

Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol

Bc. Barbora Štáblová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Barbora Štáblová

Osobní číslo: H140583

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, speciálních vzdělávacích potřeb žáků a role učitele v inkluzivním vzdělávání.

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

Realizace smíšeného výzkumu prostřednictvím dotazníku a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-274-2816-2.

LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel, příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-274-2863-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně10.4.2016

.....


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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce 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 užít 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 výdělku jím 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce pod názvem Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol se v teoretické části zabývá inkluzí ve vzdělávání obecně. V této oblasti je specifikováno na jakých základech inkluzivní vzdělávání stojí, co jsou základní myšlenky inkluzivního vzdělávání, na jakých principech funguje a jaké faktory ovlivňují úspěšnost inkluze ve vzdělávání. Dále práce představuje jednotlivé účastníky inkluzivně vzdělávací praxe. Následující část se zaměřuje na současný stav inkluzivního vzdělávání u nás v návaznosti na novelizaci školského zákona a dokumenty, ve kterých je inkluzivní vzdělávání ukotveno s důrazem na jejich aktuálnost. Praktická část diplomové práce se věnuje zjišťování názorů pedagogů základních škol na inkluzi ve vzdělávání obecně, i konkrétně na současný stav inkluzivního vzdělávání ve vzdělávací politice ČR.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

ABSTRACT

In its theoretical part the diploma thesis titled Inclusion in Education from the Perspective of Primary School Teachers deals with inclusion in education in general. It specifies the basis and the elementary ideas of inclusive education, its main principles and the factors that affect the success of inclusion in education. The work further introduces individual participants in the inclusive-educational practice. The following section focuses on the current state of inclusive education in our country following the amendment to the Education Act and in relation to the documents which inclusive education is anchored in and with emphasis on their topicality. The practical part provides the results of an opinion poll among primary school teachers regarding their opinion on inclusion in education as such and on the current state of inclusive education in the educational policy of the Czech Republic.

Keywords: inclusion, inclusive education, pupil with special educational needs, support measures

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval. Mé poděkování patří též panu PhDr. Ondřeji Andrysovi za cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Rovněž bych chtěla poděkovat všem pedagogům účastnícím se výzkumu za vstřícnost a spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Také bych na tomto místě ráda vyjádřila svůj vděk všem svým blízkým za podporu a toleranci.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 PODMÍNKY PRO INKLUZI.....	14
1.2 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INKLUZE VE ŠKOLÁCH	17
1.4 INKLUZIVNÍ KLIMA	18
2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.1 PROFIL INKLUZIVNÍHO PEDAGOGA.....	21
2.1.1 Příprava inkluzivního pedagoga.....	25
2.1.2 Faktory ovlivňující kompetence inkluzivního pedagoga	26
2.2 POJETÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	27
2.3 RODIČE, RODINA, ZÁZEMÍ ŽÁKA	30
2.3.1 Překážky spolupráce mezi rodiči a školou	31
2.4 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ	33
3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC	35
3.1 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020.....	36
3.1.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020.....	37
3.1.2 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018	39
3.2 NOVELA ZÁKONA 561/2004 SB.	42
3.2.1 Průvodní vyhláška	44
3.2.2 Podpůrná opatření	44
3.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 REALIZACE VÝZKUMU	49
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.3 VÝZKUMNÝ CÍL	52
4.4 METODY SMÍŠENÉHO VÝZKUMU.....	53
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	57
5 PRŮBĚH VÝZKUMU	59
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – ČÁST I	59
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - ČÁST II.....	72
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	90
6.1 DOPORUČENÍ.....	94
ZÁVĚR	96
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	97
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	102
SEZNAM OBRÁZKŮ	103

SEZNAM TABULEK.....	104
SEZNAM GRAFŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH.....	106

ÚVOD

Diverzita zájmů, nadání, potřeb a předpokladů je jednou z krás, kterými se mohou lidské bytosti pyšnit. Avšak člověku, vzhledem k faktu, že každý jedinec je naprosto originální osobnost, může tato rozmanitost přinášet i mnohé problémy. Proces edukace a vzdělávání je oblastí, ve které se rozdíly mezi jednotlivci a s nimi spjaté obtíže projevují nejčastěji. Ne každý žák je totiž schopen čelit svým vzdělávacím potřebám v takovém rozsahu, jaký od něj společnost vyžaduje. Dostáváme se tak k pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň k hlavní koncepci této diplomové práce – inkluzi ve vzdělávání.

Právě fakt, že všichni lidé se od sebe budou vždy více či méně lišit, je základem inkluzivního myšlení. Z těchto odlišností lze čerpat, jen je třeba najít správné cesty, jak odlišností využít k vzájemnému obohacení všech. Zcela jistě existuje celá škála možností, jak lze inkluzi ve vzdělávání uchopit a je na každé jednotlivé škole, jakým způsobem se k ní postaví. V současné době a za současného stavu můžeme spíše než kdy dříve říci, že celé české školství, dnešní vzdělávací systém, tradiční formy výuky, odborná i psychologická připravenost pedagogů stojí před výzvou praxe inkluzivního vzdělávání.

Záměrem této práce je seznámit čtenáře s inkluzí ve vzdělávání jako takovou, ale také osvětlit její současný stav v české vzdělávací politice. Proto je první kapitola věnována především obecným principům a podmínkám, na kterých inkluze ve vzdělávání stojí či padá. Jednou z takových oblastí je také inkluzivní klima, a proto se mu také v této části práce věnujeme. Jak takové správné inkluzivní klima vypadá, potažmo jak jej docílit, je rozebráno v závěru první kapitoly práce.

Na účastníky inkluzivního vzdělávání, kteří hrají tu nejdůležitější roli v inkluzi v praxi, je zaměřena celá druhá kapitola. Nejprve jsme se zaměřili na osobnost inkluzivního pedagoga, především tedy na jeho kompetence vzdělávat na principech inkluze. V souvislosti s profilem inkluzivního pedagoga bylo nutné zařadit část pojednávající o samotné přípravě pedagoga, čímž se rozumí pregraduální i další vzdělávání pedagoga. Další skupinou účastníků, které se věnujeme, jsou samozřejmě žáci samotní, a to jak pojetí osobnosti žáka dosavadní, tak pojetí současné. Nemalý a nesporný vliv na fungování inkluze ve vzdělávání mají také rodiče žáka, a proto i tato skupina má v této kapitole své místo. V závěru kapitoly je popsána role školských poradenských zařízení.

Jelikož inkluze ve vzdělávání již dnes u nás není jen pouhou myšlenkou, ale legislativně ukotveným principem, je třetí kapitola věnována rozboru základních dokumentů, ze kterých v současnosti inkluzivní vzdělávání v České republice vychází. Po přečtení práce by si čtenář měl být schopen utvořit ucelenou představu o tom, co vlastně inkluze ve vzdělávání je a v jaké fázi se její zavádění u nás nachází

Letošním rokem vejdou v platnost zásadní změny v české vzdělávací politice, jejichž cílem je ukončení segregační praxe ve vzdělávání u nás. V tuto chvíli, tedy těsně před startem Společného vzdělávání, ještě nelze objektivně posoudit a říci, zda tyto kroky českému školství prospějí či nikoliv. Inkluze ve vzdělávání v takovém rozsahu, v jakém je připravována od tohoto roku, má své zastánce i odpůrce. Tématu inkluze jsou plná média a samozřejmě je zdrojem rozsáhlých debat. I z tohoto důvodu se v praktické části práce zaměříme na zjišťování reálných názorů samotných pedagogů základních škol, protože právě oni stojí ve středu celého dění a jsou zřejmě tím nejdůležitějším článkem vzdělávání. Jakékoliv vzdělávání je totiž velkou měrou závislé na osobnosti a postojích pedagoga, o to více je tomu tak u inkluzivního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Podstatou a základní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je začlenění všech dětí do běžných škol. Pokud dítě neuspěje, nehledáme problém v dítěti samotném, ale v systému, který pravděpodobně není připraven vyhovět potřebám každého jednotlivce. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 105) Inkluze ve vzdělávání je určitou výzvou pro současné školství právě proto, že maže rozdíly ve vzdělávacích přístupech k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vzdělávání totiž vychází z individuálních potřeb každého žáka bez rozdílu. Školy i pedagogové samotní by tak měli být schopni rozpoznat konkrétní potřeby a schopnosti konkrétních žáků a podle toho nastavit učební plány.

Inkluze ve vzdělávání je proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti. (Valenta et al, 2015, s. 71)

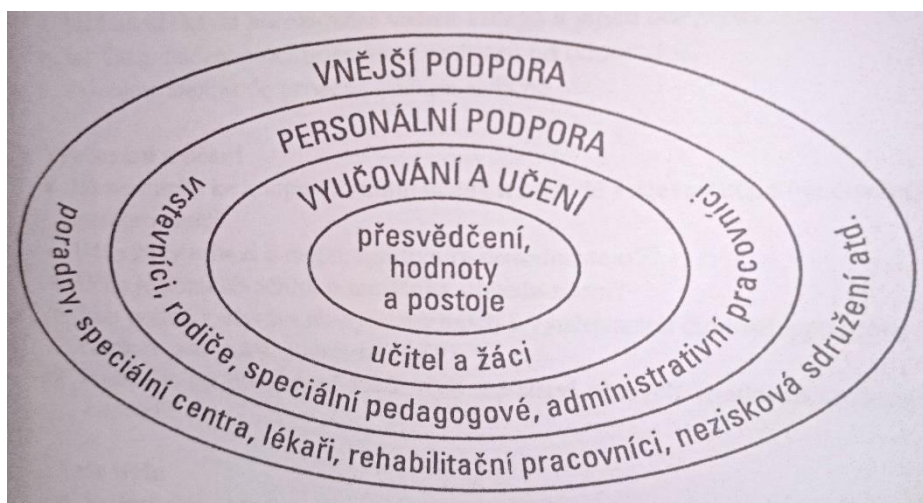
Současný výklad pojmu inkluzivního vzdělávání nelze chápat pouze jako vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak je často mylně chápán. Inkluzivní vzdělávání totiž zahrnuje mnohem širší okruh žáků ohrožených exkluzí. Jde o to uspokojit individuální vzdělávací potřeby všech dětí, které se výuky účastní. (Watkins, 2007, s. 16)

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je často zmiňováno vzdělávání integrativní a proto je nutné vymezit zde hned v počátku hlavní rozdíl mezi těmito dvěma pojmy. Pod pojmem integrativní vzdělávání se skrývá snaha o přizpůsobení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dokázal obstát v hlavním vzdělávacím proudu a zároveň naplnil své individuální vzdělávací potřeby. Tohoto přizpůsobení bývá dosahováno například dílčími změnami prostředí, speciální intervencí, či speciálním vzdělávacím programem pro žáka s postižením. Naproti tomu v inkluzivním vzdělávání jde o změnu systému celkově, o přizpůsobení škol hlavního vzdělávacího proudu potřebám a schopnostem všech žáků. Dalo by se tedy říci, že inkluze je jakousi vyšší formou integrace, protože se netýká jen samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech žáků a zároveň také rodičů, pedagogů, poradenských pracovníků atd. (Uzlová, 2010, s. 19)

Koncept inkluze ve vzdělávání není jen trendem poslední doby. V mnoha evropských zemích, jako například Velká Británie nebo skandinávské země, má již pevné kořeny a funguje zcela přirozeně. Řada zemí Evropy se pak nachází v různých fázích příprav či počátků inkluzivního vzdělávání, sem například mimo Rakousko, Německo či Slovensko patří také Česká republika. (Rieser, 2008 in Heimlich a Kahlert, 2012)

1.1 Podmínky pro inkluzi

Inkluze ve vzdělávání má podle Lechty (2010, s. 37) má smysl pouze tehdy, jsou-li pro ni vytvořeny potřebné podmínky. Inkluze by podle něj neměla mít za cíl likvidovat speciální školy a speciálně pedagogická zařízení. Zavádění inkluze do vzdělávání samozřejmě nemůže fungovat bez vytvoření určitých podmínek nezbytných pro její plynulý průběh. Pod pojmem podmínky pro inkluzi ve škole si můžeme představit celý komplex oblastí, jako například oblast personální, ekonomická, technická, pedagogická a další. Ale samotným základem obecně je samozřejmě změna v myšlení pedagogických pracovníků, žáků a dalších důležitých aktérů, jako jsou například zřizovatelé škol. Inkluzi ve vzdělávání je třeba stavět na pevných základech, ke kterým patří právě jednotné postoje, sdílené hodnoty a společné názory. Jen ve škole, ve které pedagogové berou inkluzi jako přirozený proces a běžnou součást vzdělávacího procesu, pak mohou být vytvořeny ideální podmínky.



Obrázek 1 Jádru Inkluze (zdroj: Lang a Berberichová, 1998, s. 33)

Jak můžeme vidět na obrázku 1, základním prvkem vytvoření funkčního inkluzivního prostředí jsou hodnoty a postoje, a to především ze strany učitele a žáků. Vytváření podmínek pro inkluzi stojí a padá především na postojích pedagoga samotného.

Existuje totiž jen tenká hranice mezi skutečnými postoji (i kdyby nevyřčenými nahlas) pedagoga a jeho přístupem k výuce. Ať už pedagog zaujímá jakýkoliv postoj, vždy se to zaručeně odrazí ve stylu, jakým se staví k inkluzivní třídě. Proto, pokud chceme vytvářet co nejvhodnější podmínky pro inkluzi ve vzdělávání, je třeba si uvědomit, kde je její jádro. (Lang a Berberichová, 1998, s. 33)

Podle Bazalové, 2006, s. 64 můžeme obecně snahu o vytvoření podmínek vhodných pro inkluzivní vzdělávání rozdělit mezi tři hlavní činitele. Těmito činiteli jsou pedagog, škola a stát. Z hlediska pedagogů již byl výše zdůrazněn význam rozvoje vlastních pozitivních postojů, ale to je pouhý začátek. Snaha samotného pedagoga by samozřejmě mohla vycházet do prázdna, pokud by nebyly vytvářeny vhodné proinkluzivní podmínky ze strany školy. Úkolem školy je udělat z inkluzivního přístupu, přístup celoškolní. Inkluzi nelze zavřít za jedny dveře, ale je třeba do tohoto procesu zahrnout opravdu celou školu. Další podmínkou, kterou by škola měla zajistit, je poskytnutí nezbytné flexibilní struktury podpory pro pedagogy i žáky.

Stejně tak jako nemůže inkluzivní pedagog fungovat bez podpory školy, nemůže inkluzivní škola fungovat bez podpory státu. Klíčovým prvkem v této oblasti je samozřejmě financování. Finance zde v tomto smyslu můžeme chápat na jedné straně jako určitý motivační prvek, na druhé pak jako prostředky nutné k naplnění veškerých nutných příprav a opatření k fungování inkluze ve vzdělávání. Měla by být dána jasná národní politika a na jejím základě by mělo být poskytováno flexibilní financování. Z hlediska vytváření podmínek pro inkluzi by pak stát - potažmo regiony samotné - měly také pracovat na vytvoření komplexní regionální spolupráce. (Bazalová, 2006, s.64)

Základní a výchozí podmínkou pro fungující inkluzivní vzdělávání však je správný přístup k němu. Inkluze by neměla být chápána jako něco navíc, jako něco, co musíme přidat do tradičních škol. Je nutno na ní být pohlíženo jako na poslání a výchozí filozofii školy. Musí být chápána jako ta správná praxe a být pevně ukotvena v základech a každodenní činnosti školy. Čímž jsme se dostali přímo k principům inkluzivního vzdělávání samotným. (Levin 1997 in Havel a Filová, 2010, s. 41)

1.2 Principy inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání jako takové samozřejmě v základu vychází z principů a myšlenek inkluze samotné. My se ale nyní zaměříme spíše na principy, platné přímo ve

školní praxi. Budou jmenovány ideální principy, kterými by se měla řídit ideální inkluzivní škola. Je třeba ale počítat s tím, že dokonalá inkluze ve škole neexistuje. Škola by o ni měla neustále usilovat, ale není možné jí zcela dosáhnout. Jde o nikdy nekončící proces a z toho důvodu se říká, že inkluzivní škola je škola v pohybu.

Booth a Ainscow, 2007, s. 6, 7 se v dokumentu Ukazatel inkluze vydaném pod organizací CSIE věnují principům inkluzivního vzdělávání a právě od tohoto dokumentu se nyní budeme odrážet. Princip rovnosti všech se nevztahuje pouze na žáky, ale spíše říká, že všichni žáci i pracovníci školy jsou stejně důležití. Pedagogové i žáci mezi sebou mají vzájemný respekt ke svým rolím a škola usiluje o odstranění jakýchkoliv forem diskriminace. Komukoliv, kdo je ve škole nový, pedagog či žák, škola jako jednotný celek pomáhá si zvyknout na nové prostředí.

Dalším důležitým principem inkluzivního vzdělávání je, že všichni žáci jsou zapojeni do utváření školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity. V tomto smyslu je důležité například oceňování všech žáků a rozdíly mezi žáky je třeba vnímat jako inspiraci, nikoliv jako problém. Škola průběžně pracuje na odstraňování překážek a zapojování všech žáků. Pedagog plánuje styl a průběh výuky tak, aby z ní profitovali všichni žáci.

K tomu, aby mohla být zohledněna různorodost všech žáků, škola přizpůsobuje svou politiku i své prostředí. V této souvislosti je například vytvářen systém podpory pro žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština. Dále je například téměř odstraněno vylučování ze školních aktivit z důvodu kázeňských přešlapů žáka. Neméně důležitým principem je hodnocení žáka, které má být spíše motivátorem, nežli strašákem. Různorodost by také neměla nijak bránit v účasti všech žáků na mimoškolních aktivitách. Zásadě respektování práva každého žáka vzdělávat se v místě kde žije školy dostojí, budou-li přijímat všechny žáky ze své spádové oblasti.

Dochází k neustálému zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů. Jelikož z větší míry mluvíme o hodnotnějším přístupu k žákům, je třeba zdůraznit, že mezi principy inkluzivního vzdělávání patří také zkvalitňování přístupů k pedagogům. Zcela ideální by bylo, kdyby pedagogové, nepedagogičtí pracovníci i rodiče žáků dokázali spolupracovat v určité harmonii a jednat ve vzájemné úctě. Není vždy možné tohoto souladu dosáhnout, ale jak už bylo řečeno, inkluze ve vzdělávání je běh na dlouhou trať v mnoha ohledech. Dalším zásadou, týkající se pedagogů je, že škola nabízí kariérní postup a jmenování do funkcí na základě jasných a spravedlivých pravidel.

