga

Hned po samotném učiteli je druhou stěžejní osobou právě asistent pedagoga. Jeho roli, stejně tak, jako ukotvení v zákoně, si níže popíšeme, a to s přihlédnutím k faktu, že je právě role asistenta pedagoga mnohdy nepochopená, nebo přinejmenším podceňovaná.

Výchozí informace nám podává hned několik zákonů či vyhlášek. Jako první můžeme zmínit zákon č. 563/2004 Sb. (tj. zákon o pedagogických pracovnících). Ten nás informuje o faktu, že asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky. Těmi jsou dle § 2 tohoto zákona

pracovníci, kteří „konají přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.“ V rámci edukačního procesu může vykonávat dva druhy činností. První možností je klasická přímá pedagogická činnost tak, jak je výše uvedena, nebo může vykonávat přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných pedagogických pracích. Obě tyto varianty se pak liší nutným minimálním dosaženým vzděláním. Na asistenta pedagoga můžeme také nahlížet, v rámci zákona č. 561/2004 Sb. (tj. školský zákon), jako na jeden z druhů podpůrných opatření.

Je taktéž vhodné říci, že je zde možná záměna s jiným, ne však pedagogickým pracovníkem. Tím jest osobní asistent. Tento asistent však nevykonává přímou pedagogickou činnost, není zaměstnancem školy a není financován z prostředků na vzdělávání. Jeho role v péči o daného žáka je pak odlišná. Vždy, když je tedy v této práci užit samostatný pojem asistent, hovoříme o asistentu pedagoga a nikoli o osobním asistentu.

Asistent pedagoga je tedy v obecné rovině pedagogickým pracovníkem, který, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., poskytuje podporu některému z dalších pedagogických pracovníků, a to za předpokladu vzdělávání žáka nebo žáků se SVP. Tato vyhláška dále upřesňuje, že se podpora týká organizace a realizace vzdělávání a že by měl asistent také podporovat samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností, jež se ve škole v rámci vzdělávání uskutečňují.

Je nutno dodat, že pozice asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy na základě výše uvedeného školského zákona. V případě dětí, žáků nebo studentů, kde existuje zdravotní postižení, je ještě nutné vyjádření školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) (Valenta, 2015, s. 19).

Když už tedy máme představu o tom, kdo asistent pedagoga je, zaměříme se nyní na jeho roli v procesu inkluze. Jeho důležitost komentují i Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 99) se slovy, že asistent pedagoga je často nezbytnou podmínkou úspěšné integrace. Z jejich pohledu je pak jeho důležitost nejvíce znát v počátcích studia a postupně by se měla úloha asistenta snižovat. Měl by totiž vést studenta k adaptaci na běžný život. K délce působení se vyjadřuje i Anderliková (2014, s. 70), která tvrdí, že asistent musí dítě doprovázet minimálně rok, lépe pak dva, a působit jako spojovací článek mezi rodinou a školou. Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 99) ale dodávají, že je situace vždy velmi individuální a doba po kterou je asistent potřeba může být značně proměnlivá.

Jak trefně doplňují autorky Šmelová, Suralová a Petrová (2017, s. 34), je nutné ještě před vypracováním IVP nebo přidělením asistenta pedagoga posoudit SVP. To je pak pochopitelně úkol příslušného školského poradenského zařízení.

Požadavky kladené na asistenty jsou mnohdy poměrně velké. Anderliková (2014, s. 70-71) říká, že se jimi mohou stát lidé mladí, méně zkušení, ale i starší a nehledě na to musí mít asistent vyrovnanou osobnost, aby dokázal zvládat veškeré problémy a nezapomínal na hlavní cíl tohoto povolání, a tedy pomoci druhému člověku vzít život do svých rukou. S tímto pak asistentům mohou pomoci například i kvalifikovaná školení, pečlivé vysvětlení úkolů či pravidelné konzultace. Vcelku zarážejícím faktem vyplývajícím ze šetření mezi asistenty pedagoga je malá míra metodické podpory a vedení. *„Poměrně velká část (46 %) asistentů pedagoga dotazovaných ve školním roce 2014/2015 uvedla, že jim mimo vedení učitele není poskytována metodická podpora“* (Šmelová, Suralová a Petrová, s. 42).

Rozsah podpory, jež asistent nabízí, je pak velký. Asistent *„pomáhá vždy žákovi, nebo žákům, kteří jakoukoliv potřebu aktuálně vykazují, což nemusí zapříčiňovat vždy vnější znak (např. postižení), ale například delší absence z důvodu nemoci, aktuální rodinná situace, zájem a rychlost v aktuálně probíraném tématu apod.“* (Tannenbergerová, 2016, s. 53). I autorky Šmelová, Suralová a Petrová (2017, s. 34) zde upozorňují, že takto široká náplň práce si žádá i specifickou přípravu a vzdělávání asistentů. Takové vzdělání pak nutně musí reflektovat všechny typy situací, kde by mohl asistent působit. Autorky za smysl pozice asistenta považují pomoc při překonávání případných bariér mezi žáky a školou, podporu těch, kteří potřebují výuku nějak upravit a spolupráci s učiteli i zákonnými zástupci žáků. Toto všechno by se pochopitelně bez vhodné přípravy neobešlo. Je zde tedy vyzdvížena komplexní role, kterou asistent v průběhu edukace má. Měl by být plnohodnotným pedagogickým pracovníkem, pomáhajícím zvládat učitelům heterogenní složení třídy.

Velmi opomíjeným faktem, který má však vliv na průběh procesu inkluze, je také skutečnost, že nejen učitel je k dispozici všem dětem, ale stejně tak i asistent by měl pomáhat učitelům se všemi dětmi (Anderlik, 2014, s. 70). Není od věci si říci, jaká je vlastně cílová skupina asistentů pedagoga. V rámci již zmiňovaného šetření prováděného ve školním roce 2014/2015 bylo zjištěno, že *„81 % asistentů pedagoga působí u dětí se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, 18 % u dětí se sociálním znevýhodněním a 1 % u žáků mimořádně nadaných“* (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 39). Opět se tedy ukazuje, že asistent pedagoga nemá jak teoreticky, tak prakticky na starosti jenom žáky se zdravotním postižením/znevýhodněním, ale i sociálně znevýhodněné.

Významným faktorem působícím v procesu inkluze je i kooperace. Učitel s asistentem by měli být tým a neměli by jeden druhého opomíjet. Tannenbergerová (2016, s. 49) upozorňuje, že by se měl asistent podílet na všech fázích vyučování, tzn. od plánování až po hodnocení a evaluaci. Společně s učitelem pak kooperují s přihlédnutím k jejich odlišným pedagogickým rolím. *„Asistent pedagoga má být vnímán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru. Má své zázemí ve sborovně, kanceláři či třídě samotné, stejně jako učitel. Není zneužíván pro podřadné činnosti“* (Tannenbergerová, 2016, s. 57).

I přes fakt, že se v České republice každoročně zvyšuje počet asistentů pedagoga, jsou zde s touto profesí spojeny i problémy. Pár z nich předestírají i Šmelová, Suralová a Petrová (2017, s. 43):

- neukotvený standard činnosti asistenta pedagoga;
- potřeba kariérního řádu;
- systematické metodické vedení asistentů pedagoga;
- sjednocení a optimalizace systému přidělení a financování asistentů pedagoga.

Jak je patrné, role učitele i asistenta jsou vskutku komplexní. Základním předpokladem pro efektivní práci je pak tedy jednak vzdělání, a tedy kvalifikace, jednak také informovanost. Tyto prvky spolu ale nemusí nutně souviset, neboť běžné pedagogické vzdělání nezaručuje schopnost vyučovat žáky se SVP. Jak je výše uvedeno, jako vhodné pro získání kompetencí k inkluzivnímu způsobu výuky se jeví například kurzy či workshopy, které se na tuto tematiku zaměřují. Učitelé by tak získali tolik potřebné informace ke správné práci s žáky. Dalším předpokladem, v této kapitole již hojně uváděným, je spolupráce všech těch, kdo se na realizaci inkluzivní výuky podílejí. Tento determinant úspěšnosti si ještě popíšeme v následující kapitole.

3 VYBRANÉ DETERMINANTY ÚSPĚŠNOSTI PROCESU INKLUZE

Faktorů, které působí při procesu inkluze a které na výsledek tohoto procesu a jeho úspěšnost mají vliv, je nespočet. V této kapitole se tedy podíváme jen na některé z nich, které považujeme za podstatné. Jedním z méně patrných, mohli bychom říci až latentních determinantů inkluze je samotný pohled veřejnosti, laické i odborné, na inkluzivní vzdělávání. Jak již bylo v první kapitole řečeno, pro úspěch inkluze je nutná změna pohledu na handicapované. Zde je nutné znát rozdíl mezi inkluzí a integrací, s přihlédnutím k tomu, jak jsou v první kapitole definovány. Úhelným kamenem inkluze je tedy nové paradigma v pohledu na začleňování nejen handicapovaných do intaktní společnosti.