Z hlediska inkluzivního vzdělávání v praxi a v závěru uvedeme několik principů, o které by mělo být usilováno v oblasti organizace učení. Žáci při výuce aktivně spolupracují a dochází tak ke vzájemnému obohacování všech. Kázeň žáků nepochází ze strachu z trestu, ale ze vzájemné ohleduplnosti. Pedagogové se připravují, plánují a hodnotí výuku kooperativně. (Ainscow a Booth, 2007, s. 6, 7)

Principy z trochu jiného úhlu pohledu, nebo spíše charakteristiku inkluzivního vzdělávání, ve své publikaci uvádějí také K. Hull et al (2002, s. 57), kde jsou za zásadní předpoklady považovány následující:

Děti s postižením

- se mohou účastnit stejných vzdělávacích programů, jako jejich vrstevníci,
- se mohou pohybovat v prostředí odpovídajícím jejich skutečnému věku,
- dle potřeby mohou využívat individuální vzdělávací plány,
- mají nárok na speciálně-pedagogickou podporu dle svých potřeb.

1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze ve školách

Jedním z faktorů, jež ovlivňují úspěšnost inkluze ve školách, je zajisté způsob, jakým se škola k inkluzi ve vzdělávání staví. Jelikož ještě donedávna vycházela pedagogika u nás z medicínského modelu postižení a sociální model postižení je pro ni relativní novinkou, některé školy se mohou potýkat s obtížemi v budování přístupu, který by se odchýlil od neustálého kladení důrazu na postižení žáka jako takové, ale naopak by rozvíjel přístupy a metody práce s takovými žáky. Shrneme-li stručně rozdíl mezi medicínským a sociálním pojetím postižení, pak medicínský model klade důraz na postižení samotné a zmírňování jeho dopadů prostřednictvím speciálních metod, zatímco sociální model hledá příčiny i řešení obtíží jedince v prostředí. (Bartoňová, Vítková et al, 2010, s. 18)

Inkluze ve vzdělávání, zvláště pak v počátcích, jako je tomu stále ještě u nás, je velice křehká záležitost. Můžeme mít nastavený inkluzivní systém, inkluzivní školy, inkluzivní pedagogy, a přesto se nám nemusí podařit inkludovat každého žáka. Inkluzi ve vzdělávání totiž ovlivňuje mnoho faktorů. Nyní budou představeny nejčastější důvody neúspěchu při zavádění inkluze do praxe, které uvádí Hájková, Strnadová, 2010, s. 39.

1. Nedostatečná informovanost všech osob, které jsou zapojeny do praxe inkluzivního vzdělávání. Nemusí se nutně jednat o odbornou kvalifikaci, pod pojmem informovanost si představme spíše obecnou osvětu.
2. Strategie stanovené k dosažení fungující inkluze ve vzdělávání jsou buďto příliš přízemní, nebo naopak hodně ambiciózní. Je třeba se vydat zlatou střední cestou a stavět na reálných základech a dosažitelných cílech.
3. Změny jsou zaváděny příliš rychle či pomalu. V případě příliš rychlého zavádění, je zřejmé, že kámen úrazu bývá v nedostatečné připravenosti na změny. Naopak u příliš pomalého zavádění změn je rizikem opadávající zájem a nadšení.
4. Nedostatečné využití zdrojů k zabezpečení inkluze. Zde je samozřejmě otázkou, zda jsou konkrétní zdroje dostupné, např. doprava do školy.
5. Při zavádění inkluze není zapojen veškerý personál školy.
6. Nedostatečná angažovanost rodičů. Škola podceňuje roli rodičů a nepřijímá je jako partnery ve vzdělávání žáka.
7. Škola není napojená a nespolupracuje s jinými inkluzivně orientovanými školami. Vzájemné vyměňování informací a zkušeností je pro školu významným přínosem. (Hájková a Strnadová, 2010, s.39)

V neposlední řadě nesmíme opomenout zmínit faktor, jež ovlivňuje inkluzi každého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami každý den. Tím je myšlení většinové populace. Tento faktor má obrovský vliv na všechny účastníky inkluzivního vzdělávání skutečně v každodenní praxi a obecně stěžuje prosazování inkluzivní vzdělávací politiky u nás. (Lechta, 2010, s.28)

1.4 Inkluzivní klima

Neodmyslitelnou součástí inkluze ve vzdělávání je podpora rozvíjení potenciálu každého žáka. Pro to, aby se mohl každý potenciál plnohodnotně rozvíjet, je třeba nejen podpora odborná, ale i pozitivní postoj ke vzdělávání samotného žáka, s čímž úzce souvisí klima ve třídě a škole celkově a vytvoření správného inkluzivního prostředí. Ve škole je třeba vytvořit takové prostředí, kde žáci fungují společně, ne jen vedle sebe, jsou vzájemně vnímaví ke svým potřebám, pomáhají si a rozdíly mezi žáky jsou zde chápány jako zdroj

obohacení pro všechny. Inkluze se nikdy netýká jen vybraných tříd, ale vždy je to záležitost školy jako celku.

Postižení tělesné či postižení intelektu s sebou často může nést také komunikačních poruchy, emoční a sociální problémy. Jestliže chceme ve třídě dosáhnout příznivého klimatu, je nutné obeznámit celou třídu s tím, proč se někteří žáci chovají jinak, proč dělají určité činnosti jinak anebo proč mluví jinak než ostatní. Pokud totiž žáci znají důvody těchto odlišností a vědí v čem je problém, dokáží pak mnohem lépe přijímat jinakost svých spolužáků a reagovat pozitivně v situacích, kdy se tyto rozdíly projevují. Inkluze s sebou však samozřejmě nese nutnost oboustranného přizpůsobení. Ze strany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak jde o přizpůsobení se průměru ve způsobech chování, či snaha o přizpůsobení se výkonovým normám intaktních spolužáků. (Bartoňová, Vítková et al, 2010, s. 250)

Klima třídy lze chápat z mnoha různých úhlů, vybrali jsme tedy taková pojetí klimatu třídy, která by byla nejlépe uchopitelná z hlediska našeho ústředního tématu inkluzivního vzdělávání. Ačkoliv klima třídy a školy všichni jeho účastníci zřetelně vnímají, stále jde o jev, který lze jen velice obtížně změřit a popsat. Klima není jen o tom, jak kvalitní výuka zde probíhá, ale je tvořeno širokou škálou nejrůznějších činitelů. Je tvořeno nejen během vyučování, ale také o přestávkách, či na třídních výletech. (Grecmanová, 2008, s.85)

Jelikož nám jde především o zájem žáka, uvádíme definici klimatu dle Gavory (1999, s.137), který tvrdí, že klima třídy je v první řadě vyjádřeno mírou spokojenosti žáka ve třídě. S tím pak dále souvisí, zda si žáci ve třídě vzájemně rozumějí, jaká mezi žáky vládne konkurence a soutěživost a zároveň jaká je zdě soudržnost. Nelze opomenout, že ať už se na klima třídy díváme z jakéhokoliv úhlu, význam rolí pedagoga a žáka jsou vždy srovnatelné.

Právě součinnost všech jeho tvůrců vede k vytváření pozitivního – suportivního klimatu. Pod tímto pojmem si představme nestresující prostředí, vhodné a různorodé metody výuky, dobré vzájemné vztahy, fungující spolupráci a rovnou komunikaci. S nestresujícím prostředím úzce souvisí vhodný výběr způsobů hodnocení a převaha pozitivního odměňování. (Čapek, 2010, s. 14)

Za výsledek inkluze ve vzdělávání je vždy odpovědná celá třída, ve které se tento proces odehrává. Podaří-li se vytvořit takové prostředí, kde se slova jako sounáležitost, svoboda, bezpečí, úcta a radost stanou základními principy fungování třídy, významně se

zvýší šance na úspěšnou inkluzi ve vzdělávání a bezpečné prostředí pro žáky. Spoluvůrci třídního klimatu jsou žáci samotní, pedagog působící ve třídě a rodiče žáků. Jelikož ale těmto skupinám bude věnována celá příští kapitola, shrneme si nyní nejpodstatnější faktory inkluzivního klimatu.

Pocit, že někam patřím a jsem tam přijímán takový, jaký jsem, tedy pocit sounáležitosti, hraje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami opravdu významnou roli. Je tedy třeba dokázat vybudovat takovou třídu, kde se tak toto dítě bude moci cítit. Dalším rysem inkluzivního prostředí je svoboda. Inkluzivní třída akceptuje potřebu všech žáků v co nejvyšší možné míře ovládat svůj život a vychovávat je tak k zralosti. Dále by třída rozhodně měla být místem, kde je veselo. Pokud člověku něco dělá radost, déle u toho vydrží a dříve si tak osvojí daný režim. Dalšími pojmy důležitými pro vytváření inkluzivního klimatu jsou úcta a sebeúcta. Vybudování třídy, kde si žáci váží rozmanitostí, má pozitivní účinky na osobnost každého dítěte, kvalitu jeho učení či ochotu zapojování se do výuky. Poslední nezbytnou složkou pro vytváření pozitivního inkluzivního klimatu třídy je bezpečí. Čím více se totiž žák liší od ostatních, tím více je potřeba mu dopřávat pocitu bezpečí. (Lang, Berberichová, 1998, s.36-41)

Jelikož klima třídy je samozřejmě v první řadě hlavně o lidech, bude v následující kapitole věnována účastníkům inkluzivního vzdělávání.

2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Obecně by se dalo říci, že inkluze ve vzdělávání zahrnuje společnost jako celek a týká se tedy všech. Celkový postoj a nálada společnosti vůči inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání se totiž musí odrážet na přímých účastnících inkluzivního vzdělávání. V současné době je toto téma diskutované ve veškerých médiích, politici na zasedáních a konferencích jednájí o budoucím dění a lze jen těžko odhadovat, zda je toto téma diskutovanější mezi rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, či rodiči žáků intaktních. Inkluze ve vzdělávání je v současné době jakýmsi fenoménem, který postupně prostupuje celou společností a vyvolává reakce jak pozitivní, tak i negativní.

Jak už bylo řečeno, veškeré dění ve společnosti se nakonec odráží na přímých účastnících inkluze ve vzdělávání. Rozhodnutí zákonodárců, zprávy z médií ať už pravdivé či zavádějící, uměle vyvolávaná panika či oprávněné obavy. To vše má vliv na zavádění inkluze do vzdělávání v praxi. Pod pojmem přímí účastníci inkluzivního vzdělávání rozumíme ty, kteří se každodenně potýkají (nebo brzy potýkat budou) s inkluzí na školách přímo v praxi a mají největší podíl na vývoji, výchově a vzdělávání žáka. Jsou jimi pedagogové ve školách, samotní žáci, rodiče žáků a v neposlední řadě školské poradenské zařízení, jehož role stále roste.

2.1 Profil inkluzivního pedagoga

Dle Dyrtové a Krhutové, 2009, s. 10 pojetí profese pedagoga nelze chápat pouze jako soubor profesních znalostí, ale je třeba sem zahrnout také pedagogovy praktické zkušenosti a dovednosti a jeho vlastní postoje. Pedagog by totiž měl být schopen reagovat na různé psychologické a sociální aspekty, které s sebou právě vzdělávání a výchova nesou. A jelikož se podmínky vzdělávání neustále mění, mění se i role učitele.

Polechová et al. pedagogy rozděluje do tří kategorií. První kategorií jsou aktivní učitelé, dá se říci zastánci inkluze, prosazující inkluzivní myšlenky. Tito pedagogové jsou ochotní věnovat se své práci i nad rámec povinností. Další kategorie, ta kam spadá většina pedagogů, jsou pedagogové „mlčící“. Do této skupiny spadají pedagogové, kteří nejsou z rozličných důvodů schopni či ochotni překonat své ověřené způsoby práce a stereotypy. Třetí kategorii tvoří pedagogové, kteří s inkluzivním vzděláváním otevřeně nesouhlasí, svou roli zde hrají také předsudky a tyto pedagogové většinou nejsou schopni vést konstruktivní diskusi na témata s inkluzí souvisejícími. Důležitá je tedy práce především

s pedagogy druhé kategorie – tedy s neutrální skupinou pedagogů. Jejich názor je třeba ovlivňovat například specificky zaměřeným vzděláváním či osobním prožitkem apod. (Polechová et al., 2005, s.46)

Inkluzivní vzdělávání vždy závisí především na osobnosti pedagoga a jeho činnostech v konkrétní třídě. Třída je totiž ovlivňována jeho zkušenostmi, očekáváními a přístupy často ještě větší měrou, než faktory mimo zdi školy. Jelikož je to právě pedagog, kdo zavádí inkluzivní vzdělávání do praxe, můžeme ho označit za faktor rozhodující, a proto se v následující části zaměříme na osobnost inkluzivního pedagoga. (Pipeková et al, 2010, s.14)

Jestliže obecně platí, co žák, to originál, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami to platí dvojnásob a proto je třeba, aby pedagog disponoval celou škálou kompetencí jak profesních, tak i osobnostních. Za ústřední zdroj tohoto tématu byl zvolen dokument Profil inkluzivního učitele (2012), jež vznikl jako výstup projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I) Evropské agentury pro rozvoj vzdělávání. Jelikož členské země Agentury vnesly požadavek na utvoření jakéhosi komplexního popisu pedagogických znalostí, postojů, kompetencí a dovedností nezbytných pro inkluzivní praxi ve školách, vznikl tento dokument, od kterého se budeme právě pro jeho komplexnost odrazet především.

Dle Profilu inkluzivního učitele, 2012, European agency for special needs and inclusive education s. 9, 10 je oblast pedagogických kompetencí spleť vzájemně závislých a propojených faktorů, které by neměly být nahlíženy jednotlivě, a v žádném případě nelze říci, že některé jsou důležitější či méně důležité než ostatní. Pro snazší orientaci v oblasti kompetencí inkluzivního pedagoga budou nejdříve stanoveny čtyři základní hodnotové pilíře a následně postoje, znalosti a dovednosti související s jednotlivými základními pilíři.

Pilíř 1: Pedagog respektuje diverzitu žáků a odlišnosti mezi žáky jsou chápány jako přínos.

Hodnoty a postoje, na jejichž základech tento pilíř stojí, jsou především o lidských právech. Vzdělávání obecně by pedagog měl zakládat na demokracii a rovnosti všech žáků. Inkluzivní vzdělávání a kvalitu ve vzdělávání je třeba chápat jako jeden celek, ne jako dvě oddělená témata. Pedagog by měl být ztotožněn s myšlenkou, že „lišit se je normální“ a

tím pádem přirozeně respektovat diverzitu žáků, protože kategorizace a nálepkování by mohly mít negativní dopad na vzdělávací příležitosti žáka.

Základ kompetencí tohoto pilíře dále tvoří znalosti a porozumění teoretickým i praktickým principům inkluzivního vzdělávání. Pedagog by si měl osvojit jednotlivé principy, na kterých inkluzivní vzdělávání stojí. Nechápat inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání těch, kteří mají odlišné potřeby, ale naopak jako přístup ke všem žákům. Zásadní je také znalost informací, ze kterých vyplývá diverzita konkrétního žáka, jako jsou důvody a míra potřeby podpory, kultura, jazyk atd. Orientovat se v kulturní i politické stránce vzdělávacího systému, v němž pedagog působí.

Mezi zásadní dovednosti, které je třeba v této oblasti rozvíjet patří schopnost objektivního a kritického hodnocení vlastních postojů a hodnot. Dále je důležitá schopnost empatie k potřebám všech žáků a dovednost užívání adekvátních výrazových prostředků vůči všem zúčastněným. Mezi dovednosti důležité pro tento pilíř patří dokázat diverzitu žáků správným způsobem zohlednit, ale také jí dokázat využít pro obohacení všech. (European agency for special needs and inclusive education, 2012, s. 12-14)

Pilíř 2: Pedagog podporuje všechny žáky k dosahování co nejvyšších vzdělávacích výsledků.

Postoje a hodnoty tvořící jádro této oblasti kompetencí stojí v první řadě na víře v potenciál každého žáka. Pedagog by si měl uvědomovat, že jeho očekávání významným způsobem ovlivňuje budoucí úspěch či neúspěch žáka, a že z toho důvodu hraje vysoké očekávání od všech žáků zcela zásadní roli. Učení, ať už akademické, praktické či sociální je pro všechny žáky důležité stejně, a z toho důvodu je třeba objevit a působit na vzdělávací potenciál každého žáka. S tím souvisí také postoj, že schopnosti žáků nejsou neměnné a podle toho je k nim třeba přistupovat.

K tomu, aby pedagog mohl dostat svým hodnotám výše uvedeným i v praxi, je třeba disponovat spektrem znalostí v této oblasti. V první řadě je důležité znát vzorce vývoje dítěte, vědět co je typické a co ne a to především ve vztahu k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností. V této souvislosti je třeba, aby pedagog chápal spolupráci s rodiči a rodinou žáka jako významný zdroj informací. Teoretické znalosti různých vyučovacích modelů a různých postupů učení pak pedagogovi umožní využívat postupů personalizovaného učení, jež umožní rozvoj autonomie v učení všech žáků.

Mezi nejdůležitější dovednosti a schopnosti pro tuto oblast patří zvládnutá efektivní verbální i neverbální komunikace a schopnost reagovat na vzniklé situace. Pedagog by měl být schopen se komunikačně přizpůsobit jak žákům, tak i jejich rodičům a ostatním pracovníkům. Pedagog by také měl podporovat a ovládat postupy kooperativního učení, při němž si žáci pomáhají navzájem, zároveň však dbát na rozvíjení nezávislosti žáků. Jelikož hodnocení žáka je nedílnou součástí vyučování a často může mít pro žáka negativní důsledky, měl by pedagog zvládat využívat formativní a sumativní hodnocení, které žáka nijak neoznačuje a může tak významně podporovat učení. (European agency for special needs and inclusive education, 2012, s. 14-16)

Pilíř 3: Pedagog si je vědom, že spolupráce a týmová práce s dalšími odborníky ve vzdělávání, rodiči a rodinami žáků je zásadní.

Týmová práce, spolupráce a partnerství jsou základem práce všech pedagogů, a proto by k nim měl každý pedagog zaujímat pozitivní postoj. Právě týmová práce dává možnost učit se od ostatních, což je přínosem nejen pro pedagoga samotného, ale případně i pro rodiče, pro kolegy atd. Mezi další hodnoty této oblasti je třeba zahrnout respektování sociálního zázemí žáka, kultury rodiny žáka a naopak dokázat ocenit přidanou hodnotu spolupráce s rodinou žáka.

Za zásadní v této oblasti můžeme označit nutnost porozumění tomu, že inkluzivní vzdělávání je postaveno především na spolupráci a mezilidské vztahy mají silný vliv na dosahování vzdělávacích cílů žáků. Pedagog by se také měl orientovat ve spleti veškerých podpůrných systémů a struktur zajišťujících další odbornou či poradenskou pomoc, a to právě proto, aby byl schopen s nimi efektivně spolupracovat. Ze stejného důvodu je třeba znát mocenské vztahy mezi všemi účastníky a brát je v úvahu.

K dovednostem, které je v této oblasti třeba rozvíjet, patří především schopnost efektivní komunikace s rodiči a rodinami žáků a schopnost zapojit je do vzdělávacího procesu jejich dítěte bez ohledu na různost kultur, jazyků, vyznání atd. Pro pedagoga samotného je také velice důležitá dovednost využívání podpory veškerých dostupných zdrojů – interních i externích. (European agency for special needs and inclusive education, 2012, s. 16, 17)

Úspěšnost v zavádění inkluze do praxe jde také ruku v ruce s učitelovou schopností vnímat a řešit problémy. Pod slovem vnímat rozumíme rozpoznat problém a správně lokalizovat jeho původ. Problémy se totiž často objeví zcela jinde, než je jejich pravý

původ. Pedagog by tedy tento původ neměl hledat v žáku samotném. Dále je samozřejmé, že se pedagog dostává do situací, kdy je potřeba řešit problémy v interakci s dospělými. Ať už jde o rodiče žáka, ostatní pedagogy či jiné nepedagogické pracovníky, i zde by měl být schopen nacházet kreativní způsoby řešení problémů. (Hájková a Strnadová, 2010, s.39)

Pilíř 4: Pedagog je zodpovědný za své celoživotní vzdělávání a osobní profesní rozvoj.

V základech pilíře o celoživotním vzdělávání stojí v první řadě postoj, že žádný pedagog nemůže být odborníkem na všechno, což v případě inkluzivního vzdělávání platí dvojnásob. Pro pedagogy je samozřejmě velice důležité mít základní spektrum znalostí, ale další vzdělávání hraje v inkluzivním vzdělávání zásadní roli. Jeho role je zásadní z toho důvodu, že v této oblasti neustále probíhají změny a celá oblast se neustále nějakým způsobem vyvíjí, tudíž si pedagog musí neustále osvojovat nové kompetence, které mu umožní na tyto změny pružně reagovat. Dalším důležitým postojem, který by měl inkluzivní pedagog zaujímat je, že i při vyučování se pedagog sám neustále učí a neměl by proto brát za slabost žádat o radu či informaci.

Mezi znalosti v oblasti sebevzdělávání, které by měl inkluzivní pedagog mít zvládnuté, patří znalost různých metod hodnocení vlastní práce a jejích výsledků. Dále je důležitá také znalost nejrůznějších cest možností dalšího vzdělávání. Pedagog by se měl vyznat nejen ve způsobech, jak dále rozvíjet své znalosti a dovednosti, ale také v zákonech týkajících se vzdělávání obecně. (European agency for special needs and inclusive education, 2012, s. 17,18)

2.1.1 Příprava inkluzivního pedagoga

Rozsah a množství nároků na pedagogické kompetence se v případě inkluzivního vzdělávání nebyvale zvyšují, s čímž samozřejmě souvisí připravenost pedagogů na výkon pedagogické činnosti. Současnému trendu inkluze ve vzdělávání dosavadní systém vzdělávání pedagogů přestává vyhovovat a dá se očekávat, že čím bude inkluze ve vzdělávání rozšířenější, tím se budou nároky na vzdělání pedagogů, především v oblasti speciálně pedagogických znalostí, zvyšovat. Pro úspěšné zavádění inkluze do vzdělávání bude nezbytná jistá forma speciálně pedagogického vzdělání, ať už pregraduální či postgraduální formou přípravy pedagogů. (Pipeková et al, 2010, s.18)

Příprava na inkluzivní vzdělávání pedagogů budoucích i současných je nyní naléhavým tématem nejen pro vysoké školy, ale také pro další vzdělávací subjekty. Pro

úspěšné zavádění inkluze do vzdělávání je nepochybně pregraduální příprava pedagogů i jejich školení při zaměstnání klíčovým faktorem. Podle jedné ze zpráv Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání by si všichni pedagogové měli právě pregraduálním a dalším vzděláváním osvojit znalosti, vědomosti a dovednosti, díky kterým by byli schopni uspokojit potřeby každého žáka bez ohledu na rozmanitost a díky kterým nabydou jakési profesní sebejistoty důležité pro efektivní spolupráci se všemi žáky. (European agency for special needs and inclusive education, 2011, s. 15)

Další zpráva Agentury – Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě upozorňuje na nutnost změny struktury ve vzdělávání pedagogů k inkluzi. V praxi se role učitele již nyní proměňuje, na pedagogy jsou kladeny nové nároky na profesní vybavenost a tato skutečnost iniciuje naléhavost sloučení vzdělávání speciálních pedagogů a pedagogů hlavního vzdělávacího proudu. (European agency for special needs and inclusive education, 2011, s. 18)

Základem pregraduálního studia pedagogů by měla být možnost opakovaně se vyjádřit k inkluzi, vyjádřit vlastní postoje a názory. Nynější profil inkluzivního pedagoga je totiž podmíněn úplným pochopením důsledků selekce a segregace a čím více budou mít potencionální pedagogové již v průběhu své přípravy možnost diskutovat o inkluzi se svými kolegy a naslouchat názorů ostatních, tím lépe. Neméně důležitým faktorem pak je možnost získání vlastních pozitivních zkušeností s inkluzivním vzděláváním v praxi. Tím narážíme na nenahraditelnost oborové praxe již v průběhu pregraduálního vzdělávání, jelikož právě vlastní zkušenost s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se na orientaci postojů budoucího pedagoga významně odráží. S tímto faktorem pak úzce souvisí cvičení pro-inkluzivních způsobů komunikace s žáky, jež je pro inkluzivní vzdělávání v praxi zcela zásadní. (Hájková a Strnadová, 2010, s.108, 109)

2.1.2 Faktory ovlivňující kompetence inkluzivního pedagoga

Inkluzivní pedagogické kompetence se nedají získat ze dne na den a stejně tak se nedají získat pouhým studiem, ale z velké části se formují až během pedagogické praxe, tedy v samotném průběhu profesní dráhy. Na formování během praxe mohou mít vliv nejrůznější faktory a právě některé z nich si uvedeme podle Hájkové a Strnadové (2010, s.103-105).

Dosavadní zkušenosti s inkluzivním i segregativním vzdělávacím systémem velkou mírou formují směr, kterým se pedagogické kompetence a orientace budou ubírat dále a

nakolik je pedagog sám schopen iniciovat změny ve školském systému. Dále hraje nepopiratelnou úlohu vliv profesního prostředí – jako profesní prostředí, které má vliv na formování pedagogických kompetencí, chápeme například postoje k inkluzi ostatních pedagogů a dalších zaměstnanců, nabídku poradenských služeb či celkovou atmosféru školy. Rovněž proměny v legislativě českého školského systému si ze strany pedagogů vyžadují neustálou reflexi a adaptaci, což má na formování pedagogických kompetencí taktéž určitý podíl. Tím spíše pak pokud jde o kompetence inkluzivního pedagoga. A neméně důležitou roli hraje také faktor sebereflexe, jež neznamená pouze sebehodnocení jako takové, ale i o schopnost přijímat a pracovat s hodnocením ze strany žáků a kolegů. Během své praxe si pedagog při práci s výkonnostně, etnicky, jazykově či jinak heterogenními skupinami žáků díky správné práci s reflexí rozšiřuje svůj metodický repertoár, osvojuje si stále nové komunikační dovednosti a způsoby jak si vybudovat přirozenou autoritu.

2.2 Pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

V této části se zaměříme na žáka samotného. Je třeba podotknout, že nám rozhodně nejde o labeling dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pro účely této práce je nutné uvést zde různé možnosti pojetí těchto žáků, jelikož právě oni jsou tím hlavním bodem zájmu inkluzivního vzdělávání. Nejenže se posun ve vnímání osob s postižením odráží v neustále se měnící terminologii, ale v současnosti se přeorientovává z kategorizování stupňů postižení na vymezení míry podpory, kterou konkrétní osoba potřebuje. A právě tento způsob vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jednou ze zásadních změn ve školském zákoně, jehož novela vejde v platnost 1. září 2016.

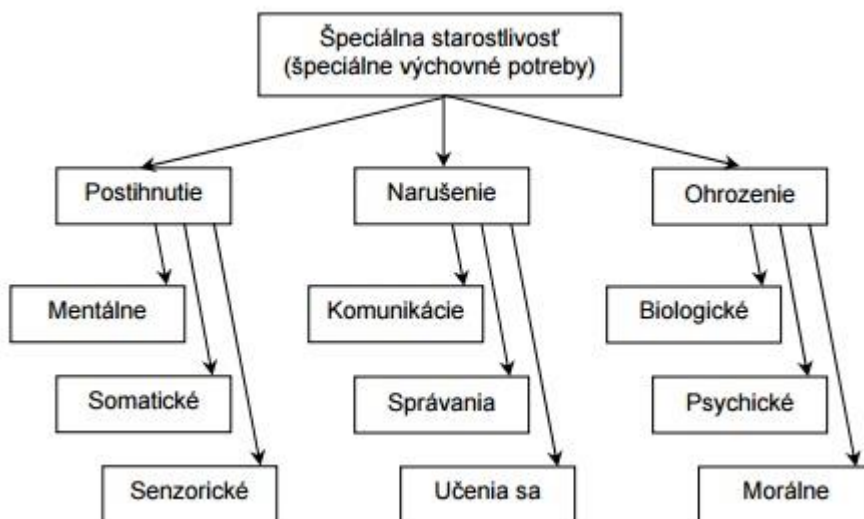
Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (ČESKO, 2004)

Toto nové pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je v první řadě mnohem pružnější než doposud. Můžeme mít dva žáky se stejným typem postižení, ale každý může mít vzdělávací potřeby zcela odlišné. Proto je jistě pozitivní, že současné pojetí umožňuje přistupovat ke každému žákovi jako k originální individualitě na základě jeho konkrétních potřeb.

Považujeme však za nezbytné zde uvést také dosavadní nejužívanější pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož nové pojetí je stále ještě v počátcích. Tato práce vzniká v době, kdy dosavadní pojetí už je označováno za nevyhovující, ale nové pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ještě nestihlo hlouběji zakořenit do povědomí širší veřejnosti. Podle Bartoňové (2005, s.223) můžeme za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami označovat tyto skupiny žáků:

- Žáci se zdravotním postižením – do této skupiny řadíme postižení tělesné, sluchové, zrakové, mentální, autismus, vady řeči, poruchy řeči, poruchy chování či souběžná postižení a vady.
- Žáci se zdravotním znevýhodněním – do této skupiny patří žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení či chování, zdravotně oslabení či dlouhodobě nemocní žáci.
- Žáci se sociálním znevýhodněním – pod sociálním znevýhodněním si můžeme představit rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovu a nebo žáky v postavení azylantů. (Bartoňová, 2005, s.223)

Další možné pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Vašek (2005, s. 30 – 36). Žáci s postižením, narušením či ohrožením, jsou tři základní skupiny tohoto dělení, kdy samozřejmě jedna nevyklučuje druhou. Přehledně jsou tyto skupiny zobrazeny na Obrázku 2 i s jednotlivými podoblastmi. Z obrázku lze vyčíst, že Vašek (2005) dělí postižení na mentální, somatické a senzorické a narušení – poruchy – na poruchy komunikace, chování a učení. Ohrožen pak může žák být po stránce biologické, psychické či morální.



Obrázek 2 Kategorizace speciálních výchovných potřeb (zdroj: Vašek 2005, s. 30)

Zatímco postižení je označováno jako ireparabilní (tedy nenapravitelný) stav jedince projevující se signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování, tak naopak narušení může mít charakter limitovaného působení, což značí, že je reparabilní. Pod pojmem ohrožení se pak skrývá dlouhodobé negativní působení faktorů, jež byly uvedeny výše (biologické, psychické, morální), jež mohou za určitých nepříznivých okolností způsobit narušení. (Vašek, 2005, s. 30 – 36)

Lechta (2010, s. 22) dodává, že právě žákům s ohrožením je třeba věnovat nemenší pozornost právě proto, že jsou v běžných třídách základních škol zastoupeny v mnohem vyšší míře, než děti s evidentním postižením či poruchou a z preventivního hlediska je vhodné k této skupině přistupovat se stejnou důležitostí. V této skupině žáků mohou být například žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí, žáci, u nichž je nevhodným způsobem uplatňována dvojjazyčná výchova, nebo třeba žáci násilím přeučovaní z levé ruky na pravou. Právě skupina žáků s ohrožením bývá podle Lechty oproti žákům s postižením či narušením opomíjena.

2.3 Rodiče, rodina, zázemí žáka

Jak významnou roli hraje rodina ve vývoji a výchově dítěte, zde není třeba rozebírat do hloubky. Pro naše účely se zaměříme spíše na spolupráci mezi rodiči a školou. Je nesporným faktem, že rodinný kruh a škola jsou dva nejvýznamnější činitelé mající největší vliv na utváření osobnosti a sociálních vztahů dítěte. Fungující spolupráce mezi těmito dvěma subjekty je tedy velice důležitým faktorem ve výchově.

V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by spolupráce mezi školou a rodinou žáka měla začít mnohem dříve, než žák na školu vůbec nastoupí a pokračovat v průběhu celého vzdělávání. Samozřejmě ne vždy je možné se předem připravit, ale čím dříve tato spolupráce začne fungovat, tím hladší nástup můžeme očekávat. Rozsah, forma a povaha spolupráce se odvíjí od potřeb konkrétního žáka. (Bartoňová, Vítková et al, 2010, s. 247)

Koncept současného školství otevírá rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami více možností, pokud jde o výběr školského zařízení pro jejich dítě. Dále se počítá s tím, že vztahy mezi školou a všemi rodiči se budou prohlubovat ke vzájemné otevřenosti, kooperaci a fungujícímu partnerství. K dosažení efektivní spolupráce je třeba, aby si pedagogové a rodiče sebe navzájem vážili a respektovali ty druhé. Společným cílem by jim měl být nejlepší zájem dítěte a k tomu je třeba, aby se rodiče zajímali o požadavky kladené školou na žáka a uvědomovali si, že právě jejich postoj ke škole významně ovlivňuje to, jak má jejich dítě školu rádo. Rodiče by se měli zajímat a učitelé by měli být ochotni je informovat o veškerých záležitostech souvisejících s žákem, tedy o jeho zájmech, stavu jeho vědomostí, vlastnostech a chování v kolektivu. Společně pak mohou najít nejvhodnější výchovné cesty, metody a prostředky. Rodič pak může pedagogovi naopak poskytnout informace z oblastí, které jsou pro pedagoga při plánování výchovných strategií nedocenitelné a to z oblastí, které uvádí Carpenter (2003, cit podle Hájková a Strnadová, 2010, s.178):

- Komplettní přehled o tom, jak se dítě vyvíjelo od narození,
- znalost rodinného zázemí a událostí, které dítě ovlivňovaly při jeho vývoji,
- znalost sociálního prostředí, ve kterém rodina žije a ve kterém se žák denně pohybuje,
- znalost žákova chování v domácím prostředí.

Samozřejmě mohou nastat situace, kdy se názory či postoje rodičů a školy rozcházejí a takové situace by měly být kompromisem vyřešeny včas, dříve než dojde ke konfliktu mezi rodiči a školou. Taková situace by mohla vyvolat emocionální či názorový konflikt u žáka, což samozřejmě pro úspěšnou výchovu není dobré. K těmto situacím obvykle dochází častěji u rodin z etnických menšin, či rodin s nižším sociálním statutem, což jsou z velké části zároveň žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto případech je právě na pedagogy aby se snažil s rodiči dítěte navázat určitou formu spolupráce na základě kompromisů, trpělivosti a respektování konkrétních specifik, což se bez vzájemné komunikace nemůže obejít. (Bartoňová, 2005, s.90-91)

2.3.1 Překážky spolupráce mezi rodiči a školou

Ze strany pedagogů jsou často slyšet stížnosti na neochotu rodičů spolupracovat s nimi. K tomu, aby mohl výchovný a vzdělávací proces fungovat na optimální úrovni, je třeba průběžné zapojování se rodičů. Pod tímto pojmem je skryto víc, než jen každý den poslat své dítě do školy. Je nutné, aby rodiče s žákem průběžně pracovali podle pokynů pedagoga či jiných odborníků, je-li to třeba. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami to pak platí dvojnásob. Nyní uvedeme nejčastější překážky spolupráce mezi rodiči a školou.

- Negativní zkušenosti rodičů s jejich vlastní školní docházkou. Důsledkem těchto negativních vzpomínek může být na jedné straně nedostatek sebedůvěry rodiče, že by vůbec dokázal dítěti se školními záležitostmi pomoci. Na druhé straně může jít jen o sníženou ochotu spolupracovat se školou na základě principu „Škola je nutné zlo, musí se jen nějak přetrpět.“ (Hájková a Strnadová, 2010, s.178)
- Rodiče nemají dostatek času věnovat se pomoci dítěti, jeho přípravám do školy nebo účastnit se třídních schůzek. Tyto problémy se mohou nejčastěji týkat například matek samoživitelek, nebo velmi zaměstnaných rodičů.
- Rodiče, jejichž mateřským jazykem není čeština ale jiný cizí jazyk, mohou mít problémy s chápáním, co je sdělováno na třídních schůzkách či problémy s porozuměním tištěných materiálů.

- Jedním z důvodů neúspěšné spolupráce bývá také strach rodičů. Jestliže má rodič pocit, že ho ředitel školy, pedagog či poradenský pracovník zastrašuje či podceňuje, může mít strach zeptat se na záležitosti, které ho zajímají.
- Je možné, že na základě kulturních odlišností rodiny, se pedagog nějakým způsobem dotkne, či urazí rodiče a odradí je tak od další spolupráce.
- Rodiče, kteří úspěchy i neúspěchy svého dítěte příliš emocionálně prožívají, mohou dospět k názoru, že pedagog či ostatní odborníci jejich potíže zjednodušují.
- Že třídní schůzky, či neustálé setkávání se s poradenským zařízením nikam nevedou a stále se jen objevují další problémy a nové komplikace, může usoudit rodič, jehož hranice zoufalství přetekla a na další snahy o spolupráci zkrátka zanevře. (Hájková a Strnadová, 2010, s.178, 179)
- Příčina nespolečné spolupráce rodičů se školou může být i na straně pedagoga. Pokud pedagog nedokáže rodičům přiznat, že neví, jak dál s žákem pracovat, těžko spolu mohou hledat schůdná řešení. (Greaves, 1995 cit podle Hájková a Strnadová, 2010, s.179)

Při inkluzi ve vzdělávání v praxi můžeme rodiče rozdělit v podstatě do dvou základních skupin. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodiče dětí hlavního vzdělávacího proudu. Význam druhé skupiny, tedy rodičů „zdravých“ žáků, by neměl být v žádném případě v procesu inkluze opomíjen. Naopak je nezbytné, aby právě tato skupina rodičů netrpěla nedostatkem informací. Právě nedostatek informací totiž bývá základem vytvoření si negativních postojů k inkluzivnímu procesu, které se pak mohou promítat na dětech samotných a následně také klimatu třídy, kterému se budeme věnovat následně.