Jak již nastínily předešlé kapitoly, naprosto esenciální roli pochopitelně hrají pedagog a jeho případný asistent. To však nejsou všichni aktéři procesu inkluze. V krátkosti si tedy můžeme zmínit další, neboť i ti jsou určující pro úspěšnost inkluzivního procesu. Lechta (2010, s. 121) zde uvádí klasický trojúhelník užívaný v obecné didaktice ke znázornění aktérů procesu výuky. Prvním aktérem jsou žáci, ať již se SVP nebo intaktní. Druhou skupinu aktérů tvoří již námi zmínění učitelé a asistenti pedagoga. Spadají sem však také speciální pedagogové, ředitelé škol, rodiče, lékaři, psychologové a další. Tato skupina je tedy nejpočetnější. Posledním aktérem je pak samotné kurikulum, a to opět jednak žáků se SVP a jednak intaktních.

Toto však ani zdaleka není seznam všech faktorů, které na proces inkluze působí. Níže si představíme jen několik málo dalších, které jsme vybrali, neboť nám přijdou zásadní.

3.1 Motivace, postoje a otevřenost

Není potřeba dlouho přemýšlet nad smyslem motivace. Ta je totiž důležitá v čemkoli, co děláme a čeho se snažíme dosáhnout. A pochopitelně, že i zde hraje podstatnou roli. Stejně tak se můžeme bavit i o postojích, které aktéři procesu inkluze k tomuto typu edukace zaujímají. Ty jsou taktéž důležité a jsou i součástí našeho výzkumu.

Motivace i postoje vůči inkluzivní edukaci se mohou týkat jak jednotlivců, tak i celých zařízení. Podívejme se, jak tuto problematiku popisují autorky Šmelová, Souralová a Petrová (2017, s. 16-17). „*Otevřenost škol vůči integračnímu trendu se nazývá integrabilita. Lze je také definovat jako připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat žáky s postižením a bez postižení v jediné žákovském kolektivu.*“ Vystává také otázka, jak otevřenou školu můžeme

poznat. Podívejme se pouze na několik vybraných znaků sloužících ke zvýšení integrability podle Hájkové, jak je uvádí výše zmíněné autorky:

- přijímání všech žáků ze spádové oblasti;
- spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními;
- výuka žáků se SVP podle IVP, a to multidisciplinárním týmem;
- postup žáka se svým ročníkem;
- možnost konzultací s externími odborníky pro pedagogy školy.

Při hodnocení otevřenosti škol, je pak dobré mít na paměti, že motivace k inkluzivnímu vzdělávání nemusí být stejná napříč pedagogickými pracovníky. Je tak tedy důležité bránit se generalizaci. Zmínit zde můžeme slova autorek Bartoňové, Vítkové a Bočkové (2016, s. 19): *„Ve všech školách jsme se setkali se sdílením motivace (i postojů) k inkluzi v rámci užšího vedení školy; lze však očekávat významné odlišnosti v motivaci a postojích jednotlivých učitelů.“* Autorky dále pokračují tím, že podstatná je i práce s motivací. Zde je důležitá role ředitele školy, který může různými způsoby podporovat otevřenější smýšlení. Realita ale nemusí být tak prosociální, jak si ji někdy můžeme představovat. Zde autorky upozorňují, že motivací pro přijímání různých žáků může být jistě i konkurenční boj o tyto i další žáky. Také může být motivace finanční. Autorky uvádí, že patrně nehraje pro školy primární roli, ale není zanedbatelná. I Lechta (2010, s. 125) v souvislosti s rolí ředitele či jeho zástupce uvádí, že by měli vytvořit „inkluzivního ducha“ školy. Jedná se o nastavení společné filosofické koncepce do změny systému edukační činnosti.

Je zde ještě jeden, avšak velmi podstatný faktor, který má na úspěšnost inkluze vliv. A to je motivace, otevřenost a postoje žáků v samotném školním kolektivu. Nejen motivace vedení školy a učitelů je důležitá při edukaci dětí s postižením nebo SVP, ale právě také *„stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu“* (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 16). Na toto bychom tedy v rámci inkluzivního procesu také neměli zapomínat. Zjednodušeně řečeno, proinkluzivní atmosféra by se neměla dotýkat jen pedagogických pracovníků, ale všech aktérů tohoto procesu. Jen tak může být zajištěna jeho efektivita a úspěšnost.

3.2 Příprava pedagogických pracovníků

Příprava je opět jedním z podstatných faktorů ovlivňujících průběh i výsledky edukačního procesu. Způsob, jakým se pedagogičtí pracovníci připravují na výuku heterogenních tříd,

je naprosto zásadní. V této podkapitole si tedy mírně přiblížíme, jak a v čem je právě příprava podstatná.

Vítková (2004, s. 10) považuje připravenost učitelů a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se SVP za jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace. Autorky Šmelová, Souralová a Petrová (2017, s. 18) zde ale zmiňují, že inkluze jakožto nový způsob, či cesta při edukaci, zastihla celou řadu pedagogů nepřipravených, a to jak po osobnostní, tak i vědomostní stránce. Největším problémem, který vede k neúspěchu je třeba ambivalentnost postojů pedagogů k žákům s postižením či SVP, také nedostatečná informovanost a často i minimální praktické zkušenosti. Hájková (2010, s. 106) na tento problém navazuje se slovy, že *„schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků se může rozvinout výhradně za podmínky propojení poznatkových systémů řady humanitních věd v rámci jeho odborné přípravy.“*

Zajímavým poznatkem je, že za nejnáročnější část práce považují pedagogové v inkluzivním procesu právě plánování a realizaci individualizovaných vyučovacích forem či strategií (Hájková, 2010, s. 107). Jak napomoci pedagogickým pracovníkům v rámci jejich přípravy nastiňuje například Lechta (2016, s. 50). Ten jako podstatný krok vidí doplňovat kvalifikaci učitelů běžných škol právě v problematice žáků s postižením, narušením či ohrožením. Uvádí, že zde nejde jen o poznatky dotýkající se speciální pedagogiky, ale také pedagogiky sociální, medicíny, psychologie a dalších vědních oborů. V předešlých kapitolách byla jako jedna z možností nastíněno i dodatečné vzdělávání pedagogických pracovníků na kurzech, workshopech, či školeních od odborníků. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 74) v této souvislosti dodávají velmi podstatnou skutečnost. Příprava učitelů totiž rozhodně není jednorázovou záležitostí. Autoři zde trefně zmiňují, že *„symptomatika se u studenta může výrazně měnit; také učitelé se mění, mění se i jejich přístup a nároky.“*

Tato problematika se ale dotýká i speciálních pedagogů, jejichž kompetence by měly být v oblasti inkluzivní edukace rozšířeny. Zde je vhodné zmínit slova Matusšky, jak je uvádí Lechta (2016, s. 50), a tedy že představa, že speciální pedagogové jsou kompetentní v rámci inkluzivní edukace bez jakékoli přípravy, je pouhý mýtus. Je tedy zřejmé, že speciálně pedagogické vzdělání není předpokladem pro bezchybné vedení inkluzivního pedagogického působení.

Na závěr této podkapitoly uveďme i zajímavý pohled na plánování výuky od Tannenbergerové (2016, s. 57). Dle ní plánování jednak pozitivně zasahuje do vztahů mezi

kolegy a má možnost do jisté míry i stmelovat jejich kolektiv, zároveň má ale také vliv na provázanost a uchopení učiva jako celku. Pochopitelně je plánování nutné i v případě snahy vytvořit vhodné projektové záměry. Z toho tedy vyplývá, že pedagogické porady nejsou jen otázkou operativní, tzn. s cílem rozdat úkoly a předat informace, ale jsou i možností, jak mohou pedagogové o své činnosti diskutovat a případně je provazovat.

3.3 Kooperace aktérů inkluze

Posledním determinantem, který jsme vybrali jakožto jeden z těch, které mají nejzásadnější vliv na proces inkluze, je právě kooperace. Tím se myslí kooperace všech aktérů procesu inkluze, ať již je to vedení školy, pedagogických pracovníků, žáků, či dalších osob jež se na inkluzi podílejí. Právě tento determinant jsme už několikrát zmínili v předchozích kapitolách, a není chybou, že se mu chceme věnovat právě i zde, v samostatné podkapitole. Je totiž vskutku stěžejním a je patrné, že se toto téma objevuje v celé řadě publikací zabývajících se inkluzivní edukací. Pojděme se tedy blíže podívat, v čem je spolupráce aktérů inkluze tak důležitá.

O roli třídního učitele jsme již hovořili v jedné z předešlých kapitol. Jeho role je podstatná právě i ve vztahu ke spolupráci aktérů inkluze. Lechta (2010, s. 122) zde v této souvislosti uvádí, že třídní učitel by měl „*plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky.*“ Pochopitelně ale nejde pouze o učitele třídního, schopnost kooperovat by měli mít všichni pedagogičtí pracovníci. „*Základní výbavou inkluzivního pedagoga je jeho schopnost kooperovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky školy a dovednost přivést je k týmové kooperaci*“ (Hájková, 2010, s. 128).

Tannenbergerová (2016, s. 52-53) se vyjadřuje k tomu, jak by měla vypadat kooperace mezi pedagogickými pracovníky a samotnými žáky. Ti by podle ní měli být spolutvůrci svého edukačního procesu. V praxi to znamená jejich zapojování do plánování, průběhu i vyhodnocování procesu výuky. Měli by v této věci být aktivní, tj. diskutovat s učitelem o tématech, navrhopvat cíle a reflektovat celý proces výuky. Další spolupráce by pak měla probíhat mezi samotnými žáky. Pouhý frontální přístup nestačí a je nutné zapojovat různé výukové metody. Autorka zde uvádí například peer edukaci, kde se žáci učí navzájem a pomáhají si. Stejně se vyjadřuje i Hájková (2010, s. 118). Dle ní by se mělo sledovat spíše skupinové vyučování. Konfrontaci a soutěžení mezi žáky by měla nahradit jejich spolupráce.

Kooperace by ale pochopitelně měla probíhat nejen interně ve škole, ale také mezi školou a rodinou. Kontakt mezi nimi by měl být frekventovaný a spolupráce by měla být založena na vzájemné důvěře (Vosmik a Bělohlávková, 2010, s. 103). Bohužel ovšem stále ještě někdy převládají obavy, a to jak se strany rodičů, tak i učitelů. Někteří pedagogové se bojí přílišného zasahování rodičů do vzdělávání daného dítěte. V posledních letech se však zdá, že se spolupráce mezi učiteli a rodiči zlepšuje (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 16).

4 PODOBA INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE

V této kapitole se v krátkosti podíváme na to, jak v současnosti vypadá inkluze v České republice. Hned na začátek můžeme uvést, jak se k situaci vyjadřuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha): *„V souladu s Všeobecnou deklarací a mezinárodními paktů o lidských právech, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezczitelnou a univerzální lidskou hodnotu.“* Toto je závazný kurikulární dokument, kterým se řídí jakékoli další realizační plány MPSV. Společně s rámcovými vzdělávacími programy pak tvoří státní úroveň kurikulárních dokumentů. Druhou úrovní je pak školní, kam spadají školní vzdělávací programy. Ty si školy již přizpůsobují samy podle svého uvážení.

Pokud mluvíme o inkudovaných žácích, mluvíme o žácích se SVP. Koho za takového žáka můžeme považovat nám udává zákon č. 561/2004 Sb. Zde se v § 16 dozvídáme, že *„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.“* Dalším důležitým faktem je také to, že podpůrná opatření jsou poskytována bezplatně, a to buď školou či školským zařízením.

U nás se inkluze realizuje právě především skrze podpůrná opatření a IVP. Ty si v následujících podkapitolách přiblížíme.

4.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou stejně jako žáci se SVP definovány v zákoně č. 561/2004 Sb., tj. školském zákoně. Rozumí se jimi různorodá opatření či úpravy ve vzdělávání, která odpovídají zdravotnímu stavu, různým životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Zákon v § 16 odst. 2 pokračuje popisem podpůrných opatření, ta dle něj ve zkratce spočívají v:

- Poradenství v rámci školy či ŠPZ;
- Modifikaci vzdělávání, tzn. jeho obsahu, hodnocení, forem a metod. Také v možnosti prodloužit střední nebo vyšší odborné vzdělávání až o dva roky;
- Použití kompenzačních pomůcek;
- Úpravě očekávaných výstupů vzdělávání;

- Vzdělávání dle IVP;
- Využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka, přepisovatele, a dalších.

Lechta (2016, s. 206-208) konstatuje, že je nutné nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zavedení podpůrných opatření nebylo zanedbáno vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Vzhledem k různé závažnosti jednotlivých postižení či znevýhodnění, jsou podpůrná opatření zavedena v pěti stupních. Zákon 561/2004 Sb. udává, že podpůrná opatření se dají kombinovat. První stupeň těchto opatření pak uplatňuje škola či školské zařízení sama, a to i bez doporučení ŠPZ. Vyšší stupně opatření již musí být pouze na doporučení ŠPZ.

Jak předkládá vyhláška č. 27/2016 Sb., v prvním stupni podpůrných opatření se ještě neuvádí IVP, ale tzv. plán pedagogické podpory. Ten se zpracovat může, ale také nemusí, a to v závislosti na žákových obtížích a šířce opatření která je nutná udělat. Tento plán obsahuje popis žákových obtíží, stanovení cílů podpory a způsob vyhodnocování naplňování plánu. Ten je totiž nutné průběžně aktualizovat a vyhodnocovat. Nemusí být však trvalý. Jak se můžeme dočíst v Katalogu podpůrných opatření: „*cílem podpůrných opatření v prvním stupni je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka*“ (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 40).

4.2 Individuální vzdělávací plán

Pakliže je nutné žákovi přiznat vyšší stupeň podpůrných opatření, tzn. druhý až pátý, může ŠPZ doporučit i vytvoření IVP (Titěrová a Vávrová, 2019). Blíže ho popisuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Ta říká, že IVP vypracovává škola a je závazným dokumentem pro zajištění SVP žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu. Obsahuje údaje o druzích i stupních dalších podpůrných opatření jež jsou v kombinaci s tímto plánem poskytovány, také informace o žákovi a pedagogických pracovnících podílejících se na jeho výuce. Pochopitelně je součástí i popis nutných úprav v obsahu a metodách či formách vzdělávání, stejně tak jako případná úprava výstupů ze vzdělávání žáka. Za zpracování a realizaci tohoto plánu je zodpovědný ředitel školy a zpracovává se ve spolupráci se ŠPZ, žákem a případně jeho zákonným zástupcem (není-li zletilý).

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 76-77) zde dodávají, že neexistuje nějaká ideální podoba IVP. Ta se vždy liší podle individuality daného jedince, učitelského sboru a podle jejich spolupráce s odborníky. Také je důležité, aby na vytváření IVP pedagogové spolupracovali a všichni měli dostatečný vhled do problémů daného dítěte. I kdyby plán zpracoval člověk, který se v problematice orientuje, ale měl se dle něj řídit neznalý pedagog, bylo by naplňování plánu striktně formální a je pravděpodobné, že by ani nemohl být správně naplněn. Jak vyplývá ze slov autorů, podstatné jsou zde tři faktory. Prvním faktorem je skutečnost, že aby mohl IVP fungovat a být realizován, musejí mu učitelé rozumět. Musí být patrné a pochopitelné, jak má realizace v praxi vypadat. Dalším faktorem je souhlas učitelů s navrženým postupem. Se vším, co je v plánu, by měli učitelé souhlasit. Jedině tak může být IVP plně uskutečněn. Poslední a možná opomíjený faktor je důvěra v samotnou integraci. Nejen, že integraci musí chtít rodiče, student, stejně tak, jako odborníci. Pokud je vedení rozhodnuto integraci úspěšně realizovat, musí přesvědčit i učitelský sbor. Jedině tak může být poté společným úsilím IVP efektivně naplňován.

Pokud se podíváme na identifikátory inkluzivní školy dle Tannenbergerové (2016, s. 51), jedním z nich je i fakt, že by IVP měl být tvořen pro všechny, kdo jej potřebují. V intencích definice inkluze, jak jsme ji nastínili na začátku práce, autorka upozorňuje, že zohledňování specifík žáků by mělo být každodenní realitou a nemělo by být považováno za práci „navíc“. Jak je tedy patrné, problematika praktické podoby inkluze, tj. problematika podpůrných opatření a IVP, je poměrně komplexní. Je zde celá řada faktorů ovlivňujících smysluplnost, průběh i výsledek. Opět se zde tedy vracíme na začátek této práce a k definici inkluze jako takové. Nutná je nejprve změna pohledu na inkluzi osob s postižením či znevýhodněním. Pokud ji bude učitelský sbor vnímat jako překážku, zbytečné povinnosti či jakési „nutné zlo“, nikdy nebude dosahovat dostatečné efektivity. Nejprve je nutná motivace, projevující se jako snaha změnit věci k lepšímu. Dále je nutná chuť rozvíjet své znalosti a kompetence. Jedině tak budou žákům s SVP k ruce dostatečně odborně připravení pracovníci. Na závěr je taktéž nutná schopnost spolupracovat, a to nejlépe ve všech úrovních. Tyto, ale nejenom tyto faktory jsou úhelným kamenem pro praktickou stránku inkluze.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 POJETÍ VÝZKUMU

Náš výzkum se zabývá pohledem pedagogických pracovníků základních škol na inkluzi. Konkrétně jsme vybrali učitele a asistenty pedagoga, jakožto nejpodstatnější aktéry procesu inkluze, jejichž pohled budeme zkoumat.