Třídní schůzky, různá školní shromáždění anebo přímo informační schůze jsou těmi nejlepšími příležitostmi k šíření povědomí o tom, o co a jak se škola vlastně snaží a jak všichni rodiče mohou přispět k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání. Škola by měla být připravena na zájem ze strany rodičů dětí hlavního vzdělávacího proudu a měla by být schopná poskytnout jim ucelené spektrum informací o vzdělávacích specifikách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a programech, které byly vyvinuty. Až ve chvíli, kdy plnohodnotně funguje spolupráce s rodiči i tímto směrem, všem je známo, proč některé děti vypadají, mluví, pohybují se nebo se učí jinak než ostatní a mohou to tak prezentovat i

svým potomkům doma, má inkluze ve vzdělávání větší šanci na úspěch. (Lang a Berberichová, 1998, s. 104)

2.4 Školské poradenské zařízení

Školská poradenská zařízení dlouhodobě hrají významnou roli ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalo by se však říci, že v návaznosti na novelu školského zákona, týkající se inkluzivního vzdělávání, jejich význam ještě dále poroste. Úloha školských poradenských zařízení je zásadní hlavně ve fázi identifikace speciálních vzdělávacích potřeb, ale také v průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich role nepostradatelná. (Bartoňová, Vítková et al, 2010, s. 250)

Školská poradenská zařízení jsou tvořena pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry – záleží na charakteru speciálních vzdělávacích potřeb. Jde o zařízení, která poskytují své služby nejen dětem, žákům a studentům, ale také zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Služby v těchto zařízeních poskytují především psychologové, sociální pracovníci a speciální pedagogové.

Pedagogicko-psychologická poradna je zařízením zaměřujícím se na pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Tato zařízení poskytují komplexní diagnostiku dítěte, pod čímž si můžeme představit diagnostiku psychologickou, speciálně pedagogickou i sociální. Jejím cílem je v první řadě odhalit příčiny poruch učení či chování dítěte, ale i dalších problémů ve vývoji osobnosti. Podílí se na procesu vzdělávání konkrétního žáka, zejména právě v případech, kdy je tento proces něčím komplikován. Cesta, kterou se bude vzdělávání konkrétního žáka ubírat, je volena či upravována na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Další služby, které toto zařízení poskytuje, jsou například kariérní poradenství dle individuálních předpokladů konkrétního žáka, podílí se na prevenci rizikového chování dítěte a v neposlední řadě se podílí na utváření a rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí pedagogů. (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s.42)

Speciálně pedagogická centra jsou v základu tvořena týmem specialistů a odborníků z oblasti pedagogické, psychologické a sociální práce. V případě potřeby pak mohou být doplněna o odborníky z dalších oblastí v návaznosti na konkrétní potřebu konkrétního klienta s konkrétním postižením. Hlavní náplní práce tohoto zařízení je poskytovat odbornou pomoc ale i potřebnou podporu. Odborná pomoc je poskytována v oblastech

pedagogické a sociální integrace a to za využití spolupráce se zákonnými zástupci, školou i dalšími odborníky. (Pipeková et al, 2010, s. 58)

Školské poradenské zařízení nejprve posuzuje vzdělávací potřeby žáka, vyhodnocuje závěry vyšetření, sestavuje zprávu a následně vystavuje konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní doporučení ke vzdělávání. Toto doporučení mimo jiné obsahuje popis vzdělávacích potřeb žáka, výčet a popis zvolených podpůrných opatření, která je nutno žákovi poskytnout včetně individuálního vzdělávacího plánu. Než však školské poradenské zařízení toto doporučení vydá, konzultuje nejprve jeho návrh se školou. Tato konzultace je nutná z důvodu zaručení co nejvyšší účelnosti pro žáka a zároveň také hospodárnosti pro školu. Po té, co je doporučení vystaveno, seznámí školské poradenské zařízení zákonné zástupce žáka, či zletilého žáka s obsahem a zároveň se zprávou z vyšetření žáka. V poslední fázi je pak doporučení projednáváno a případně upravováno se souhlasem všech účastníků, tj. žák, rodič, škola, školské poradenské zařízení. Vyšetření žáka i vystavení doporučení je vždy podmíněno informovaným souhlasem rodiče. (Průvodce ředitele, 2016, s. 4)

Školská poradenská zařízení jsou úzce navázána na školní poradenská pracoviště, kde jsou služby poskytovány především výchovnými poradci, školními metodiky prevence a na některých školách také školními psychology, či školními speciálními pedagogy. Tito spolupracují přímo s třídními učiteli i asistenty pedagoga a ve spolupráci s vedením školy zároveň s celým pedagogickým sborem. Školská poradenská zařízení tak se školními poradenskými pracovišti vytváří funkční integrovaný systém poradenských služeb. (Kucharská, Mrázková, Wolfová a Tomická, 2013, s. 23)

Následující kapitola bude popisovat legislativní ukotvení inkluze ve vzdělávání v České republice, včetně nastávajících změn v českém školním systému.

3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Jak už bylo několikrát naznačeno, letošní rok v české vzdělávací politice lze označit za přelomový. Ústředním cílem vzdělávací politiky našeho státu se stalo zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Pojetí vzdělávacího systému České republiky se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti a na základě myšlenky o rovném přístupu ke vzdělávání pro všechny osoby byl zásadním způsobem upraven přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto zásadní změny byly promítnuty přímo ve školském zákoně, tedy v dokumentu nejzásadnějším. Ačkoliv se tento krok může zdát poměrně radikální, české školství se na něj postupně připravovalo již řadu let.

O této přípravě svědčí přijímání různých deklaratorních aktů, hovořících o významu inkluze, v průběhu uplynulého desetiletí, například se jedná o Národní plán podpory vyrovnání příležitostí, Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (Bílá kniha), Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009 atd. Tyto snahy ministerstva však dosud nebyly zcela úspěšné v záměru přenést k nám zkušenosti z některých zemí Evropské unie, kde bylo inkluzivní vzdělávání zavedeno již koncem minulého století. Česká republika se dosud řadila mezi země, kde je stále vysoké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami segregováno z hlavního vzdělávacího proudu do specializovaných institucí. (Hájková a Strnadová, 2010, s.90)

Než se ale budeme věnovat jednotlivým dokumentům, je třeba vymezit zde současnou situaci, ve které se český vzdělávací systém aktuálně nachází. Jedním z důležitých mezníků je, že od 1. ledna 2016 byla novelizována směrnice, díky které si krajské úřady oproti loňskému roku mohou vytvořit vyšší rezervy. Nebudeme zde rozebírat detailní čísla a procenta, ale jen pro úplnou představu uvedeme, že se jedná o 500 milionů na mzdové prostředky a 28 milionů na kompenzační pomůcky a učebnice. V současnosti stále probíhá školení a příprava lektorských týmů pedagogických i poradenských pracovníků, kteří by měli své vědomosti předávat dále v jednotlivých regionech. (MŠMT, 2016)

Dále byla v průběhu ledna ve sbírce zákonů vydána vyhláška k §19 školského zákona, kde jsou vymezena pravidla pro zjišťování vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následnou organizaci jejich vzdělávání. Přibližně v polovině února pak byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a od té chvíle by si školy měly do dvou let upravit své Školní vzdělávací programy v návaznosti na nové principy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT 2016)

Aby nedocházelo pouze k jakési „fyzické inkluzi“, což znamená, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je sice zařazen do hlavního vzdělávacího proudu, ale bez jakéhokoliv přijetí spolužáky či pedagogy, je třeba strategického, strukturovaného a koordinovaného zavádění změn pro inkluzi. V následující části se budeme věnovat základním dokumentům, jež reflektují zásadní změny týkající se vývoje inkluze ve vzdělávání u nás. Jedná se o dokumenty, jež upravují vzdělávací systém České republiky obecně, my se však zaměříme vždy jen na část, týkající se tématu inkluzivního vzdělávání.

3.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Tato Strategie vznikla v roce 2014 a nahradila tak Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, tzv. Bílou knihu, jež definitivně pozbyla platnosti dnem schválení Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Ačkoliv bylo díky Bílé knize z roku 2001 dosaženo několika dílčích pokroků v různých oblastech, nelze obecně říci, že by byly naplňovány stanovené cíle. Postupně se totiž vytrácely souvislosti a vědomí vazeb mezi jednotlivými elementy českého vzdělávacího systému. Dalo by se říci, že do roku 2014 byl vývoj vzdělávacího systému u nás ovlivňován jednotlivými izolovanými nenávaznými řešeními, což mu samozřejmě neprospívalo.

V návaznosti na tento fakt je tedy Strategie založena na předpokladu, že vzdělávací systém by měl být provázaným celkem, a proto je třeba stanovit jen několik hlavních priorit, o které bude systematicky usilováno jak tvůrci vzdělávací politiky, tak i aktéry vzdělávacího systému. Pro následující období byly tedy Strategií stanoveny tři průřezové priority, a to:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

V následujících letech je pro českou vzdělávací politiku prioritním cílem číslo jedna dosáhnout co nejnápadnějšího snížení nerovností ve vzdělávání. Toto snížení nerovností však není jen o formální rovnosti přístupu ke vzdělávání pro všechny, ale především o schopnostech vzdělávacího systému tvořit takové podmínky a uplatňovat takové postupy, aby prevence a kompenzace sociálních, kulturních, zdravotních a dalších znevýhodnění žáka mohly být vykonávány co nejefektivněji. Toho je možné dosáhnout pouze posilováním kvality celé vzdělávací soustavy jako jednoho komplexu. Je nutné nastavit

vzdělávací systém tak, aby školy byly schopny rozvíjet potenciál každého žáka, ať už s výukovými či sociokulturními problémy, nebo i žáka mimořádně nadaného. Jde zkrátka o to systematicky posilovat prvky inkluzivity českého vzdělávacího systému a v přístupu ke vzdělání neznevýhodňovat žádnou společenskou skupinu.

Strategie však není výčtem konkrétních opatření. Je to základní dokument, ve kterém jsou na obecné úrovni vymezeny priority, jakým směrem by se měla vzdělávací soustava České republiky dále ubírat. K podrobnějšímu rozpracování stanovených hlavních směrů pak slouží prováděcí dokumenty. Prioritními tématy týkajícími se inkluze ve vzdělávání jsou:

- Nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,
- diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení,
- supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,
- evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,
- inkluze v předškolním vzdělávání,
- snižování předčasných odchodů ze vzdělávání.

Strategií vytyčené prioritní cíle v oblasti inkluzivního vzdělávání, jsou naplňovány zaváděním legislativních změn v praxi, implementací konkrétních opatření v rámci Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 a Akčním plánem inkluzivního vzdělávání. Proto se těmto oblastem budeme dále věnovat.

3.1.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020

Dlouhodobý záměr patří mezi implementační dokumenty Strategie 2020. Dlouhodobé záměry jsou vydávány státem pravidelně, opět se tedy nejedná o dokument, který by byl vytvořen kvůli inkluzi jako takové, ale je mnohem širší co do rozsahu i co do obsahu. Tento dokument již stanovuje konkrétní opatření na úrovni státu a klade si za cíl sjednotit vzdělávací politiku krajů a státu. Jelikož v každém kraji jsou odlišné podmínky a každý kraj má specifické potřeby, co se vzdělávací soustavy týče, rozpracovávají kraje své vlastní strategie a návrhy řešení týkající se opatření stanovených Dlouhodobým záměrem. Dá se tedy říci, že co se týče tvorby vzdělávací politiky, je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky základem komunikace mezi státem a kraji.

Z mnoha oblastí, kterými se Dlouhodobý záměr zabývá, nás primárně zajímá část pod názvem Rovné příležitosti ve vzdělávání, poradenství, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V této části se dokument zaměřuje na možnosti zkvalitňování vzdělávání pro cílové skupiny žáků (se zdravotním, sociálním, kulturním, či jiným znevýhodněním) tak, aby byl jejich vzdělávací potenciál v co nejvyšší možné míře naplňován. K tomu by dle Dlouhodobého záměru měla sloužit především přesnější diagnostika žáka a následná intervence za využití podpůrných opatření. V praxi budou tyto cíle dosahovány především prostřednictvím systémových, organizačních i legislativních změn, které by měly posilovat roli inkluzivního vzdělávání u nás. Nelze opomenout, že Dlouhodobý záměr pojednává také o významu zaměření pregraduální i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive s potřebou podpůrných opatření.

Změn bude dosahováno postupně prostřednictvím jednotlivých opatření. Většina opatření uvedených v Dlouhodobém záměru, týkajících se rovných příležitostí ve vzdělávání, má termín uskutečnění v průběhu let 2015 nebo 2016. Můžeme tedy říci, že český vzdělávací systém se již aktuálně nachází v procesu jakési proměny vstříc inkluzivní budoucnosti vzdělávání.

Opatření jsou v tomto dokumentu přehledně řazena vždy podle opatření vycházejících ze Strategie 2020. Na ně pak navazují již konkrétní opatření Dlouhodobého záměru ČR, termín uskutečnění a zdroj financování konkrétních opatření. Pro názornost je vložen obrázek č. 2, kde je možné vidět, jak přesně vypadají opatření v Dlouhodobém záměru ČR na období 2015-2020.

Rovné příležitosti ve vzdělávání				
Opatření Strategie 2020	Opatření Dlouhodobého záměru ČR	Termín	Zdroj financování	Gesce
G.1 přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování	G.1.1 Zákonem zavést systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. G.1.2 Vyhláškou stanovit a) seznam podpůrných opatření ve vzdělávání pro všechny skupiny žáků s potřebou podpory, b) definovat podmínky uplatňování a financování podpůrných opatření.	2015	státní rozpočet	MŠMT

Obrázek 3 Ukázka opatření (zdroj: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015-2020)

3.1.2 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018

Cílem tohoto dokumentu je posilovat inkluzi v českém vzdělávacím systému. Právě Akční plán inkluzivního vzdělávání je dokument, jenž podnítil novelizaci náležitých částí školského zákona a odstartoval řadu podpůrných projektů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pokládá tuto oblast za natolik důležitou, že veškerá opatření budou vždy rozpracována v akčních plánech na tříleté období, což umožní věnovat této oblasti zvýšenou pozornost. Uvádíme některé významné dokumenty tvořící východiska Akčního plánu inkluzivního vzdělávání:

- Akční plán Dekády romské inkluze 2005-2015,
- Akční plán opatření k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice,
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020,
- Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020,
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení,
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a další.

Z hlediska tématu této práce – inkluze ve vzdělávání - můžeme považovat právě Akční plán inkluzivního vzdělávání za nejměrodatnější, a proto mu bude věnováno více pozornosti. Je rozdělen do tří základních částí, kdy první část je věnována závazným úkolům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vůči Evropské komisi. Druhá část akčního plánu je rozdělena na pět strategických cest vedoucích k naplnění vize inkluzivního vzdělávání. Třetí část je věnována aktivitám a opatřením vedoucím k snazšímu přístupu k zaměstnání u absolventů škol ohrožených na trhu práce.

Dá se říci, že obecným cílem Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 je připravit všechny složky vzdělávacího systému na realizaci změn, které přináší novela zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ke dni 1. září 2016. Jelikož o novele zákona, průvodní vyhlášce i Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání bude pojednáno následně, přejdeme nyní rovnou k druhé části Akčního plánu, a to k pěti strategickým cestám k dosažení inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému. Každá strategická cesta

má rozpracovaný plán akcí, týkajících se dané oblasti a tzv. milníky, kterých je třeba dosáhnout a v jakém časovém horizontu. My se však zaměříme vždy na hlavní myšlenku konkrétní strategické cesty a nebudeme zabíhat do detailů plánovaných akcí.



Obrázek 4 Pět strategických cest k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělávacímu systému (zdroj: Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018)

1. Čím dříve, tím lépe

Na úplném počátku vzdělávací dráhy každého žáka, ale i v situacích, kdy žák potřebuje zvýšenou pomoc, by měla stát účinná podpora. Ta by měla být poskytnuta v první řadě co nejdříve, ale také co nejbliže a co nejflexibilněji, avšak jen po dobu nezbytně nutnou. Pojmy co nejdříve a nejbliže není třeba vysvětlovat, pod pojmem co nejflexibilněji chápeme volit takové přístupy k žákovi, které jsou konkrétně pro něj nejlepší. To znamená, že pokud nezabírá jeden přístup, je třeba zkusit jiný. Včasná a účinná podpora ze strany rodiny, pedagoga a ostatních odborníků tvoří kvalitní základ pro funkční vzdělávání žáka.

2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny

Důležitou složkou podpory inkluze ve vzdělávání je rozvoj potenciálu každého žáka. Aby to bylo možné, je třeba nejen odborná podpora, ale hlavně pozitivní postoj ke vzdělávání žáka samotného, s čímž souvisí také dobré klima ve třídě a škole. V současnosti probíhá celorepubliková kampaň zaměřená na osvětu a informace z oblasti podpory žáků

se speciálními vzdělávacími potřebami, které má za cíl zvýšit motivaci pedagogických pracovníků k práci s touto skupinou žáků a zároveň zvýšení povědomí (tím pádem i porozumění) ze strany veřejnosti.

3. Vysoce kvalifikovaní odborníci

Podpora ze strany odborníků vždy stojí na kvalitě odborníků samotných. Kvalifikovaný pedagog představuje ten nejdůležitější aspekt ovlivňování výsledků žáka. Postoj s kvalifikací ředitele školy a porozumění ze strany zřizovatele jsou pak zcela klíčovými faktory v procesu zavádění inkluzivního přístupu. Stejně tak je jedním ze základů kvalitního vzdělávacího systému kvalitní pedagogicko-psychologické poradenství. Vzdělávací systém funguje jako jeden celek, kdy všichni aktéři musejí fungovat na nejvyšší možné úrovni kvalifikace.

4. Podpůrné systémy a mechanismy financování

Podpůrnými systémy rozumíme celou oblast poradenství dětem, žákům, rodičům, pedagogům a dalším pedagogickým pracovníkům. Účelem těchto služeb je pomoc při překonávání překážek a řešení obtíží ve školní práci a výchově žáků, a tím pádem také zkvalitňování průběhu vzdělávacího procesu.