Domníváme se, že by nebylo vhodné zkoumat pouze samotný proces inkluze. Ten je jistě tématem podstatným a objasnění všech aspektů, které na tento proces mají vliv, stejně tak, jako jednotlivých aktérů, je nutné k nastavení tohoto procesu a jeho zefektivnění. K tomu nicméně nestačí tento problém zkoumat všeobecně. Právě zde přichází na řadu náš výzkum. Ten se tedy zaměřuje na jeden z determinantů úspěšnosti inkluzivního procesu. Tím jsou, jak je zmíněno výše, pohledy pedagogických pracovníků na tuto problematiku. Je nutné se touto problematikou hlouběji zabývat z jednoho prostého důvodu, který vyplývá z výše řečeného. Jestliže jsou pohledy těchto pracovníků determinanty úspěšnosti procesu inkluze, pak jsou pochopitelně jeho základními kameny. Jejich pohled může být jakýmsi pomyslným zrcadlem jak minulých zkušeností či stávajícího stavu, tak i obav z budoucího vývoje. To vše může posloužit jako směrodatné informace k dalšímu zefektivňování a modifikaci inkluzivního procesu.

K naplnění výzkumného cíle volíme kvantitativní výzkumné pojetí. Chceme totiž dosáhnout zobecnitelných výsledků, jež by mohly mít jak teoretický, tak i praktický přínos. Vzhledem k tomu, že si neklademe za cíl předeštit nové hypotézy, jako spíš ověřit hypotézy námi stanovené, zvolili jsme pro náš výzkum dotazník, konkrétně sémantický diferenciál, jakožto metodu sběru dat. Tím dosáhneme výsledků, které bude možno vztáhnout na celý základní výzkumný soubor a lépe tak všeobecně zmapovat současnou situaci.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumu je prozkoumat, jaké jsou pohledy pedagogických pracovníků základních škol na inkluzi. Podstatnou částí výzkumu je také komparace těchto pohledů mezi učiteli a asistenty pedagoga.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázku jsme si stanovili následovně:

Jaký je pohled pedagogických pracovníků základních škol na inkluzi?

Díličí výzkumná otázka pak je:

1. Existuje rozdíl mezi učiteli a asistenty pedagoga v jejich pohledech na inkluzi?

5.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou učitelé a asistenti pedagoga na základních školách v rámci České republiky.

Výběrovým souborem jsou učitelé a asistenti pedagoga na základních školách bez ohledu na stupeň, na kterém učí a vyučovaných předmětech. Aby byla získaná data komplexní, budou do výzkumu zahrnuti i pedagogičtí pracovníci, kteří s inkluzí na své škole zkušenosti nemají.

Výběr škol, na kterých bude provedeno výzkumné šetření, je prostý náhodný. Tím je zajištěno, že výběr není ovlivněn výzkumníkem. Školy jsou pak vybrány z Rejstříku škol a školských zařízení v České republice, provozovaném na stránkách MŠMT.

5.4 Výzkumná metoda

Jak je zmíněno i v předešlých kapitolách, výzkum má kvantitativní charakter. Právě z toho důvodu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Ten bude mít specifickou podobu, neboť se jedná o tzv. sémantický diferenciál. Tato výzkumná metoda, vytvořená profesorem C. Osgoodem, je velmi oblíbená, a to právě např. i v pedagogických výzkumech. Dovoluje nám měřit velmi subjektivní a individuální psychologické významy určitých objektů, v našem případě pojmů, u jednotlivých osob. Konkrétně tedy budeme měřit významy námi zvolených pojmů u učitelů a asistentů pedagoga. Jednak se výzkum zaměřuje na interpretaci těchto významů v rámci obou skupin, jednak také srovnání významů mezi oběma skupinami.

Sémantický diferenciál se dá použít ve dvou variantách. Původní, nebo také klasický, se zaměřuje na posuzování pojmů z hlediska tří faktorů, označovaných jako faktor hodnocení, potence a aktivity. Faktor hodnocení sleduje, zdali je pojem vnímán jako dobrý nebo špatný, faktor potence ukazuje sílu pojmu a faktor aktivity vztah tohoto pojmu k pohybu a změnám. Významy jednotlivých pojmů lze poté znázornit v trojdimenzionálním prostoru, označovaném jako sémantický prostor (Chráška, 2007, s. 221).

Užití této metody je v praxi poměrně snadné. Významy pojmů se vždy měří určitým počtem posuzovacích škál. Ty jsou zpravidla sedmibodové a každá vždy odpovídá jednomu sledovanému faktoru. Respondenti své mínění poté zaznamenají výběrem určitého bodu na

těchto škálách. Krajní body u škál jsou vždy tvořeny dvěma protikladnými přídavnými jmény. Volba bodu na škále poté odpovídá určité míře vlastnosti, která je právě vyjádřena příslušnou dvojicí přídavných jmen. Jednotlivým bodům na škále jsou vždy přiřazeny číselné hodnoty 1 až 7. Ty se poté využívají ke zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Druhá varianta sémantického diferenciálu je ve své podstatě stejná. Hlavním rozdílem je počet sledovaných faktorů. Chráska (2007, s. 227) se s přihlédnutím ke svému výzkumu vyjadřuje takto: „*Při ověřování vlastností a výpovědní hodnoty dat získaných sémantickým diferenciálem jsme dospěli k závěru, že ve většině případů je posuzování pojmů z hlediska tří faktorů příliš detailní a nepřináší o mnoho více informací než při posuzování z hlediska dvou faktorů.*“ Uvádí také, že třetí faktor, a tedy faktor aktivity, je velmi specifický konstrukt, u něž hrozí značné riziko nesprávné interpretace. Právě k popisu edukační reality pak využil dvou faktorů. První je stále faktor hodnocení a jeho pojetí je shodné s tím, jak jej vnímal C. Osgood. Druhý faktor však v sobě slučuje faktory potence (síly) a aktivity a vzniká zde faktor energie. „*Faktor energie vyjadřuje, do jaké míry respondenti chápou pojmy jako něco spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou*“ (Chráska, 2007, s. 228).

Chráska (2007, s. 228) zde pro oblast edukační reality nabízí nástroj ATER („attitude towards educational reality“). Tento nástroj má deset škál, přičemž 5 z nich měří faktor hodnocení a 5 faktor energie. Některé ze škál jsou pak prezentovány v reverzní podobě. To má pomoci proti stereotypnímu posuzování ve škálách.

My jsme pro náš výzkum zvolili právě výše uvedený nástroj ATER. Učinili jsme tak s přihlédnutím k jednodušší interpretaci získaných dat, stejně tak jako k jejich výpovědní hodnotě, jež zůstává i po sloučení druhého a třetího faktoru téměř neměnná. U všech deseti škál je vždy faktorová identifikace označena pomocí počátečních písmen z názvu daného faktoru, tj. *h* a *e*. Stejně jako autor i my jsme nechali některé škály v reverzní podobě. Všechny použité škály včetně značení jejich faktorové identifikace a toho, jestli jsou uvedeny reverzně vypadají následovně:

1. dobrá – špatná (*h*)
2. nenáročná – náročná (*e**)
3. nepříjemná – příjemná (*h**)
4. světlá – tmavá (*h*)
5. přísná – mírná (*e*)
6. snadná – obtížná (*e**)

7. krásná – ošklivá (h)
8. problémová – bezproblémová (e)
9. kyselá – sladká (h*)
10. lehká – těžká (e*)

Slova, která jsme sémantickým diferencíálem sledovali, byla vybrána, aby poskytla dostatečná data k naplnění našeho výzkumného cíle. Volili jsme je tedy s ohledem na výzkumný cíl i otázky, aby se výsledky daly interpretovat bez zbytečného rizika. Je podstatné, aby zvolená slova měla vztah k realitě a byla respondentům blízká. Zvolili jsme tedy těchto deset slov, příp. slovních spojení: naše škola, inkluze, výuka, spolupráce s kolegy, integrace, zkoušení, asistence, postižení, příprava, speciální vzdělávací potřeby.

5.5 Způsob zpracování dat

Metoda sémantického diferenciálu nabízí i poměrně jednoduchý způsob, jak jsou získaná data zpracována. To se nám usnadnilo i vzhledem k použití elektronické formy dotazníků. Získaná data jsme převedli do tabulek v MS Excel a na jejich základě také vytvořili grafy.

K naplnění našeho výzkumného cíle, tedy k prozkoumání pohledů pedagogických pracovníků základních škol na inkluzi, jsme nejprve museli u každého pojmu vypočítat průměr v obou faktorech. Pojmy i s průměry ve faktorech jsme pak převedli do tabulky. Protože by interpretace získaných dat byla v této podobě složitější a méně přehledná, vytvořili jsme na základě získaných průměrů dvojrozměrná sémantická pole. Tam se tedy promítly oba faktory, tj. hodnocení i energie, které tvořili jejich osy.

Abychom lépe porozuměli získaným datům a přesněji popsali sémantické pole znázorňující obecný pohled na data, určili jsme také, jak daleko jsou jednotlivé pojmy v tomto sémantickém poli od sebe. Čím jsou si blíží, tím jsou si podobnější významem. Jako míra vzdálenosti pojmů se užívá tzv. lineární distance D . Tu je možno vypočítat vzorcem

$$D_{ij} = \sqrt{\sum (x_i - x_j)^2}$$

kde D_{ij} je ona chtěná lineární distance mezi dvěma pojmy (i a j). Při výpočtu se dá vycházet z jednoho faktoru, nebo ze dvou, přičemž my jsme zvolili druhý způsob. Vypočítané hodnoty jsme poté zapsali do symetrické D -matice. Na tomto základě jsme mohli vypořadovat, které pojmy pedagogičtí pracovníci pocít'ují jako sobě podobné.

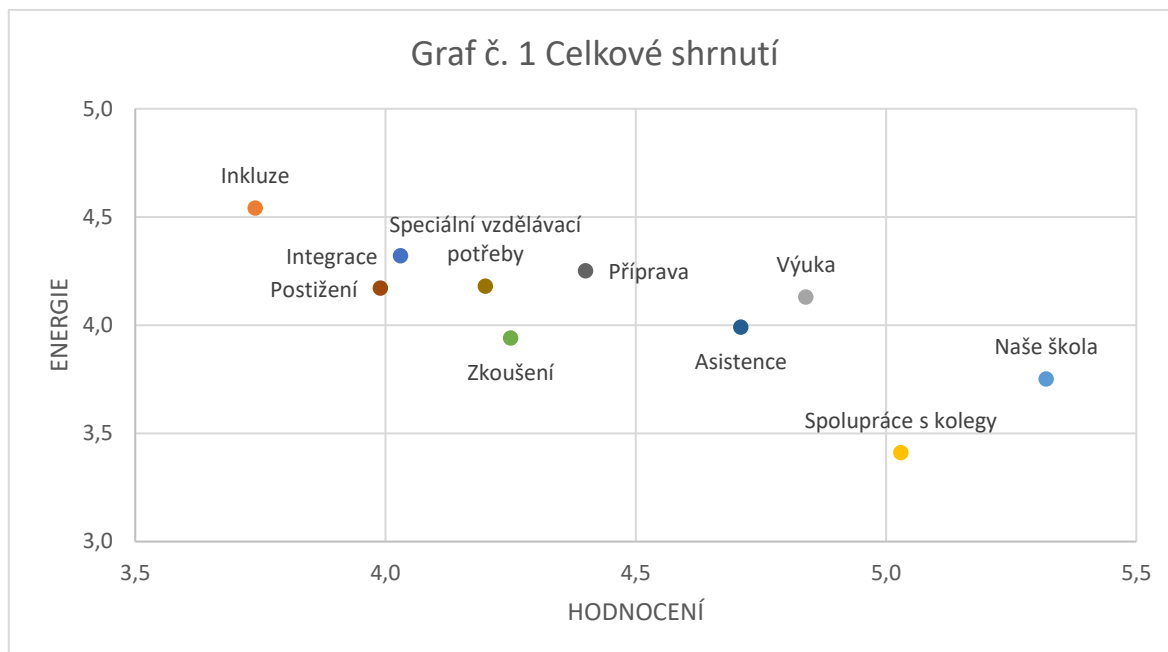
6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

Vyhodnocení dat získaných sémantickým diferencíálem je specifické. Liší se od jiných výzkumných metod především nutností a významností interpretace. Vzhledem k povaze kvantitativního výzkumu i data získaná sémantickým diferencíálem slouží spíše k exploraci jevů než jejich explanaci. V následujících podkapitolách se postupně zabýváme jednotlivými úrovněmi získaných dat, od nejjobecnějších po konkrétní. Nejprve uvedeme celkový přehled získaných dat, následně v krátkosti představíme samostatné pohledy učitelů i asistentů a na závěr tyto pohledy porovnáme.

Celkem bylo osloveno 250 škol z celé České republiky a dotazník zodpovědělo 104 respondentů. Z těch bylo pouze 11,5 % mužů a 88,5 % žen. Příjemným zjištěním bylo množství odpovědí od asistentů pedagoga, a tedy 26 %, ku 74 % odpovědím učitelů. Obě skupiny jsou tedy zastoupeny v přijatelné míře. Nejpočetnější skupinou byli respondenti ve věku 46-65 let (53,8 %), následně 31-45 let (35,6 %) a nejméně respondentů spadá do věkové skupiny 18-30 let (10,6 %). Všichni dotázaní mají na své škole s inkluzí zkušenost, přičemž 53,8 % z respondentů uvedlo, že jejich škola inkluduje déle než 6 let, 12,5 % že 4-6 let a 10,6 % že 1-3 roky. Pouze jeden respondent uvedl, že škola inkluduje méně než 1 rok. 22,1 % respondentů uvedlo, že neví, jak dlouho jejich škola inkluduje.

6.1 Celkové shrnutí získaných dat

Níže uvádíme graf znázorňující celkový pohled na získaná data. Pro jeho správnou interpretaci je nutné si uvědomit, že celkový pohled je průnikem jednotlivých pohledů asistentů i pedagogů, které, jak budeme popisovat v dalších podkapitolách, se významně liší. Vzhledem k početnímu zastoupení učitelů mezi respondenty, je jejich pohled převládající, ale nikoli tedy reprezentativní. Nejprve popíšeme několik nejpodstatnějších zjištění, následně vše na konci této kapitoly shrneme a poukážeme, na jaké skutečnosti graf ukazuje.



Z uvedeného grafu je možno vyčíst celou řadu podstatných informací. Nejprve se podíváme na nejdůležitější sledované pojmy. INKLUZE i INTEGRACE jsou hodnoceny podobně. Společně s pojmem POSTIŽENÍ jsou to tři nejhůře hodnocené pojmy. Zajímavý je i faktor energie, který vypovídá o tom, že jsou tyto pojmy spojovány s námahou či obtížemi.

INTEGRACE je hodnocena lépe oproti INKLUZI. Důvodů může být celá řada. Inkluze je ve společnosti hojně diskutované téma a dalo by se tedy usuzovat, že právě jeho nadužívání v médiích spojené s představou o výrazném přesunu žáků s SVP do běžných škol, může mít vliv na pohled na tento pojem. Integrace je obecně spojována spíše s individuálními případy žáků, kteří se mají začlenit do běžného školství. Tento pohled, kdy se integrace týká jen určité části žáků s SVP, podporuje jak definice inkluze z Pedagogického slovníku (kap. 1.1.), tak i pohled Lechty na rozdíl mezi inkluzí a integrací. (kap. 1.3.). Bylo by tedy pochopitelné, kdyby pedagogičtí pracovníci cítili jisté obavy z inkludování většího množství žáků, neboť by to s sebou neslo jistě větší obtíže a složitější agendu. To se poté může odrazit v hodnocení obou pojmů. Zde je důležité si uvědomit, že hodnocení integrace i inkluze je směřované pro celý inkluzivní proces. Celá podkapitola 3.1. pojednává o motivaci, postojích a otevřenosti k inkluzivnímu trendu. Podkapitola 1.3. taktéž zmiňuje důležitost vnímání těchto pojmů a celospolečenské změny pohledu na tato témata, pakliže má být inkluze v budoucnosti efektivní.

Potěšujícím zjištěním je hodnocení slovního spojení SPOLUPRÁCE S KOLEGY. Tento aspekt inkluze jsme totiž vypíchlí v kap. 3.3. jako jeden z nejdůležitějších determinantů

úspěšnosti inkluzivního procesu. Z grafu vyplývá pozitivní pohled na toto slovní spojení a také stojí za pozornost faktor energie, který napovídá, že toto spojení není tolik spojováno s námahou. Dokonce je hodnota faktoru energie tohoto spojení mezi sledovanými pojmy nejnižší.

Za zmínku také stojí pojem ASISTENCE. Je čtvrtým nejlépe hodnoceným pojmem. Vzhledem k charakteru celkového přehledu je jeho hodnocení průnikem pohledu asistentů i učitelů, jak ale vyplývá z níže uvedených bližších informací, u obou skupin je hodnocení tohoto pojmu velmi pozitivní. Obě skupiny mají tak k asistenci kladný vztah a žádná ze skupin si jej nespojuje s výraznými obtížemi.

Poslední pojem, jehož významnost bychom zde chtěli uvést je PŘÍPRAVA. Opět je poměrně pozitivním zjištěním, že je jeho hodnocení kladné. Problematiku přípravy jsme taktéž zahrnuli v teoretické části, podkapitole 3.2. Je tedy nadmíru důležitá a to, jakým způsobem je vnímána mezi pedagogickými pracovníky, je rozhodně dobrou zprávou.