V části Finanční zajištění Akčního plánu inkluzivního vzdělávání je rozebrána finanční situace kolem plánovaných změn týkajících se inkluze ve školství, odhadovaný dopad na státní rozpočet v následujících letech a zároveň jsou zde také navrženy aktivity k zabezpečení nezbytných financí. Akční plán samozřejmě primárně počítá s tím, že opatření inkluzivního vzdělávání budou financována především ze státního rozpočtu, ale zároveň je zde popsána nutnost zvážení dalších možných zdrojů financování na národní i mezinárodní úrovni.

5. Spolehlivá data

Dalo by se říci, že na spolehlivé datové politice stojí úspěch všech dalších oblastí právě proto, že je zásadním předpokladem pro tvorbu, rozvoj a vyhodnocování inkluzivních systémů vzdělávání. Celá vzdělávací politika by měla stát na základech prokazatelných, ověřených a přesných dat. Proto je pátá strategická cesta věnována právě tomuto tématu. Dává si za cíl vymezit data dnes již dostupná, data připravovaná a jejich plánované rozvedení v návaznosti na výsledné dopady opatření Akčního plánu inkluzivního vzdělávání.

V současnosti a v nejbližší době bude zájem směřován především k datům týkajících se dopadů a výsledků již zaváděných inkluzivních opatření, k evidencím a statistikám žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, bude třeba se zaměřit na monitoring a vyhodnocování zákonem zavedených podpůrných opatření a dalších oblastí důležitých pro další formování inkluzivní praxe ve vzdělávání u nás.

3.2 Novela zákona 561/2004 Sb.

Většina klíčových změn, týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nabyde účinnosti 1. září 2016. Chceme-li v této kapitole shrnout ty nejzásadnější změny, které novela přináší, je třeba začít jakousi výchozí myšlenkou, od níž se všechny zásadní změny odvíjejí. V preambuli Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2007) je uvedeno, že *zdravotní postižení je pojem, který se vyvíjí a který je výsledkem vzájemného působení mezi osobami s postižením a bariérami v postojích a v prostředí, které brání jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními*. A jelikož ze stejného úhlu pohledu se lze dívat také na znevýhodnění spojené s odlišnými životními podmínkami, dá se říci, že rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky je zásadním předpokladem rovnoprávného zapojování všech osob do společnosti. A právě tento rovný přístup ke vzdělávání novela školského zákona deklaruje.

Novelou se upouští od dělení žáků do kategorií podle toho, zda jde o žáky se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním, či žáky se zdravotním postižením, ale naopak je zde zavedeno nové vymezení pojmu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto žákem se od nynějška dle §16 rozumí *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*. (Česko, 2004)

Zavedení pojmu podpůrných opatření bylo nezbytné k zajištění co nejvyšší míry dosažitelnosti plnohodnotného vzdělávání pro všechny žáky. Podpůrná opatření jsou dle zákona úpravy ve vzdělávání odpovídající vzdělávacím potřebám žáka, tedy jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám. (Česko, 2004) Nyní budou uvedeny oblasti, ve kterých podpůrná opatření dle zákona spočívají, avšak jejich členění do stupňů dle finanční, organizační a pedagogické náročnosti bude rozebráno až podkapitolou průvodní vyhlášky.

Podpůrná opatření spočívají zejména v těchto oblastech:

- a) poradenské služby poskytované nejen školou, ale i školskými poradenskými zařízeními,
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- c) úprava podmínek, za kterých je žák ke vzdělávání přijímán i podmínek ukončování vzdělávání,
- d) využívání speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek a speciálních komunikačních systémů dle potřeby žáka,
- e) úprava očekávaných výstupů ze vzdělávání dle limitů stanovených rámcovými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů,
- g) asistent pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka, přepisovatele či jiných osob, poskytujících žákovi podporu během pobytu ve škole,
- i) technická či stavební úprava prostor.

Shledá-li školské poradenské zařízení, že ani za poskytnutí podpůrných opatření výše uvedených nelze plnohodnotně uspokojit vzdělávací možnosti žáka a je-li to v souladu se zájmem žáka, mohou být zřizovány školy, třídy, oddělení či studijní skupiny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, vážnými poruchami učení, vážnými poruchami chování, autismem či souběžným postižením více vadami. Podmínkou, aby sem mohl být žák zařazen, je písemná žádost zákonného zástupce žáka či zletilého žáka. Zde je důležité uvést konkrétní odstavec tohoto paragrafu, tedy §16 odst. 9, jelikož se na něj budeme následovně ještě několikrát odkazovat. (Česko, 2004)

Další novinkou, kterou novela zavádí je institut revizního pracoviště. Účelem tohoto pracoviště je nabízet žadatelům o poradenské služby možnost přezkoumání závěrů školského poradenského zařízení v případě nespokojenosti žadatele. Zprávy a doporučení školských poradenských zařízení tak mohou být v případě rozporu přezkoumány. Výsledek posouzení je pak vydán do šedesáti dní a může obsahovat novou zprávu nebo nový návrh podpůrných opatření pro žáka.

Jednou ze změn, které novela školského zákona také přináší, je, že finanční podpora na přiznaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bude nároková. To znamená, že žák má na přiznaná podpůrná opatření nárok ze zákona.

3.2.1 Průvodní vyhláška

Prováděcí vyhláška k zákonu řeší konkrétní výčet a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů, pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením, náležitosti jednotlivých podpůrných opatření a způsoby jejich poskytování tak, aby nebylo oslabováno vzdělávání žádného dítěte. Vyhláškou jsou dále upravovány záležitosti týkající se počtů žáků ve třídách, tedy nejnižší a nejvyšší počty při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, organizace vyučování, náležitosti individuálních vzdělávacích plánů a popis činností školských poradenských zařízení. Najdeme zde samozřejmě také výklad kompetencí revizního orgánu nebo lhůty související se doporučováním podpůrných opatření a další. Naším cílem však není detailní rozbor vyhlášky kompletně, ale spíše shrnutí oblastí, jež jsou pro nás v tuto chvíli nejdůležitější.

Jednou z takových oblastí je úprava počtů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro třídu hlavního vzdělávacího proudu, tedy třídu, která nebyla zřízena podle §16 odst. 9 - jak bylo uvedeno výše, je stanoven maximální počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 4. Samozřejmě je nutné přihlídnout k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb a celkovému počtu žáků ve třídě. Oproti tomu třída, která byla zřízena podle §16 odst. 9, má stanoven minimální počet 6 a maximální 14 žáků, opět v závislosti na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb, ale také s ohledem na věk těchto žáků. V těchto třídách totiž mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, případně také prvního i druhého stupně. Pokud by tak vyšlo najevo, že dané minimální a maximální počty v této třídě neumožňují naplňovat vzdělávací možnosti všech žáků, může mít třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. (Česko, 2016)

Největší část vyhlášky je samozřejmě věnována podpůrným opatřením. Jejich členění do stupňů, finanční náročnost a pravidla jejich použití jsou stanoveny v příloze č. 1 k vyhlášce. Nyní bude podán stručný souhrn tohoto tématu.

3.2.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, kdy první stupeň je oproti dalším čtyřem specifický tím, že jej škola uplatňuje i bez doporučení školského poradenského

zařízení. Naopak pro druhý až pátý stupeň je toto doporučení nezbytné. Stejně tak není možné bez doporučení školského poradenského zařízení, ze kterého by to vyplývalo, přestat poskytovat opatření druhého a až pátého stupně.

Jsou-li vzdělávací obtíže žáka pouze krátkodobé, vyvolané zdravotním, či psychickým stavem anebo dlouhodobé menšího rozsahu jako je například zapomínání, pomalejší tempo práce nebo třeba potíže s udržením koncentrace, je využíváno **prvního stupně podpůrných opatření**. Může jít například o drobné úpravy v organizaci výuky, využívání různých forem hodnocení, či menší úpravy didaktických postupů.

V příloze č. 1 k vyhlášce jsou podpůrná opatření systematicky a přehledně rozdělena dle stupňů do jednotlivých kategorií, my se na ně však podíváme souhrnně a zaměříme se pak pouze na některá konkrétní podpůrná opatření, která považujeme za v poslední době nejdiskutovanější. Na základě závěrů lékařů a klinických odborníků školské poradenské zařízení rozhodne o **druhém až pátém stupni podpůrných opatření** tak, aby v co nejvyšší možné míře odpovídal charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Pro každý jednotlivý stupeň podpory je popsán charakter vzdělávacích potřeb, vhodné metody výuky, úprava obsahu a výstupu vzdělávání i organizace výuky pro různé skupiny žáků. Každý stupeň pak také upravuje formy a kritéria hodnocení konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nyní přejdeme ke stručnému seznámení s některými konkrétními podpůrnými opatřeními. Samozřejmě existují mnohé další formy podpůrných opatření, jako jsou například tlumočníci, přepisovatelé, ale i speciální učebnice či kompenzační pomůcky atd., ale právě individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga a předměty speciálně pedagogické péče považujeme za nezbytné alespoň stručně představit.

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je specifickým podpůrným opatřením už proto, že v jeho obsahu jsou definována další konkrétní podpůrná opatření pro žáka, jejich stupně a druhy. Individuální vzdělávací plán může být doporučen žákovi od druhého po pátý stupeň podpůrných opatření, a jestliže chceme měnit obsahy a výstupy ze vzdělávání, je jeho uplatnění nezbytné.

Předměty speciálně pedagogická péče jsou zajišťovány speciálními pedagogy a jejich účelem je pomoc při nápravě speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Časová dotace je od jedné do čtyř hodin týdně, podle stupně podpůrných opatření.

Asistent pedagoga poskytuje podporu pedagogovi při realizaci vzdělávání za účelem umožnění individuálního přístupu k žákovi (žákům) se speciálními vzdělávacími potřebami. Jakýmsi základním posláním asistenta pedagoga je podporovat samostatnost a zapojení žáka v co nejvyšší možné míře do všech aktivit uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. Důležitou informací je, že v jedné třídě mohou současně působit pedagog, asistent pedagoga i speciální pedagog.

3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tento dokument má pro základní školy v České republice zásadní význam, jelikož jsou v něm vymezeny základní představy státu o tom, jak by mělo základní vzdělávání u nás vypadat, jaký by měl být jeho obsah, zaměření a výsledky. Jak již bylo výše uvedeno, revidovaná verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání by měla být oficiálně vydána v polovině února. Na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je však čerstvě dostupná aktuální rozpracovaná verze, od které se již můžeme odrazit, jelikož se nedá předpokládat, že by došlo k výraznějším změnám v obsahu.

Nejzásadnější změnou, týkající se RVP ZV, je zrušení přílohy, podle které byli doposud vzdělávání žáci s lehkým mentálním postižením. Důležitou informací však je, že žáci, kteří k 1. září 2016 navštěvují druhý stupeň základní školy a vzdělávají se podle přílohy RVP ZV pro žáky s lehkým mentálním postižením, mohou své vzdělávání podle této přílohy dokončit. To znamená, že maximální doba platnosti této přílohy je do 1. září 2020. Záměrně jsme užili slova mohou, protože samozřejmě i tito žáci mají právo na novou diagnostiku, považují-li to rodiče a školské poradenské zařízení za nezbytné. (Opatření ministryně školství, 2016, s. 2)

Ačkoliv byla zrušena příloha LMP, podpora dětí s lehkým mentálním postižením je zapracována přímo do obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Prioritním východiskem je úprava vzdělávacích cílů individuálně a to na základě lepšího porozumění individuálním potřebám každého žáka.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje rámcový vzdělávací program v části D. Očekávané výstupy, které RVP ZV obsahoval doposud, jsou nyní doplněny o minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů z učení žáků. Při tvorbě těchto minimálních doporučených výstupů se vycházelo ze zrušené přílohy RVP ZV určené pro žáky s lehkým mentálním postižením a zároveň ze zkušeností škol, které již

s inkluzí ve vzdělávání mají zkušenosti a již v minulosti tomu své školní vzdělávací programy přizpůsobovaly. Této úpravy bude využíváno jen pro žáky s lehkým mentálním postižením ve třetím až pátém stupni podpory.

Ministryně školství Kateřina Valachová k RVP ZV uvádí: *Úpravou RVP ZV dochází k sjednocení kurikula základního vzdělávání, které tak umožní i při společném vzdělávání žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami jejich vzdělávání individualizovat a diferencovat. Zavedením sjednoceného kurikula základního vzdělávání tak v žádném případě nedochází ke snižování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech pro žáky základních škol.* (MŠMT, 2016)

Tento výrok ministryně školství uzavírá teoretickou část práce a přecházíme k výzkumné části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumným tématem práce je inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol. V návaznosti na současnou situaci v českém školství nás zajímají názory pedagogů na zavádění inkluzivního vzdělávání. Výzkum je realizován na přelomu roku 2015/2016, tedy v době, kdy novela školského zákona týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je již schválena, ale v platnost vejde až 1. září roku 2016. Jelikož s každou změnou takovýchto rozměrů jsou vždy spojené mnohé spekulace, obavy i očekávání, zajímáme se o úhel pohledu pedagogů základních škol právě proto, že většina aktuálních zpráv z této oblasti je zatím spíše na bázi spekulací a domněnek.

Nelze říci, že by inkluze ve vzdělávání u nás byla úplnou novinkou. Nicméně současné změny v zákoně, zrušení přílohy RVP ZV pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvoření škály průvodních dokumentů, můžeme označit za zásadní změny a zároveň letošní rok za přelomový pro inkluzivní vzdělávání u nás. To vše s sebou samozřejmě v praxi nese mnoho změn, které se z velké části dotknou pedagogů základních škol, jejichž postoje budeme zkoumat.

Pro úplnost praktické části nyní uvedeme přehled základních teoretických východisek, která považujeme pro toto výzkumné šetření za zásadní.

Inkluzivní vzdělávání můžeme ve většině zdrojů z posledních několika let u nás nacházet také pod pojmem společné vzdělávání. Pojem společné vzdělávání se dostal do povědomí širší veřejnosti samozřejmě především díky medializaci, ale jako oficiální ho užívají také Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a Národní ústav pro vzdělávání. Primárně je ve výzkumné části využíváno pojmu inkluzivní, ale v průběhu vytváření práce jsme se setkávali s oběma pojmy rovnoměrně, a proto bylo nutné uvést zde vysvětlení tohoto vztahu.

Hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je začlenit všechny děti do běžných škol. Jde o zásadní změnu úhlu pohledu. Jestliže jsme se dosud setkávali s žáky selhávajícími v systému, nyní je třeba hledat selhání v systému samém. Podstatou je proměna atmosféry třídy tak, že lze do hlavního proudu začlenit prakticky jakékoliv dítě. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 105)

Inkluzivní pedagogika je orientovaná na individuální schopnosti dítěte. Učební procesy zde nemají jednotné výkonnostní normy, ale naopak umožňují specifické

zohlednění vzdělávacích potřeb každého jednotlivého žáka v heterogenní třídě. (Hájková a Strnadová, 2010, s.12)

V **inkluzivní škole** jsou odlišnosti mezi žáky nejen přijímány a respektovány, ale i pokládány za přínosné pro všechny. Důraz je zde kladen spíše na proces učení než samotný výkon žáka. Za inkluzivní školu můžeme označit takovou vzdělávací instituci, ve které vyučování probíhá v heterogenních třídách, kdy heterogenita třídy je dána různými stupni potřeby podpůrných opatření žáků. (Uzlová, 2010, s.20 a Hájková a Strnadová, 2010, s.12)

Jelikož, jak již bylo popsáno v teoretické části práce, si pojetí **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami** v průběhu posledních několika let prošlo zásadní proměnou, kdy se postupně klasifikace těchto žáků přeorientovala z konkrétních typů postižení spíše na míru podpory, kterou je nutné žákovi poskytnout, nebylo snadné vybrat takové dělení, které by vyhovovalo našemu výzkumu. Pro výzkumnou část této práce bylo tedy zvoleno dělení dle Bartoňové (2005, s.224-235), protože právě toto dělení je pro jeho konkrétnost dobře uchopitelné jak pro výzkum, tak pro respondenty našeho dotazníku. Zároveň také bude každá skupina velice stručně představena z hlediska vzdělávání.

- Žáci s tělesným postižením, dlouhodobě nemocní a zdravotně oslabení – vždy záleží na konkrétním typu postižení, ale obecně lze říci, že v dnešní době může žák s tělesným postižením za využití kompenzačních pomůcek absolvovat většinu předmětů.
- Žáci se zrakovým či sluchovým postižením – tato skupina je natolik specifická, že jí ve výzkumném šetření nebylo využito.
- Žáci s poruchami komunikačních schopností – za předpokladu využívání intenzivních logopedických intervencí jsou tyto žáci schopni zvládat veškeré učivo, problémy se mohou objevovat spíše v oblasti sociální a psychické.
- Žáci se specifickými poruchami učení – školní výkony, které žák s touto poruchou podává, nedostačují jeho rozumové úrovni. Obsahem vzdělávání se tyto žáci mohou ve vhodném prostředí a s využitím specifických metod výuky rovnat žákům hlavního vzdělávacího proudu.
- Žáci s poruchami chování – opět záleží na míře, jakou žák touto poruchou trpí. Zatímco u lehčích forem může plně postačovat snížený počet žáků ve třídě, u vážnějších forem je třeba využít speciálně-pedagogických metod práce.

- Žáci s mentálním postižením – u těchto žáků dochází k opožďování vývoje rozumových schopností, s čímž mimo jiné souvisí poruchy v adaptačním chování. Dosud byli tito žáci vzděláváni podle zvláštní přílohy rámcového vzdělávacího programu.
- Žáci se sociálním znevýhodněním – do této skupiny patří žáci ohrožení sociálně-patologickými jevy, žáci z rodin s nízkým sociálně-kulturním postavením, nebo třeba děti azylantů. Někteří z těchto žáků mohou samozřejmě bez jakéhokoliv problému fungovat mezi žáky hlavního vzdělávacího proudu. Vzdělávání těchto skupin žáků vyžaduje citlivý přístup tak, aby byla zachována jejich kulturní identita, ale zároveň byli úspěšní ve většinové kultuře.
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní – tuto skupinu žáků jsme ve výzkumném šetření nevyužili, jelikož se zcela netýká stanovených cílů práce.

4.1 Výzkumný problém

Zajímá nás, zda je zavádění inkluze v českém školství v takové formě, v jaké je u nás zaváděna nyní, tím správným krokem z úhlu pohledu pedagogů základních škol, v čem pedagogové spatřují nedostatky, či naopak v čem vidí přínos tohoto procesu. Jelikož zákon 561/2004 Sb. již byl novelizován, ale průvodní vyhláška je stále ještě v přípravách a kolem celého tématu inkluze ve vzdělávání se objevuje stále více spekulativních informací, považujeme za přínosné zmapovat názory a postoje mezi pedagogy, zjistit kde právě oni vidí prostor pro zlepšení, z čeho mají největší obavy a které oblasti naopak považují za zvládnuté.