Pro lepší pochopení tendence, která vychází z celkového pohledu níže uvádíme D-matici v níž jsou zaznamenány hodnoty lineární distance. Ty jsou ještě pro větší přehlednost barevně rozlišeny na tříbarevném spektru jdoucím od modré přes žlutou až po červenou barvu. Modrá barva značí pojmy vnímané jako mezi sebou velmi odlišné (vyšší hodnoty), naproti tomu červená pak pojmy, které jsou vnímány jako sobě podobné (nižší hodnoty).

Tabulka č. 1 Lineární distance											
	Naše škola	Inkluze	Výuka	Spolupráce s kolegy	Integrace	Zkoušení	Asistence	Postižení	Příprava	Speciální vzdělávací potřeby	
Naše škola	X	1,77	0,61	0,45	1,41	1,09	0,66	1,39	1,05	1,20	
Inkluze		X	1,17	1,71	0,36	0,79	1,12	0,45	0,72	0,58	
Výuka			X	0,74	0,83	0,62	0,19	0,85	0,46	0,64	
Spolupráce s kolegy				X	1,35	0,94	0,66	1,29	1,05	1,13	
Integrace					X	0,44	0,76	0,16	0,38	0,22	
Zkoušení						X	0,46	0,35	0,34	0,25	
Asistence							X	0,74	0,40	0,54	
Postižení								X	0,42	0,21	
Příprava									X	0,21	
Speciální vzdělávací potřeby										X	

Z výše uvedené tabulky lze vyčíst hned několik informací. Jakožto sobě nejbližší jsou vnímány pojmy INTEGRACE a POSTIŽENÍ. To je poměrně očekávaný výsledek, neboť konotativní spojitost mezi těmito pojmy je velká. Bylo by možná vhodné v budoucnu

prozkoumat spojitost pojmu INTEGRACE (či INKLUZE) s dalšími pojmy vycházejícími z inkluzivní reality a vztahujícími se k různým druhům SVP. Jak je totiž uvedeno v teoretické části na mnoha místech (kap. 1.1., 1.3., 2.2., a dalších) inkluze se netýká pouze žáků s fyzickým či psychickým handicapem, ale i žáků mimořádně nadaných, se sociálními handicapem apod.

Jako sobě velmi blízké jsou také vnímány pojmy VÝUKA a ASISTENCE. To je poměrně zajímavá informace poukazující na to, jakým způsobem je pedagogickými pracovníky výuka vnímána. Je zřejmé, že tutoriální role těchto pracovníků je zde zdůrazněna. Výuku vnímají podobně jako asistenci, a tedy pomoc či podporu žáků.

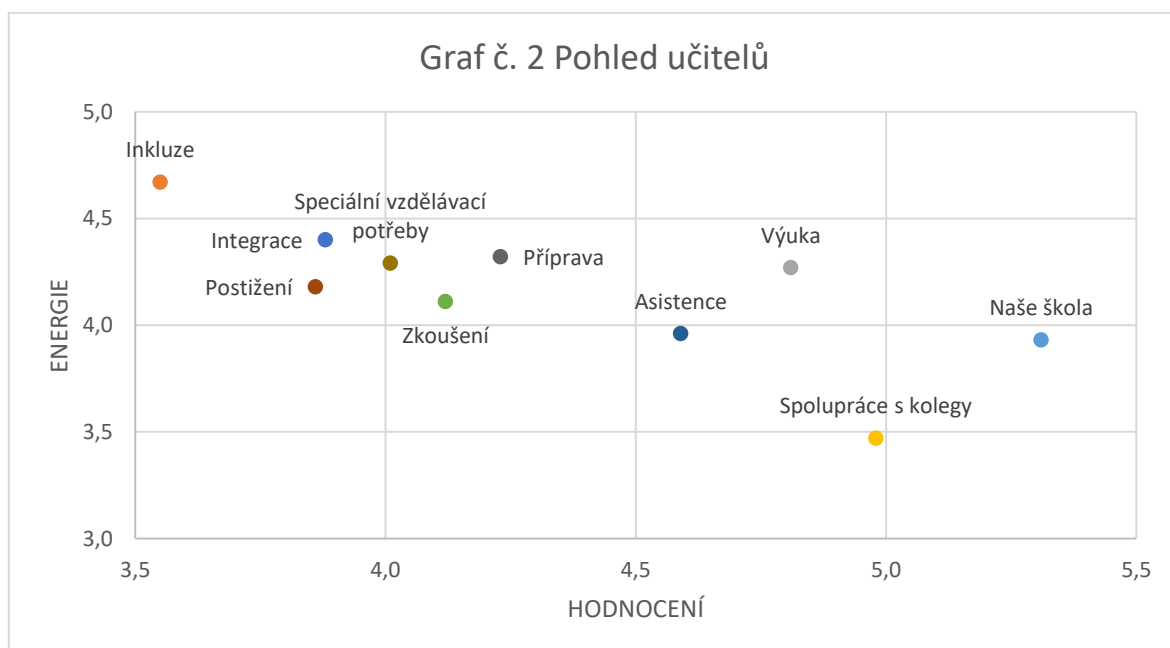
Velké rozdíly jsou poté u několika dvojic pojmů. Např. pojmy NAŠE ŠKOLA a INKLUZE. Při zpětném pohledu na graf je patrné, že pojem NAŠE ŠKOLA je hodnocen nejlépe ze všech pojmů, na rozdíl od INKLUZE jakožto nejhůře hodnoceného. Tady je tedy pohled na oba pojmy naprosto odlišný. Podobně je na tom i dvojice INKLUZE a SPOLUPRÁCE S KOLEGY.

Pohled na celkový přehled všech získaných dat poukazuje na určitou tendenci v pohledu pedagogických pracovníků na inkluzi. Brát za bernou minci pouze tato celková, tzn. průměrná, data by ovšem nebylo správné, neboť jak výzkum dále dokázal, rozdíly v pohledech asistentů a učitelů jsou v mnoha ohledech velmi odlišné. Tato obecná data jsou tedy spíše reprezentativní pro skupinu učitelů. I přes tuto skutečnost je ale možno situaci v obecné rovině zhodnotit. Je zřejmé, že obecný pohled na inkluzi a integraci není pozitivní. Jednak jsou hodnoceny negativně, jednak jsou vnímány jako problematické, či obtížné. Dalo by se říci, že pojmy spojené s inkluzivní realitou jsou hodnoceny hůře nežli obecné pojmy ze školní reality. Spolupráce, výuka a příprava jsou hodnoceny kladně. Asistence je sice hodnocena kladně, ale je spíše spojována s výukou než začleňováním žáků s SVP do běžného školství. Všechna tato data by se dala shrnout jako rozporuplná. Na jednu stranu jsou předpoklady pro inkluzi splněny (spolupráce, příprava, radost z výuky), ale samotná inkluze (či integrace) je hodnocena negativně. Je otázkou, nakolik tento pohled utváří zkušenosti pracovníků, nebo stereotypní představa neřízeného přílivu handicapovaných žáků do běžných škol. Na tuto otázku však tento výzkum nemůže odpovědět. Tendence hodnotit inkluzivní realitu negativně je ale z celkového pohledu na naše získaná data zřejmá a prostor pro zlepšení značný.

Je zde vhodné odkázat na kvalitativní výzkum Bolechové (2019) s názvem Inkluze očima pedagogických pracovníků. Ten blíže popisuje tuto problematiku a podává hlubší vysvětlení. Výsledky jejího výzkumu mohou lépe vysvětlit tendenci, která z našeho kvalitativního výzkumu vyplývá. Jako jedno z rizik inkluze identifikovala zvýšenou práci spojenou s administrativou. Toto náš výzkum potvrzuje u širšího výzkumného vzorku vzhledem k pohledu na faktor energie u obou pojmů INKLUZE i INTEGRACE. Jako další problémy spatřuje také nedostatek finančních prostředků či nedostatečné vedení začínajících asistentů pedagoga. Dále v práci doporučujeme provedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na problémy, se kterými se v rámci inkluze pedagogičtí pracovníci setkávají. Je zde však na místě doporučit taktéž provedení dalšího výzkumu, kvantitativního, zaměřeného na ověření hypotéz, které by vyplynuly z námi navrženého kvalitativního šetření a případně i vyplývajících z výzkumu Bolechové. Je totiž vždy nutné odlišit potíže, které se týkají pouze konkrétních případů a těch, které vnímá větší spektrum respondentů.

6.2 Inkluze pohledem učitelů

Pohledem samotných učitelů se nebudeme zabývat nijak dlouho. To z toho důvodu, že data, která byla uvedena v celkovém přehledu, jsou ve velké míře reprezentativní právě pro skupinu učitelů. Bylo by tak zbytečné opakovat výše zmíněné skutečnosti. Níže uvádíme graf zobrazující pohled učitelů.



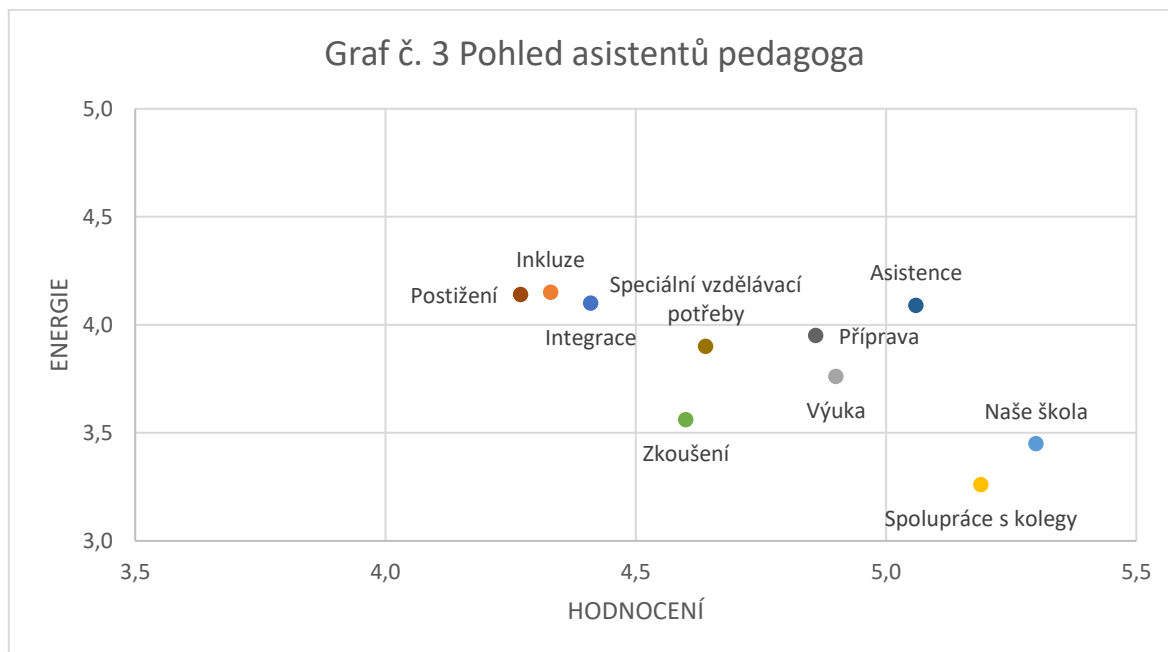
Pakliže v krátkosti srovnáme graf celkového přehledu a přehledu zobrazujícího pohled učitelů, je zřejmé, že tendence, kterou grafy vykazují, jsou shodné. Jak již bylo zmíněno, je to způsobeno větším množstvím učitelů mezi respondenty a tedy tím, že jejich pohled v celkovém přehledu převažuje. I přes to ale můžeme konstatovat několik zajímavých zjištění.

Všechny sledované pojmy až na jeden (NAŠE ŠKOLA) jsou z pohledu učitelů hodnoceny hůře oproti celkovému přehledu. Na pravé straně grafu nejsou patrné významné rozdíly, podíváme-li se ovšem na levou stranu, tj. na pojmy INKLUZE až PŘÍPRAVA, jsou všechny tyto pojmy hodnoceny poměrně odlišně oproti celkovému přehledu. Pojd'me se na ně nyní podívat blíže.

Zajímavým zjištěním je hodnocení trojice pojmů INKLUZE, INTEGRACE a POSTIŽENÍ. Především první zmíněný pojem je daleko hůře hodnocený než v celkovém přehledu. U všech třech pojmů je patrné negativní hodnocení i konotativní spojitost se zvýšenou námahou. Toto zjištění je dle nás možno považovat za znepokojující. Je patrné, že skupina učitelů vnímá pojmy spojené s inkluzivní realitou negativně. Proč je vnímání těchto pojmů podstatné jsme vyjasnili v předešlé kapitole. Negativní je i pohled na další pojmy, např. SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY či PŘÍPRAVA.

6.3 Inkluze pohledem asistentů pedagoga

Pohled učitelů je sice převažující, ale nikoli reprezentativní. Nyní si blíže představíme data, která jsme získali od asistentů pedagoga. Jak ukazuje níže přiložený graf, jejich pohled na inkluzi se významně liší. Opět se nejprve podíváme na jednotlivé pojmy a následně všechna získaná data shrneme.



Hned první pohled na přiložený graf ukazuje, že poloha pojmů v rámci grafu je výrazně odlišná od obou předchozích grafů. Prvním zajímavým zjištěním je, že všechny sledované pojmy jsou hodnoceny kladně. INKLUZE i INTEGRACE sice stále patří mezi nejhůře hodnocené pojmy, jsou ale blíže pravé straně grafu a vzhledem k hodnotám faktorů hodnocení i energie lze říci, že jsou hodnoceny pozitivně. Stále je patrné, že INKLUZE je hodnocena hůře než INTEGRACE, byť vnímaný rozdíl mezi těmito pojmy není tak veliký.

Očekávaným poznatkem, který ale stojí za zmínku, je i poloha pojmu ASISTENCE. Ta je velmi dobře hodnocena, byť je její faktor energie vyšší než v předchozích zobrazeních. Vzhledem k profesi asistenta pedagoga je pochopitelné, že je jimi tento pojem hodnocen kladně. Zároveň si ale tento pojem spojují s daleko větší náročností než učitelé. Dalo by se usuzovat, že je to spojeno s jejich profesní realitou, kde asistence jako taková je ústředním tématem, a tudíž jsou si plně vědomi toho, co obnáší.

Velmi pozitivním zjištěním je hodnocení např. spojení SPOLUPRÁCE S KOLEGY. Toto spojení je nejen hodnoceno velmi kladně, zároveň je také jeho faktor energie nejnižší ze všech sledovaných pojmů. Asistenti pedagoga tedy spolupráci berou jako věc kladnou, důležitou, a především si ji spojují s pouze malými obtížemi.

Nejhůře hodnoceným pojmem se stalo POSTIŽENÍ. Vzhledem k povaze sledovaných pojmů je tento výsledek pochopitelný. Je tedy otázkou, proč byla v předešlých zobrazeních hodnocena hůře INKLUZE. Pravdou je, že inkluze jako taková je pojem spojovaný s řadou problémů či překážek, které mohou být pro všechny respondenty reálné a mohou ovlivňovat

jejich profesní (či osobní) život. Postižení zřejmě nevzbuzuje až takovou míru negativních postojů, neboť je na něj nahlíženo „zvenčí“ a je zde patrný spíše lehce negativní postoj. I přesto, že je tento pojem nejhůře hodnocený, stále je na něj však asistenty nahlíženo spíše kladně. Zde se pravděpodobně jedná o změněný pohled na inkluzivní realitu v podobném smyslu, jak byl zmíněn v kapitole 1.3. Postižení je tedy sice na jednu stranu pravděpodobně vnímáno jako negativní zásah do života jedince, ale na straně druhé jako něco nevyhnutelného, běžného a něco, s čím je nutno pracovat.

Pohled na graf jako celek nám ukazuje zajímavou tendenci v pohledu asistentů na inkluzivní i školní realitu. Všechny pojmy jsou nejen hodnoceny kladně, ale zároveň jsou spojovány s menší námahou. Nakolik se zde jedná o výsledek vzdělávání těchto lidí cíleného na inkluzivní realitu, jejich profesní zkušenosti, nebo jde spíše ve větší míře o jejich osobnostní předpoklady, však odpovědět nemůžeme. I tak jsou tato zjištění však pozitivní a jsou dobrým výchozím bodem pro nastavení kvalitní a efektivní inkluze.

6.4 Srovnání pohledu učitelů a asistentů

V této podkapitole se podíváme na srovnání výše uvedených pohledů učitelů a asistentů pedagoga. Jak již bylo několikrát uvedeno, tyto pohledy se velmi liší a je tedy záhodno se jejich komparaci věnovat a pokusit se prozkoumat jejich odlišné i shodné stránky.

Na první pohled patrným rozdílem je rozložení všech bodů na grafech. U učitelů jsou všechny sledované pojmy rozprostřeny přes větší plochu – jednak z hlediska faktoru hodnocení, který zde dosahuje nižších hodnot, jednak z hlediska faktoru energie, který dosahuje hodnot vyšších. Obecně se dá říci, že učitelé hodnotí celou řadu pojmů více negativně nežli asistenti.