Informovanost pedagogů o nastávajících změnách ve vzdělávacím systému České republiky je v současnosti velice diskutovaným a medializovaným tématem. Právě skutečnost, že je toto téma možná až příliš aktuální, nám na jednu stranu poskytuje prostor k mnoha otázkám, na druhou stranu do jisté míry svazuje. MŠMT v návaznosti na spekulativní povahu informací rojících se kolem tématu inkluzivního vzdělávání dokonce začalo vydávat Zpravodaj ke společnému vzdělávání, v němž ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kateřina Valachová (2015) ke společnému vzdělávání výstižně uvedla:

Jde o závažné téma, které pro české školství představuje velkou změnu. Snad i proto se kolem něj objevuje velmi vzrušená diskuse, často i opředená různými mýty,

nepřesnostmi. Mediální zkratky dezinformacím někdy napomáhají a obavy ještě znásobují.
(Zpravodaj MŠMT k novinkám ve vzdělávání, ročník 1, číslo 2)

4.2 Výzkumné otázky

1. Jaký mají pedagogové názor na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách?
2. Je podle pedagogů české školství připraveno se vypořádat s novelou školského zákona, tak aby byla zachována kvalita výuky ve školách?
3. Podpoří dle pedagogů inkluze vzdělávací potenciál každého žáka?
4. Jakým způsobem může inkluze ovlivnit klima třídy?
5. Kde pedagogové v současnosti spatřují prostor pro zlepšení v souvislosti se zaváděním inkluze do vzdělávání?
6. Cítí se pedagogové připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. Jakou roli hraje délka pedagogovy praxe v souvislosti s inkluzí ve vzdělávání?
8. Co je pro pedagogy základních škol hlavním zdrojem získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání?
9. Jak vnímají pedagogové vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu a průběh vyučování?
10. Vnímají pedagogové rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.3 Výzkumný cíl

Hlavním cílem empirické části práce je zjistit, jaký mají pedagogové názor na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách. Zajímají nás různá hlediska této oblasti, například jestli je dle pedagogů inkluzivní vzdělávání přínosem obecně, zda vidí v inkluzi nějaká rizika a pokud ano, tak jaká. Dále chceme zjistit, zda se pedagogové ztotožňují s myšlenkou inkluzivního vzdělávání a zda-li jim české školství přijde na tento krok dostatečně připraveno. Dalším cílem je zjistit, jaký vliv dle pedagogů bude mít zavádění inkluzivního vzdělávání na žáky dosavadního hlavního vzdělávacího proudu, zda

pozitivní či negativní a v jakých směrech. Stejně tak chceme zjistit, jak může inkluze ovlivnit klima třídy a jaké jsou faktory, které to mohou ovlivnit.

Budeme zjišťovat názory pedagogů na konkrétní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zda mají pedagogové obavy ze zvýšení náročnosti přípravy na výuku, u kterých konkrétních skupin nejvíce a proč. V návaznosti na to také chceme zjistit, jakou míru náročnosti od jednotlivých skupin pedagogové očekávají z hlediska udržitelnosti kvality výuky a plynulého průběhu výuky. Také nás zajímá, jestli se pedagogové cítí dostatečně informováni a odborně připraveni vést výuku na principech inkluzivního vzdělávání, co je pro ně hlavním zdrojem čerpání informací k inkluzivnímu vzdělávání. Ptáme se také na stanovisko, zda je dle pedagogů v této oblasti co zlepšovat a pokud ano, v jakém smyslu. Jedním z výzkumných cílů je také zjistit konkrétní oblasti, ve kterých pedagogové spatřují prostor pro zlepšení v návaznosti na zavádění inkluze do vzdělávání.

Na základě výzkumných cílů byly vytvořeny následující hypotézy:

H₁ Pedagogové s delší dobou praxe zaujímají častěji negativní postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání než pedagogové s kratší dobou praxe.

H₂: Pedagogové s delší dobou pedagogické praxe se cítí méně připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání než pedagogové s delší dobou praxe.

H₃ : Ve vnímané míře náročnosti pedagogovy přípravy na výuku při práci s jednotlivými skupinami žáků se SVP existují signifikantní rozdíly.

H₄ : V pedagogy vnímané míře vlivu jednotlivých skupin žáků se SVP na plynulý průběh vyučování existují signifikantní rozdíly.

H₅ : Mezi jednotlivými skupinami pedagogů dle délky jejich praxe existují signifikantní rozdíly v názorech na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4 Metody smíšeného výzkumu

V této práci bylo jako metody sběru informací užito dotazníkového šetření a na základě jeho výsledků následně také polostrukturovaných rozhovorů. Dotazníky byly sestaveny takovým způsobem, aby bylo možné, po jejich vyhodnocení si vytvořit představu o směru,

kterým by se rozhovory měly dále a podrobněji ubírat. Přesná forma dotazníku bude zařazena do příloh této práce.

Základní osnova rozhovoru byla předem stanovena výzkumnými otázkami. Sestavování osnovy rozhovoru pak vycházelo jak z některých výsledků dotazníkového šetření, tak i z hlavních a dílčích cílů. K těmto cílům byly připraveny odpovídající otázky, pomocí kterých jsme se snažili proniknout hlouběji do problematiky inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol.

V dotazníkovém šetření užíváme následující proměnné.

Délka pedagogické praxe představuje dobu, po kterou pedagog vykonává pedagogickou praxi. Rozmezí od začínajícího pedagoga s nulovou délkou praxe až po pedagoga maximálně zkušeného s délkou praxe nad 20 let. (Centre for educational research and innovation, 1997, s. 230) Byly stanoveny čtyři kategorie:

- 0 – 5 let,
- 6 – 10 let,
- 11 – 20 let,
- přes 20 let.

Postoj nám představuje proměnnou, která určuje, jaké stanovisko zaujímá pedagog k inkluzivnímu vzdělávání. Pro tento výzkum rozlišujeme dva druhy postoje: pozitivní a negativní.

Připravenost vyučovat prezentuje charakter a četnost odpovědí na otázku, zda se pedagogové cítí připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání. Jelikož respondenti odpovídají formou: ano, ne.

Skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představují žáky:

- s tělesným postižením,
- s poruchami komunikačních schopností,
- se specifickými poruchami učení,
- s poruchami chování,
- s mentálním postižením,
- se sociálním znevýhodněním.

Skupiny žáků jsou rozděleny podle Bartoňové (2005, s. 223 – 235), avšak jsme z tohoto dělení vypustili žáky se zrakovým a sluchovým postižením a žáky nadané a mimořádně nadané. Pro účely našeho výzkumu tyto skupiny žáků nebyly vhodné.

Míra náročnosti pedagogovy přípravy znázorňuje průměrnou hodnotu odpovědí respondentů na otázku: *Jaká by podle Vás byla míra náročnosti vaší přípravy na vyučování u konkrétních skupin žáků?* Na pětibodové škále respondenti vybírali svou odpověď. Míra náročnosti pedagogovy přípravy nám říká, nakolik by podle pedagogů konkrétní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zatížily jejich přípravu na vyučování.

Míra vlivu na plynulý průběh vyučování představuje průměrnou hodnotu odpovědí na škále 1-5. Míra vlivu určuje, nakolik si pedagogové myslí, že skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou ovlivňovat průběh vyučování.

Data získaná z dotazníkového šetření jsou vyhodnocena popisnou statistikou, která nám formou grafů odpoví na popisné výzkumné otázky. Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody:

Pro H_1 : *Pedagogové s delší dobou praxe zaujmají častěji negativní postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání než pedagogové s kratší dobou praxe*, byl na základě stanovených proměnných (ordinální, nominální) určen test **chí-kvadrát**.

Pro H_2 : *Pedagogové s delší dobou pedagogické praxe se cítí méně připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání než pedagogové s delší dobou praxe*, byl určen pomocí typu proměnných (ordinální, nominální) test **chí-kvadrát**.

Pro H_3 : *Ve vnímané míře náročnosti pedagogovy přípravy na výuku při práci s jednotlivými skupinami žáků se SVP existují signifikantní rozdíly*, byl určen **párový t-test**.

Pro H_4 : *V pedagogy vnímané míře vlivu jednotlivých skupin žáků se SVP na plynulý průběh vyučování existují signifikantní rozdíly*, byl určen **párový t-test**.

Pro H_5 : *Mezi jednotlivými skupinami pedagogů dle délky jejich praxe existují signifikantní rozdíly v názorech na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, byla určena **ANOVA**.

Pro polostrukturovaný rozhovor bylo stanoveno celkově dvanáct tematických okruhů pro pedagogy a předpokládali jsme, že tento okruh dotazů bude dále upravován dle vývoje konkrétního rozhovoru v návaznosti na danou situaci.

1. Osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním.
2. Příprava pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Názor na inkluzi jako takovou – bez ohledu na současný stav české vzdělávací politiky.
4. Z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že absolutní většina je toho názoru, že inkluze ve vzdělávání není přínosná pro všechny žáky – čím to je? Které skupiny žáků by mohly utrpět a jak?
5. Dotazníkové šetření ukázalo, že nejčastěji je prostor pro zlepšení spatřován zvláště v určitých oblastech. Můžete nám hlouběji vysvětlit, kde přesně v oblasti
 - materiálního a finančního zajištění
 - informovanosti o chystaných změnách
 - znalostí pedagogů běžných škol v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb
6. Přípravenost českého školství vypořádat se s novelou školského zákona tak, jak je v plánu od 1. září tohoto roku. Objektivní pohled pedagoga, který se pohybuje v praxi.
7. Proč bylo nutné novelizovat zákon, přeorganizovat současný systém vzdělávání, rušit přílohu RVP, podle které se vzdělávali žáci s LMP? Bylo to nezbytné?
8. Průměrný počet žáků ve třídě, žáci se SVP, IVP – udržitelnost kvality výuky.
9. Existuje v tuto chvíli něco jako příslib do budoucna pro základní školy, na co by se pedagogové těšili, nebo naopak otevřeně nějaká hrozba?
10. Vysvětlit, proč právě žáci s mentálním postižením a s poruchami chování by měli mít největší vliv na plynulý průběh vyučování, jak nám vyšlo z dotazníkového šetření?
11. Jako hlavní zdroje informací o inkluzivním vzdělávání nám z dotazníkového šetření vyšly především media jako internet, noviny apod. Zároveň se však většina pedagogů necítí připravena vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání. Kde tedy v této oblasti vidíte prostor pro zlepšení?
12. Z dotazníků vyšlo, že klima bude ovlivněno, ale záleží na různých proměnných, jakým způsobem. Jaké jsou to proměnné?

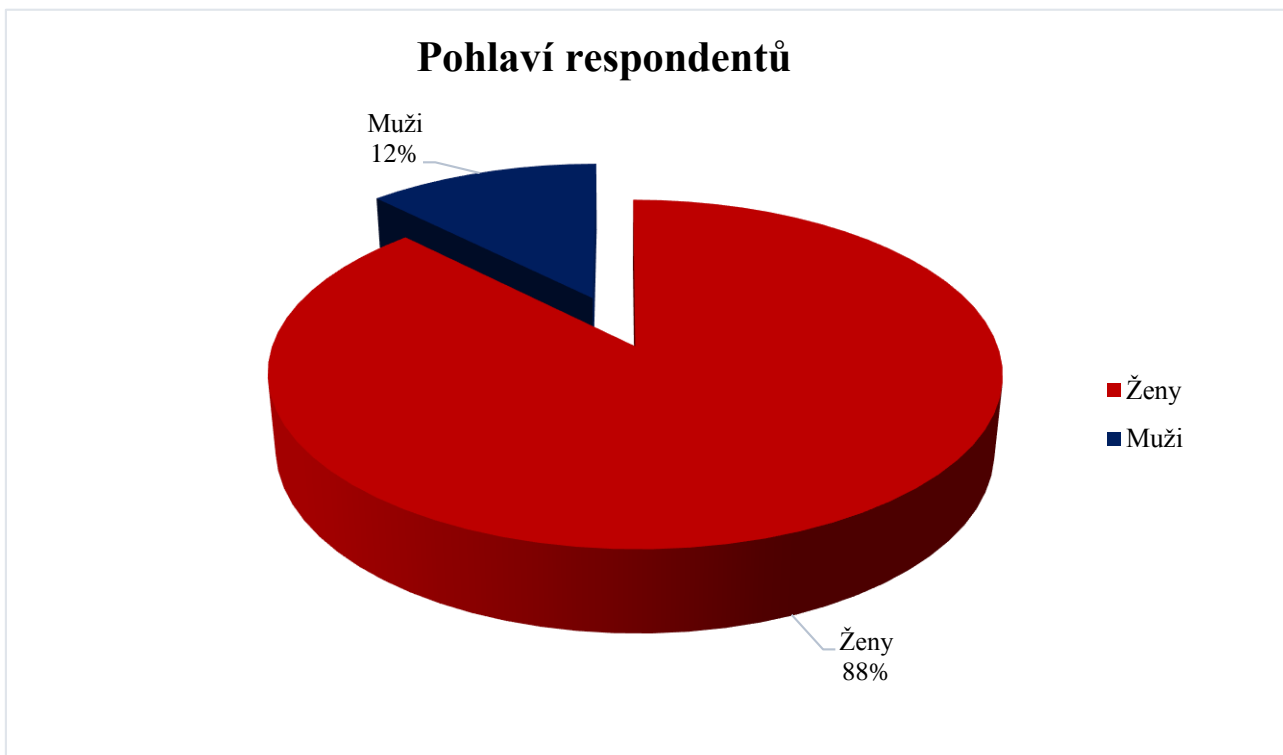
Po doslovné transkripci rozhovorů, zaznamenaných nahrávacím zařízením, byly vybrány úseky, které jsou pro tento výzkum směrodatné, směřují tedy ke stanoveným cílům. Tyto úseky jsme pak oddělili na zvláštní záznamový arch, kde byly následně vybrány kódy. Bylo tak učiněno **metodou otevřeného kódování**. Otevřené kódování slouží k popsání dat. Kód přiřazený k úseku dat se klasifikuje či kategorizuje a má mít relevanci k výzkumným otázkám, tématům a konceptům. (Hendl, 2008 s. 228)

Dále proběhlo rozdělování těchto kódů do kategorií podle vzájemných souvislostí. Základ této techniky spočívá v **metodě „vytváření trsů“** dle Miovského (2006, s.221), která spočívá ve zvolení základních jednotek a jejich následné kategorizaci, čímž vznikají jednotky obecnější, ale s určitým společným znakem – v našem případě je tímto společným znakem tematický překryv, tedy pasáže týkající se jednoho tématu. Kategorie mají tzv. pojmovou přitažlivost. Dáváme jim originální adekvátní názvy, abychom zachovali co největší autentičnost údajů. (Miovský, 2006, s. 229)

Pro další zpracování informací byla zvolena **metoda „vyložení karet“** dle Švaříčka a Šed'ové (2007), což znamená, že vzniklé kategorie byly uspořádány a na jejich základě byl sestaven text, který je převyprávěním obsahu každé kategorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226)

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové základních škol. Tyto školy byly vybrány metodou dostupného výběru. V první, tedy kvantitativní, fázi výzkumu byly dotazníky rozmístěny v průběhu měsíce prosince 2015 na třech základních školách. Celkový počet rozmístěných dotazníků tvořil 170 a z tohoto počtu bylo navraceno celkem 81 platně vyplněných dotazníků ze 103 maximálně možných. 103 je totiž počet pedagogů, kteří na těchto třech školách v současnosti celkem působí, z toho je 90 žen a 13 mužů. Jelikož nehledáme rozdíly mezi jednotlivými školami, ale zajímají nás názory pedagogů obecně, nejsou dále dotazníky děleny podle škol. Bylo vybráno 71 dotazníků od respondentek ženského pohlaví a 10 dotazníků od respondentů mužského pohlaví. Pro názornost zastoupení obou pohlaví poslouží následující graf.



Graf 1 Zastoupení respondentů dle pohlaví (zdroj: vlastní)

V druhé fázi, tedy kvalitativní, již byli osloveni přímo konkrétní pedagogové základních škol. Tito pedagogové si však z větší části nepřáli být v práci konkrétně jmenováni a proto budou pro přehlednost označováni pod písmeny A až E a jsou k nim uveden jen tyto základní informace:

Pedagog A – pedagog s osmiletou praxí, vystudovaný obor učitelství tělesné výchovy pro druhý stupeň ZŠ a střední školy

Pedagog B – pedagog s devatenáctiletou praxí, vystudovaný obor speciální pedagog – etopedie, psychopedie.

Pedagožka C – pedagožka s dvaceti osmiletou praxí, vystudovaný obor matematika a deskriptivní geometrie.

Pedagožka D – pedagožka s desetiletou praxí, vystudovaný obor učitelství pro první stupeň.

Pedagožka E – pedagožka s pětiletou praxí, vystudovaný obor učitelství pro první stupeň.

5 PRŮBĚH VÝZKUMU

Je třeba říci, že na počátku dané cíle v průběhu sběru dat prošly určitým vývojem. Během realizace výzkumu, tedy během dotazníkového šetření a rozhovorů s účastníky výzkumu, se nám odkrývala fakta a skutečnosti, kvůli kterým jsme byli nuceni dosavadní cíle přehodnotit. Hlavní cíle se po celou dobu práce nezměnily, avšak dílčí musely být v průběhu korigovány.

Výzkum probíhal soustavně od prosince 2015, kdy byly rozdány dotazníky na základních školách, až do března 2016, kdy byl realizován poslední rozhovor. Rozmístění dotazníků proběhlo po dohodě s vedením škol tak, že zde byly dotazníky zanechány před poradou pedagogického sboru, kde byli následně pedagogové požádáni o jejich vyplnění. Dotazníky pak byly vybrány následující den.