Pokud se zaměříme na ústřední pojmy našeho výzkumu, a tedy INKLUZE a INTEGRACE, můžeme konstatovat, že asistenti pedagoga oba tyto pojmy vnímají jednak více kladně, jednak si je spojují s menší námahou. Je také pravdou, že asistenti vnímají tyto pojmy jako více sobě podobné a tyto pojmy jsou pro ně tedy v jisté míře shodné. Stále také platí, že asistenti hodnotí integraci lépe než inkluzi. U učitelů je rozdíl v pohledu na tyto dva pojmy však daleko výraznější. Učitelé tedy mezi inkluzí a integrací rozlišují a tyto pojmy pro ně nejsou zaměnitelné.

Příčin pro rozdílné vnímání obou pojmů u učitelů a asistentů může být celá řada. Vzhledem k povaze profese asistenta pedagoga, která je výhradně zaměřena na žáky s SVP, by však

bylo pochopitelné, kdyby jim tyto pojmy byly bližší, a tedy hodnoceny kladně. Asistenti pedagoga jsou s inkluzivní realitou spojeni neustále a jedná se o jejich vlastní volbu, přičemž učitelé inkluzi vnímají jako práci navíc. Také je nutno brát v potaz nezkušenost učitelů s inkluzí a nutnou úpravou výukových strategií. O tom ale ještě budeme hovořit u hodnocení pojmu PŘÍPRAVA. Negativní postoj učitelů vůči inkluzi je ovšem dle nás vhodné dále zkoumat. Zde bychom chtěli doporučit provedení kvalitativního výzkumu zaměřujícího se na překážky a problémy, které pedagogičtí pracovníci v rámci inkluzivní reality pocítují.

Velký posun je také možno vidět u pojmu PŘÍPRAVA. Ten je opět asistenty hodnocen příznivěji jak u faktoru hodnocení, tak i energie. Na několika místech jsme již uvedli, že je příprava velmi důležitá. Dá se usuzovat, že učitelé mají často přípravu zautomatizovanou a vědí, co který ročník obecně potřebuje. Inkluze však vyžaduje častou iteraci postupů a edukačních strategií a není jednorázová, neboť se může měnit symptomatika žáků, jak uvádí Vosmik a Bělohávková (kap. 3.2.). Obzvláště asistenti se pak musejí jednak plně přizpůsobovat potřebám žáků, ke kterým jsou přiřazeni, jednak potřebám učitele a probírané látky. Všechny tyto potřeby jsou proměnlivé a vyžadují tak častou a strukturovanou přípravu. Učitelé mají navíc menší míru zkušeností s přípravou na žáky s SVP, jak tvrdí Šmelová, Suralová a Petrová (kap. 3.2.), a to může mít na pohled na tento pojem také vliv. Pohled Hájkové (kap. 3.2.), který tvrdí, že pedagogičtí pracovníci vnímají plánování jako jednu z nejtěžších částí inkluzivního procesu se v našem výzkumu potvrdil částečně. U učitelů je příprava skutečně pojmem s vyšší hodnotou faktoru energie. U asistentů však vyšší hodnoty dosáhl samotný pojem ASISTENCE. Ti tedy asistenci vnímají jako náročnější než přípravu.

Velký rozdíl existuje také v pohledu na spojení SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY. Asistenti ho hodnotí výrazně lépe a také si jej spojují s menšími obtížemi. Opět se zde dá uvažovat o vlivu celé řady faktorů. Může jít např. o vliv osobnostních předpokladů, se kterými si lidé toto povolání volí, také o vliv vzdělání, které lidi na tuto profesi připravuje, případně i vliv praktických zkušeností, které mohou být spíše pozitivní, na rozdíl od zkušeností učitelů.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem ke všem uvedeným zjištěním jsme navrhli několik doporučení pro praxi či další výzkumná šetření. Všechna doporučení jsme zvolili s cílem zefektivnit proces inkluze, nebo více prozkoumat tuto problematiku, jejíž šíří náš výzkum nemůže pojmut. Naše doporučení jsou následující:

1. Vzhledem k negativním postojům učitelů k inkluzi doporučujeme u všech pedagogických pracovníků, zvláště pak učitelů, jejich vedoucím pracovníkům práci s motivací. Jak bylo uvedeno v teoretické části, především ředitelé škol mají vliv na motivaci a postoj k inkluzivní realitě, přičemž proinkluzivní nálada musí jít z velké části tzv. shora. Změna pohledu na inkluzi může být základním kamenem pro veskrze inkluzivní společnost.
2. Dalším doporučením je provést kvalitativní výzkum zaměřený na obtíže, se kterými se pedagogičtí pracovníci v rámci inkluze či integrace setkávají. Mohl by pomoci do hloubky prozkoumat příčiny negativního pohledu na inkluzivní realitu a stanovit konkrétní doporučení pro nastavení kvalitní a efektivní inkluze.
3. V návaznosti na výše zmíněný výzkum doporučujeme také provedení kvantitativního výzkumu, který by byl schopen ověřit hypotézy, které by z onoho kvalitativního výzkumu vzešly. Bylo by tak možné zmapovat rozsáhlost zjištěných problémů a tím i pomoci zaměřit se na nápravu těchto oblastí. Dále pak by součástí tohoto výzkumu mohla být část zabývající se vnímáním integrace a inkluze ve vztahu k rozličným znevýhodněním, např. mimořádnému nadání, zdravotním postižením, nebo nepříznivé sociální, jazykové či emocionální situaci. Je otázkou, na kolik si totiž pedagogičtí pracovníci spojují inkluzi se všemi těmito i dalšími aspekty a zdali si uvědomují šíří toho, co SVP znamenají. Jak vyplývá i z odborné literatury, nejde totiž pouze o zdravotní postižení.

ZÁVĚR

V této práci jsme se věnovali problematice inkluze a integrace, a tedy tématům dnes velmi diskutovaným. Výchozími právními normami v České republice je zde zákon č. 561/2004 Sb., známý jako školský zákon, a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z dostupné odborné literatury je patrná jistá pluralita v chápání těchto pojmů. Můžeme se setkat s tím, že jsou buď brány jako zaměnitelné a sobě rovné, nebo že jsou pojímány jako odlišné. Můžeme však konstatovat, že oba tyto pojmy mají stejné jádro – týkají se vzdělávání žáků s SVP společně s žáky intaktními. Důraz zde můžeme dát na celou kategorii speciálních vzdělávacích potřeb, neboť mluvit pouze o zdravotních handicapech by bylo zjednodušující a nepřesné pojetí.

Cílem naší práce bylo zjistit, jak se pedagogičtí pracovníci na inkluzi a integraci dívají. V teoretické části jsme tedy představili část dostupné odborné literatury, která se tomuto tématu věnuje a určili si tak konceptuální rámec práce. Věnovali jsme se jak inkluzi a integraci jako pojmům, tak i determinantům úspěšnosti inkluze a na závěr jsme představili současnou podobu inkluze v České republice. V praktické části jsme pak k dosažení vytyčeného cíle zvolili kvantitativní přístup a metodu sémantického diferenciálu. Ten sice podává pouze obecné a popisné, zato však zajímavé a jinak neodhalitelné informace.

Hlavní cíl naší práce se nám podařilo naplnit a výzkum ukázal na několik zajímavých skutečností. Na základě získaných dat lze říci, že obě sledované skupiny pedagogických pracovníků, a tedy učitelé i asistenti pedagoga, se na inkluzi dívají rozdílně. Učitelé hodnotí inkluzi více negativně, a to společně s celou řadou dalších sledovaných pojmů. Zároveň si ji také spojují s obtížemi či prací navíc. Asistenti pedagoga jsou k inkluzi nakloněni pozitivně. Jak bylo již předestřeno, příčin může být celá řada a náš výzkum je svojí povahou není schopen prozkoumat. Proto jsme také doporučili provedení kvalitativního výzkumu, který by se na toto zaměřoval. Mohli bychom pak získat ucelený obraz o současném stavu inkluze a jejích problematických stránkách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
4. BOLECHOVÁ, Veronika. [online]. 2019 [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/th/irbi2/Bolechova_2019_Inkluze_ocima_pedagogickych_pracovnik_u_rby5w.pdf. Absolventská práce. Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická. Vedoucí práce Mgr. Marie Ortová.
5. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 9788024730707.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 9788024713694.
7. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016, 326 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
8. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 9788073676797.
9. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 9788026211235.
10. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
11. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 8021103728.

12. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
13. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 9788024449111.
15. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
16. TITĚROVÁ, Kristýna a Jana VÁVROVÁ. Plány podpory. Inkluzivní škola.cz [online]. 31.10.2019 [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>.
17. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, 317 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
18. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 8073150719.
19. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 9788073676872.

Internetové zdroje

1. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
2. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
3. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SVP Speciální vzdělávací potřeby.

IVP Individuální vzdělávací plán.

ŠPZ Školské poradenské zařízení.

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Celkové shrnutí.....	35
Graf č. 2 Pohled učitelů	38
Graf č. 3 Pohled asistentů pedagoga	40

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Lineární distance	37
--------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Použitý dotazník