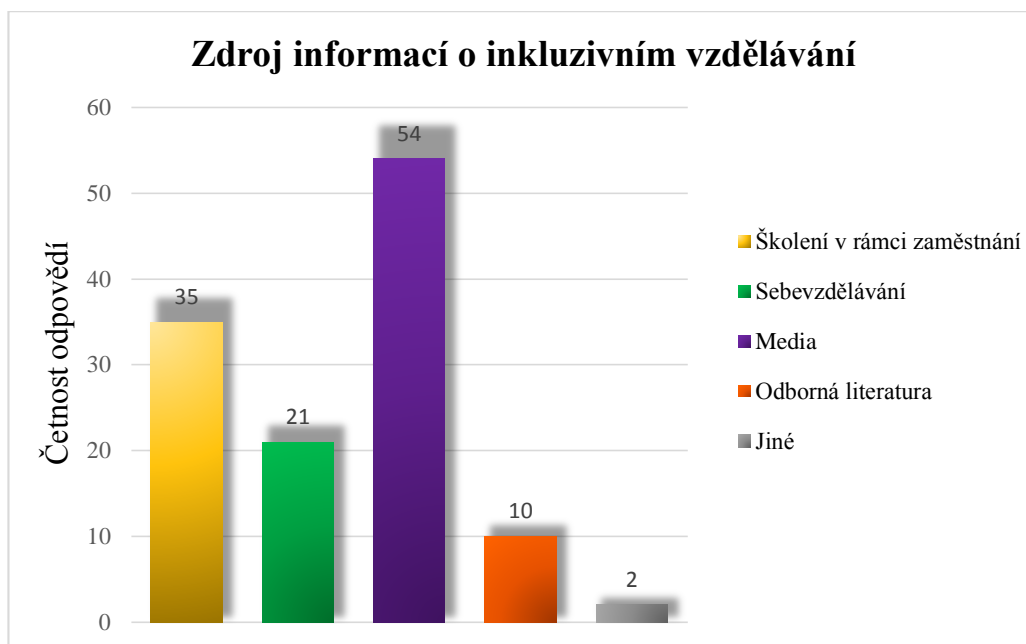
Schůzky byly smlouvány telefonicky vždy alespoň týden předem a rozhovory trvaly v rozmezí patnácti až čtyřiceti minut. Před každým rozhovorem byl každý jednotlivý účastník výzkumu seznámen se záměry této práce. Z důvodu nutnosti zaznamenání rozhovoru na nahrávací zařízení se všechny rozhovory odehrály v klidném prostředí kanceláří škol.

5.1 Výsledky výzkumného šetření – část I

Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny na část I a část II, kdy se v této kapitole - části I budeme věnovat analýze dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření. S výsledky získanými prostřednictvím statistických metod pro testování hypotéz i výsledky popisné statistiky budeme pak dále pracovat i v části II.

Popisnými statistickými metodami jsme zjišťovali četnosti odpovědí na některé otázky z dotazníkového šetření. Tuto popisnou statistiku jsme převedli do grafů výšečových a sloupcových vždy tak, aby si čtenář mohl udělat co nejjasnější představu o četnostech jednotlivých odpovědí.

Co je pro Vás hlavním zdrojem získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání?



Graf 2 Zdroj informací o inkluzivním vzdělávání (zdroj: vlastní)

Jelikož bylo možné zatrhnout více odpovědí, užili jsme v tomto případě graf sloupcový, ze kterého lze na první pohled vyčíst četnost zastoupení jednotlivých odpovědí. Tato položka v dotazníku odpovídá na konkrétní výzkumnou otázku „Co je pro pedagogy základních škol hlavním zdrojem získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání?“ a je z ní zřejmé, že hlavním zdrojem jsou v současné době pro pedagogy především media. Proto se následně chceme prostřednictvím rozhovorů dozvědět, proč právě media jsou tím vedoucím zdrojem, jaký názor mají pedagogové na oblast informovanosti celkově a konkrétně pohled na média jako na ústřední zdroj získávání informací. Je třeba zde zmínit také odpovědi dvou respondentů, kteří vybrali možnost „jiné“, protože jejich odpovědi nevyhovovala žádná z nabízených možností. Jeden z respondentů uvedl, že za hlavním zdrojem informací jsou pro něj kolegové pedagogové. Druhý respondent jako odpověď uvedl „nikde“.

Cítíte se připraven/a vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání?



Graf 3 Připravenost vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání (zdroj: vlastní)

Tato položka v dotazníku směřuje k zodpovězení jedné ze základních výzkumných otázek „Cítí se pedagogové připraveni na vzdělávání žáků se SVP?“. Nyní, když víme, že se pedagogové ve většině případů necítí připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání, zaměříme se v rozhovorech na příčiny, proč tomu tak je. Zda obavy pramení spíše ze stránky odborných znalostí, či osobních postojů pedagogů.

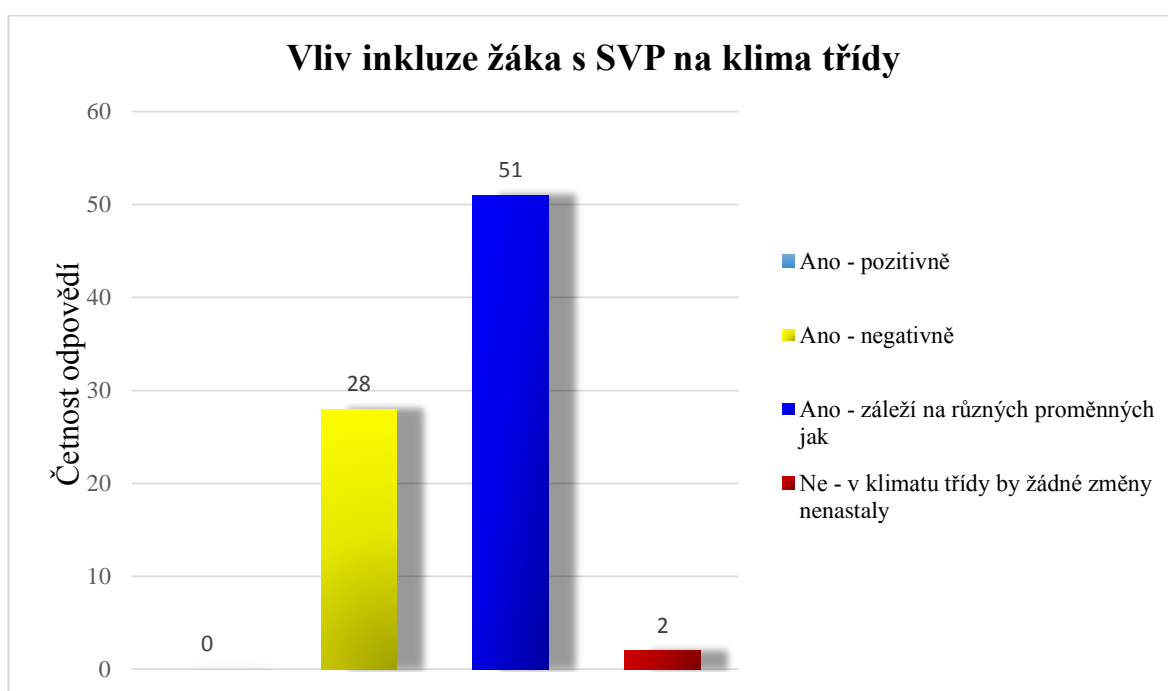
Myslíte si, že inkluze ve vzdělávání je přínosná pro všechny žáky?



Graf 4 Přínos inkluze pro všechny žáky (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím této položky v dotazníku vyšlo najevo, že absolutní většina pedagogů je toho názoru, že inkluze ve vzdělávání není přínosná pro všechny žáky. Míříme tím k zodpovězení jedné z výzkumných otázek, a to „Podpoří dle pedagogů inkluze vzdělávací potenciál každého žáka?“. Díky této dotazníkové položce tedy víme, jakým směrem se dále ubírat v rozhovorech, ve kterých bude cílem zjistit, pro které konkrétní skupiny žáků inkluze není přínosná, v jakém smyslu a v jakých případech může být vzdělávací potenciál žáků ohrožen. Zároveň nám tato položka částečně napovídá, jaký mají pedagogové názor na zavádění inkluze do vzdělávání na základních školách, což je jedna z dalších výzkumných otázek.

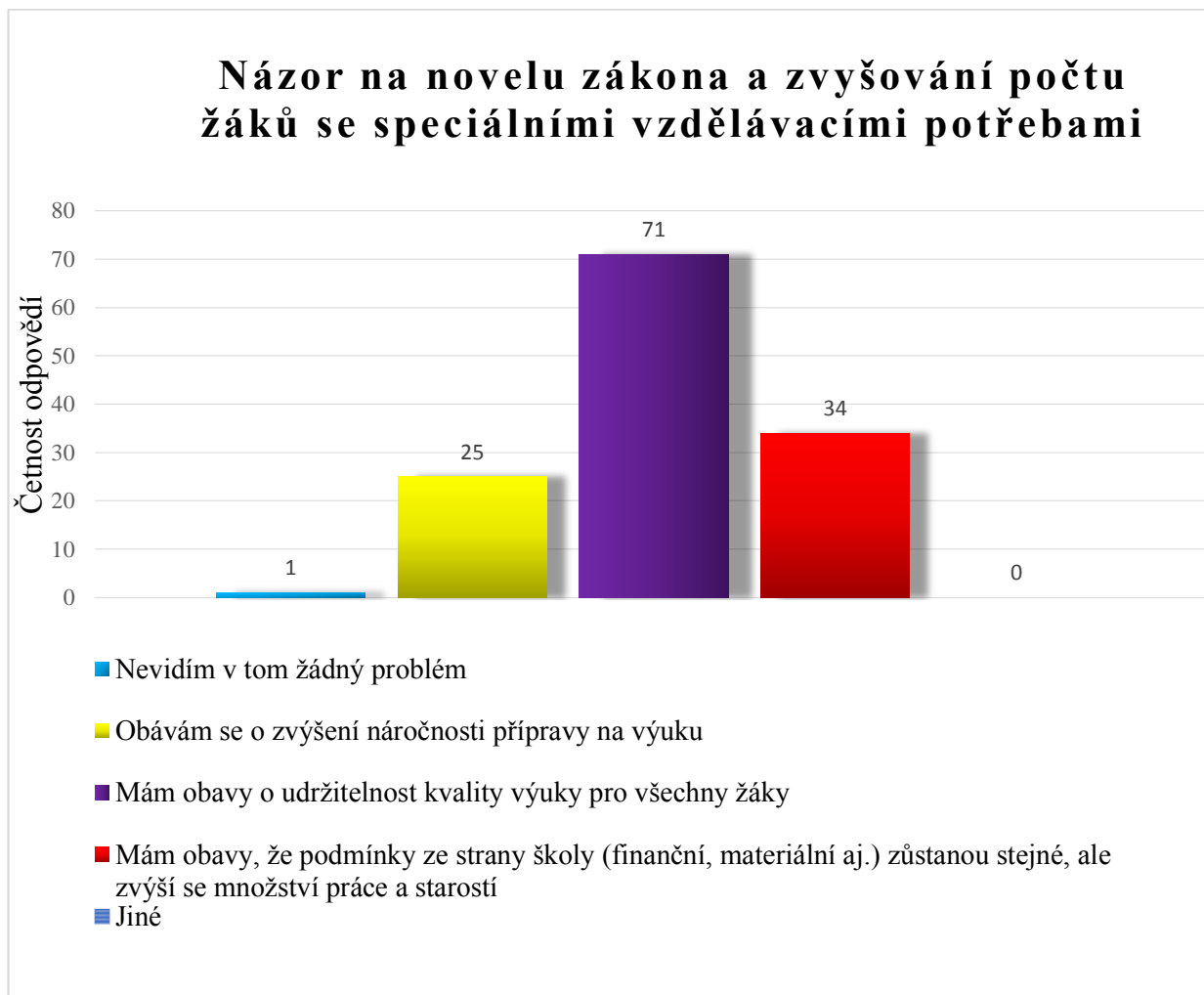
Myslíte si, že začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by mohlo výrazně ovlivnit klima třídy?



Graf 5 Vliv inkluze žáka se SVP na klima třídy (zdroj: vlastní)

K zodpovězení výzkumné otázky „Jakým způsobem může inkluze ovlivnit klima třídy?“ jsme se částečně dopracovali prostřednictvím této položky v dotazníku. Jelikož většina pedagogů označila možnost, že záleží na různých proměnných, jak bude klima ovlivněno, zaměříme se v rozhovorech na zjišťování, na jakých faktorech to závisí a jaké proměnné hrají nejdůležitější roli ve změnách klimatu třídy v návaznosti na inkluzi.

S novelou školského zákona, účinnou od září 2016, se pravděpodobně zvýší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách. V souvislosti s tímto vyberte možnost, která nejlépe vystihuje váš názor.

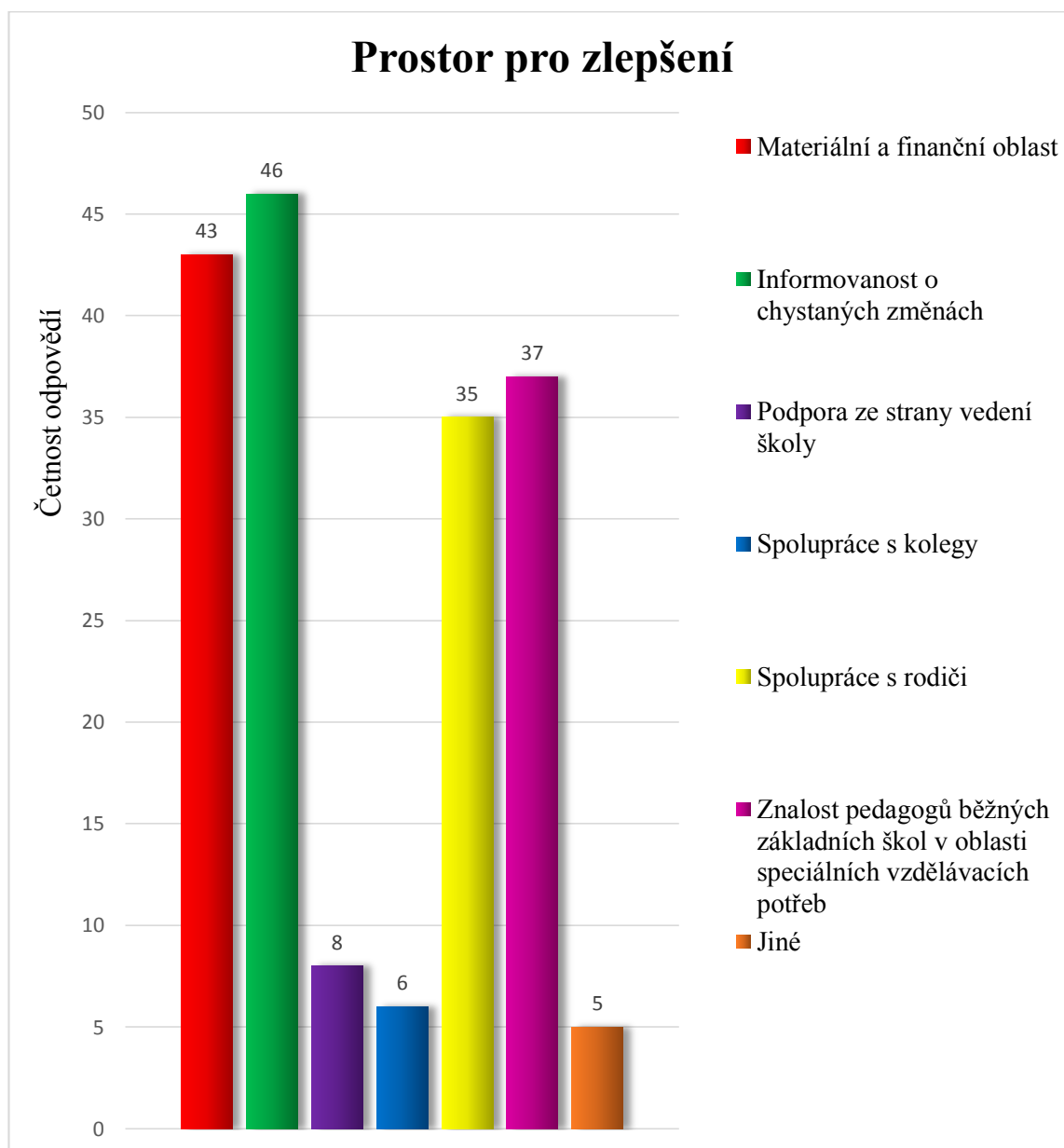


Graf 6 Názor na novelu zákona a zvyšování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdroj: vlastní)

Jelikož hlavním cílem diplomové práce je zjistit názor pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání, byla za odpovídající zvolena i tato položka dotazníku. Opět je zde snaha navodit směr, kterým se ubírat v průběhu rozhovorů. Za zmínku také stojí, komentář jednoho z respondentů ke své odpovědi, že se obává zvýšení množství práce a starostí, ale zachování současných finančních a materiálních podmínek ze strany školy. Zakončil ji dovětkem „Jsem si jist!“.

Názory pedagogů budeme následně také zjišťovat prostřednictvím testů chí kvadrát. Prostřednictvím rozhovorů se pak zaměříme již na konkrétní kvantitativně zjištěná fakta více do hloubky. V tuto chvíli tedy víme, že se budeme ptát, jaké jsou důvody obav o udržitelnost kvality výuky pro všechny žáky a obav, že finanční, materiální a jiné podmínky budou zachovány stejné, ačkoliv práce a starostí pedagogům přibude.

Kde si myslíte, že je prostor pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání?



Graf 7 Prostor pro zlepšení (zdroj: vlastní)

Tato položka dotazníku v podstatě odpovídá na výzkumnou otázku „Kde pedagogové spatřují prostor pro zlepšení v souvislosti se zaváděním inkluze do vzdělávání?“. Otevírá se nám tím však opět prostor k hlubšímu zkoumání v rozhovorech. Zaměříme se na všechny čtyři oblasti odpovědí, jejichž četnost byla největší, protože rozdíly mezi nimi nejsou natolik zásadní a všechny čtyři oblasti – informovanost o chystaných změnách, materiální a finanční oblast, odborné znalosti pedagogů v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a spolupráce s rodiči považujeme za důležité.

Jak lze vyčíst z grafu, pět respondentů zvolilo možnost „Jiné“ a tito odpovídali následovně. Jeden respondent by uvítal asistenta pedagoga v každé třídě. Podobně odpověděl další respondent, obecně více asistentů pedagoga. Další respondent pak vidí jako možnost – prostor pro zlepšení - snížení počtu žáků ve třídách. Čtvrtá z těchto odpovědí byla, že nejlepší cestou je nechat vše při starém. Pátý respondent uvedl jako svou odpověď, že nespatřuje žádný prostor pro zlepšení.

Nyní přejdeme k testování jednotlivých hypotéz prostřednictvím statistických metod.

H_{01} : *Pedagogové s delší dobou praxe zaujímají stejný postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání jako pedagogové s kratší dobou praxe.*

H_{A1} : *Pedagogové s delší dobou praxe zaujímají častěji negativní postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání než pedagogové s kratší dobou praxe.*

Pro H_1 bylo využito testů chí-kvadrát za využití nejprve položky číslo 3 a následně položky číslo 4 z dotazníku s použitím demografického údaje délka praxe. Každá položka byla otestována zvlášť. V prvním případě byla hodnota signifikance $p = 0,45$ a v druhém $p = 0,83$. Jelikož tedy z obou testů chí kvadrát vyplynula $p > 0,05$, **pro H_1 nezamítáme nulovou hypotézu** a můžeme tedy říct, že pedagogové s delší dobou praxe zaujímají stejný postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání jako pedagogové s kratší dobou praxe. Dostáváme se tak k částečné odpovědi na výzkumnou otázku „Jakou roli hraje délka pedagogovy praxe v souvislosti s inkluzí ve vzdělávání?“.

Na základě tohoto výsledku již víme, že délka pedagogické praxe v tomto případě nehraje roli, protože pedagogové by v obou případech volili raději třídu běžnou než inkluzivní a inkluzi jako takovou nepovažují za přínosnou pro všechny žáky. Ze spojení

těchto dvou výsledků vyplývá, že pedagogové bez ohledu na délku praxe nezaujímají vůči inkluzi pozitivní postoj.

H₀₂ : Pedagogové s delší dobou pedagogické praxe se cítí stejně připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání jako pedagogové s delší dobou praxe.

H_{A2} : Pedagogové s delší dobou pedagogické praxe se cítí méně připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání než pedagogové s delší dobou praxe.

Pro H₂ bylo využito testu chí-kvadrát za využití otázky číslo 2 dotazníku a demografického údaje délky praxe. Z výsledků vyplynulo, že hodnota $p = 0,01$ tedy $p < 0,05$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. A jelikož se tedy pedagogové s delší dobou pedagogické praxe cítí méně připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání než pedagogové s delší dobou praxe, znamená to, že zde délka pedagogovy praxe hraje roli. Opět se tak dostáváme k výzkumné otázce „Jakou roli hraje délka pedagogovy praxe v souvislosti s inkluzí ve vzdělávání?“, avšak tentokrát s pozitivním výsledkem.

H₀₃ : Ve vnímané míře náročnosti pedagogovy přípravy na výuku při práci s jednotlivými skupinami žáků se SVP neexistují signifikantní rozdíly.

H_{A3} : Ve vnímané míře náročnosti pedagogovy přípravy na výuku při práci s jednotlivými skupinami žáků se SVP existují signifikantní rozdíly.

Pro ověření H₃ byl zvolen párový T-test za využití položky číslo 9 z dotazníku. Zkoumali jsme tedy vztahy mezi jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledné tabulky (viz. příloha P2) pak vyšlo najevo, mezi kterými skupinami žáků jsou z hlediska jejich náročnosti přípravy pedagoga na výuku statisticky významné rozdíly a mezi kterými významné rozdíly nejsou, a to následovně.

Signifikace je pouze ve dvou případech vyšší než 0,05. Pouze v těchto dvou případech tedy nezamítáme nulovou hypotézu a můžeme říct, že signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku nejsou mezi žáky s **poruchami chování a specifickými poruchami učení**, kde hodnota $p = 0,21$ a v druhém případě nejsou dle pedagogů rozdíly mezi žáky se **sociálním znevýhodněním a tělesným postižením**, protože v tomto případě je hodnota $p = 0,09$.

Mezi všemi ostatními skupinami žáků se SVP je $p < 0,001$, což znamená, že mezi všemi ostatními skupinami existují statisticky významné rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku.

- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a poruchami komunikačních schopností** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a se specifickými poruchami učení** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a poruchami chování** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a se specifickými poruchami učení** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a poruchami chování** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$.
- Mezi skupinami žáků **s poruchami učení a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami učení a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$

- Mezi skupinami žáků s **poruchami chování a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků s **poruchami chování a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků s **mentálním postižením a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly z hlediska vnímané míry náročnosti pedagogovy přípravy na výuku. $p < 0,001$

Pro upřesnění ještě uvedeme následující tabulku číslo 1, ve které jsou jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami seřazeny dle průměrné míry náročnosti přípravy na výuku, jakou od nich pedagogové očekávají. Skupiny jsou seřazeny od těch s nejvyšší mírou náročnosti po skupiny s nejnižší mírou náročnosti. V tabulce jsou uvedeny také hodnoty jednotlivých směrodatných odchylek pro jednotlivé skupiny žáků.

Tabulka 1 Seřazení jednotlivých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle průměrné míry pedagogy vnímané náročnosti přípravy na výuku (zdroj: vlastní)

	Druh SVP	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Mentální postižení	4,58	0,67
2.	Poruchy chování	3,73	1,12
3.	Specifické poruchy učení	3,49	0,88
4.	Poruchy komunikační schopnosti	3,02	0,95
5.	Sociální znevýhodnění	2,46	1,05
6.	Tělesné postižení	2,26	1,24

Prostřednictvím ověření H_3 jsme se přiblížili zodpovězení jedné ze základních výzkumných otázek „Jak vnímají pedagogové vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu a průběh vyučování?“. Jelikož se ale výzkumnou otázkou zajímáme o přípravu i průběh vyučování samotného, budeme se jí dále věnovat i ověřením H_4 a následně také více do hloubky v průběhu rozhovorů.

H₀₄ : V pedagogy vnímané míře vlivu jednotlivých skupin žáků se SVP na plynulý průběh vyučování neexistují signifikantní rozdíly.

H_{A4} : V pedagogy vnímané míře vlivu jednotlivých skupin žáků se SVP na plynulý průběh vyučování existují signifikantní rozdíly.

Pro ověření H₄ byl zvolen párový T-test za využití položky číslo 8 z dotazníku. Zkoumáme tedy opět vztahy mezi jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tentokrát však podle očekávané míry zátěže na plynulý průběh vyučování. Tabulka výsledků (viz. příloha P3) nám ukázala, mezi kterými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nebo naopak nejsou statisticky významné rozdíly z hlediska míry vlivu na plynulý průběh výuky, a to následovně.

- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a s poruchami komunikačních schopností** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a se specifickými poruchami učení** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a s poruchami chování** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s tělesným postižením a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p = 0,007$, tedy $p < 0,05$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a s poruchami chování** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků **s poruchami komunikačních schopností a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$

- Mezi skupinami žáků s **poruchami komunikačních schopností a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p = 0,0012$, tedy $p < 0,05$
- Mezi skupinami žáků se **specifickými poruchami učení a s poruchami chování** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků se **specifickými poruchami učení a s mentálním postižením** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků se **specifickými poruchami učení a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků s **poruchami chování a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$
- Mezi skupinami žáků s **mentálním postižením a se sociálním znevýhodněním** existují signifikantní rozdíly v míře pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování. $p < 0,001$

Signifikance vyšší než 0,05 se vyskytla dvakrát, což znamená, že pouze ve dvou případech přijmeme nulovou hypotézu. Mezi skupinami žáků s **poruchami chování a žáků s mentálním postižením** neexistují signifikantní rozdíly v míře jejich pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování, jelikož zde $p = 0,14$. Signifikantní rozdíly se nenacházejí ani mezi skupinami žáků se **specifickými poruchami učení a s poruchami komunikačních schopností**, kde $p = 0,75$.

Jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle průměrné míry vlivu na plynulý průběh vyučování jsou pro lepší orientaci seřazeny v následující tabulce číslo 2, opět od nejvyšší míry vlivu po nejnižší. V tabulce jsou také zaznamenány hodnoty směrodatné odchylky pro jednotlivé skupiny.

Tabulka 2 Seřazení jednotlivých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle průměrné míry pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování dle pedagogů (zdroj: vlastní)

	Druh SVP	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Poruchy chování	4,60	0,61
2.	Mentální postižení	4,44	0,85
3.	Specifické poruchy učení	3,03	0,83
4.	Poruchy komunikační schopnosti	3,00	0,92
5.	Sociální znevýhodnění	2,51	0,91
6.	Tělesné postižení	2,06	1,25

Prostřednictvím těchto výsledků si již můžeme udělat představu o odpovědi na jednu ze základních výzkumných otázek „Jak vnímají pedagogové vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu a průběh vyučování?“. Rozhovorem se budeme chtít dozvědět specifika vlivu jednotlivých skupin na výuku z úhlu pohledu pedagogů.

H₀₅ : Mezi jednotlivými skupinami pedagogů dle délky jejich praxe neexistují signifikantní rozdíly v názorech na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

H_{A5} : Mezi jednotlivými skupinami pedagogů dle délky jejich praxe existují signifikantní rozdíly v názorech na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro ověření H₅ byla zvolena ANOVA za využití položky číslo 8 z dotazníku a demografického údaje délka praxe. Zajímá nás tedy vliv délky praxe pedagoga na jeho názory na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak lze vidět v tabulce výsledků číslo 3, $p > 0,05$ ve všech případech, nezamítáme tedy nulovou hypotézu. Lze říci, že délka praxe pedagogů nemá vliv na jejich názory na jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 3 Tabulka výsledků testu ANOVA pro H_5 (zdroj: vlastní)

	p	0 – 5 let		6 – 10 let		11 – 20 let		přes 20 let	
		Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr
Tělesné postižení	0,99	1,29	2,10	1,30	2,0	0,88	2,0	1,54	2,10
Poruchy komunikační schopnosti	0,42	1,32	3,20	1,07	3,29	0,74	2,96	0,85	2,83
Specifické poruchy učení	0,24	0,94	3,0	0,63	3,36	0,67	2,82	0,98	3,10
Poruchy chování	0,71	0,42	4,80	0,63	4,64	0,63	4,57	0,63	4,55
Mentální postižení	0,56	0,42	4,80	0,94	4,43	0,83	4,36	0,95	4,41
Sociální znevýhodnění	0,65	0,70	2,40	0,74	2,64	0,83	2,36	1,12	2,62

5.2 Výsledky výzkumného šetření - část II

V části II výsledků výzkumného šetření se budeme věnovat rozboru rozhovorů s pedagogy. Ačkoliv ne vždy je potřeba interpretovat každého účastníka zvlášť, z důvodu přehlednější interpretace získaných informací jsou zde účastníci rozhovorů označováni písmeny, jak již bylo výše vysvětleno. Ukázalo se, že určitá nesourodost účastníků je pro práci přínosem, protože rozdílné délky praxe, zkušenosti a vystudované obory přináší rozdílné úhly pohledu. V ústředních oblastech se vždy pedagogové shodovali a všechny názory jsou pro práci stejně hodnotné.

Byly vytvořeny tyto kategorie a kódy:

Inkluze, vždycky je tam nějaké ale.. (Setkávat, ovlivňovat, hranice, není připraveno, nebude pro dobro, není přínosem, míra, vzdělání, zátěž, není v silách, schválně vybrala, osobnostně, produkovat pedagog, úroveň)

Pozitivní přínos inkluze (naučit chovat, motor dopředu, změnit náhled, jak se chovat, setkávají, vyčleněné, schopni spolupracovat)

Strachy a obavy (zpomalenější, šikana, utrpět, ohled, pomaleji, papírování, obava, úplný základ, dosáhnout úrovně, posmívání, využívání, zpomalí, výběrové, soukromé, zajistit péči, čekat)

Vyjeté koleje (vracíme, fungovalo, byl šťastnej, byl prospěšnější, zapojit, dosáhnout úrovně, dopackáváme, vrací zpátky, smysl, tlačení, vidí peníze)

Inkluze jako skok do neznáma?

- **Informovanost** (nevíme nic, balamutit fámama, netuším, strach z neznáma, kde hledat, oficiální informace, tušíme, regule chybí, v televizi říkali, děsíme, nestačí, semináře, lidé říkají, ovlivňuje, nejednotné, školení, media)
- **Odborné znalosti** (neslycháme, speciální pedagogika, co je co, netuší koho-jak-proč, v praxi, zkušený, předat, generace, ani zmínku, studium, minimální informace, brání se, stresovat, osobnost učitele, nedostatečné)

Bez peněz do inkluze nelez? (nemají peníze, potřeba podpořit, málo peněz, jak čerpat dotace, finanční možnosti, doplácet, drahá, hrazené ministerstvem)

(Ne)spolupráce rodičů (kašlou, úlevy, zázraky, schovává, zohlednění, domácí příprava, nic neřeší)

Udržitelnost kvalitní výuky (spořádaní, nevýhodné, respektovat pravidla, šibenice, pozornost, rozpůlil, neukočírují, zkušený, rozdělit čas, věnovat čas, bržděna, projevovat, vybočení, samostatnou práci, plánování, různé přípravy, na úkor, není čas, specifické potřeby, nezvladatelné)

- **Asistent** (neocenitelná, tragický, výborný, dobrý)

Jednotlivé skupiny (mrzáčka, asistent vysvětlí, běžně máme, blázen, spousty případů, ohrožuje, nenaruší, si zvyknou, normálně, ostatní chtějí spolupracovat, navádění dítěte,

žádný problém, najít způsob, běžné, vnější chování, strhnou, neposmívali, nejsou schopni, kontrolovat.)

Na čem stojí a padá klima třídy (rodiče, nastavit třídu, morální povědomí, vidí u rodičů, vedení v rodině, složení tříd, vysvětlí, struktura, vedení, vyzrálí, své potřeby)

Inkluze - vždycky je tam nějaké „ale“

Pro další vývoj výzkumu bylo důležité zjistit, jak se vlastně pedagogové dívají na inkluzi obecně, bez ohledu na současný stav české vzdělávací politiky. Jelikož již z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že pedagogové v naprosté většině mají na inkluzi spíše negativní náhled, bylo třeba dopracovat se k důvodům tohoto faktu. Název kategorie byl zvolen právě proto, že ačkoliv inkluze jako taková není podle pedagogů v zásadě špatná, přesto k inkluzi ve vzdělávání převažovaly odpovědi negující.

Pedagog A: *„...ale musí to mít nějaké hranice a ta hranice podle mě, jako když ty děti spolu budou šest hodin denně a měli by se všichni vzdělávat stejně, asi není úplně správná.“*

Pedagožka D: *„Inkluze je dobrá, ale do určité míry.“*

Pedagožka C: *„Pro to integrované dítě to není vůbec přínosem, protože tam to dítě nedostane to, co by dostat mělo a potřebovalo.“*

Pedagožka D: *„Já jako pedagog s normálním učitelským vzděláním podle mě nedám těm děckám tolik, co speciální pedagog, si myslím.“*

Pedagog B: *„Otázka je, na jaké úrovni by byli ve svojem vzdělávání, pokud by navštěvovali speciální typ školy, kde jsou pedagogové plně připraveni pro tento typ vzdělávání. Žádné srovnávání ještě neprobíhalo a ani není možné ho probíhat, protože jeden žák nemůže absolvovat vzdělávání dvakrát.“*

Pedagožka C: *„Ne každý učitel je ale schopen do toho osobnostně jít. Protože vím, je nás tady kolegů hodně, setkávám se se spoustou lidí z okolí a slyšela jsem názory jako „já bych to nedala učit autistu, mě by to vytáčelo...“*

Shrnutí: Vybrali jsme zde takové odpovědi, které mají největší vypovídající hodnotu, a dá se říci, že hovoří za všechny. Z výpovědí pedagogů vyplynulo, že ačkoliv inkluze jako taková není od základu špatná myšlenka, stále je kolem ní více ale. Jako ústřední problém pedagogové spatřují především jejich vlastní kompetenčnost poskytnout

dětem se speciálními vzdělávacími potřebami vše, co potřebují k jejich plnohodnotnému rozvoji. Pedagogové tedy často poukazovali na to, že na jednu stranu je sice dobré, když se tyto děti budou setkávat a nějakým způsobem vzájemně ovlivňovat, ale vzhledem k výukovému programu to není přínosem ani pro jednu skupinu. Pedagožka E uvedla, že s inkluzí nesouhlasí, protože je to velká zátěž jak pro to dítě samotné, tak pro pedagoga i celou třídu.

Další „ale“ se týká osobnosti pedagogů samotných. Z výpovědí výše lze vyčíst, že ne každý pedagog je osobnostně schopen či ochoten s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Například pedagožka D uvedla, že když se při studiích rozhodovala, jakým směrem se bude dále ubírat, schválně vybrala učitelství na běžné základní škole, protože s dětmi s postižením pracovat nechtěla. V podstatě to shrnul pedagog B, který uvedl: *„Otázka ale je, kdy fakulty začnou produkovat takové pedagogy, kteří by byli schopni udržet, nebo ještě lépe zvyšovat vědomostní úroveň našich žáků a zároveň ještě do toho zakomponovat vzdělávání žáků znevýhodněných.“*

Pozitivní přínos inkluze

Kategorie s názvem Pozitivní přínos inkluze byla vytvořena jako protějšek následující kategorii Strachy a obavy právě z toho důvodu, že v průběhu rozhovorů se několikrát ukázalo, že někteří pedagogové připouští inkluzi i určitá pozitiva. Považujeme tedy za důležité věnovat se i těmto pozitivům, abychom si mohli udělat ucelenou představu o postojích pedagogů vůči inkluzi.

Pedagog A: *„Děti, které nemají žádné problémy, tak by se mohli naučit nějakým způsobem chovat k těmhle těm lidem.“* a na druhé straně: *„...zkušenosti těmhle lehce postiženým nebo nějakým způsobem ovlivněným lidem by mohly přinést jakoby nějaký motor dopředu....“*

Pedagog B: *„Jediné pozitivum, které jsem za roky praxe zjistil, bylo to, že někteří, ale pouze někteří žáci, a bylo jich velmi malé množství, dokázali změnit svůj sociální náhled na znevýhodněné žáky ve smyslu k lepšímu.“*

Pedagožka E: *„V tom nižším věku je pozitivní, že se děti setkávají s něčím jiným, že ne všechny děti jsou stejné.“*

Pedagog B: *„...možná v některých případech dokonce i kladný, protože by žáci potom věděli, jak se k postiženým spoluobčanům chovat, kde je vhodné jim pomáhat a kde je to nevhodné.“*

Shrnutí: Pozitiv obecně pedagogové na inkluzivním vzdělávání moc nenachází, nicméně na několika pozitivech se přece jen shodovali. Na straně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by mohlo jít o jakýsi hnací motor a tyto děti mohly být motivovány výkony svého okolí k vlastní snaze. Zajímavé je, že pozitivní přínos je spatřován spíše ve směru k intaktním žákům, kteří by podle pedagogů mohli díky inkluzi přestat chápat postižení a speciální vzdělávací potřeby jako něco cizího, neznámého, divného či odrazujícího. Nejenže by intaktní žáci mohli změnit svůj náhled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v nejlepším případě i přístup a chování k nim. Záměrně uvádíme v nejlepším případě, protože se pedagogové shodují na tom, že velké rozdíly dělá věk třídy.

Pedagožka C: *„Já když to tady vidím na tom druhém stupni, tak když je ten učitel jakoby víceméně přinutí, navede, toto dokáže, tohle s ním udělejte, oni jsou schopni spolupracovat s ním ve skupině, pomoci mu v té skupině, všechno jde. Ale o přestávce stejně zůstane to dítě sedět ve třídě samo.*

Pedagožka E: *„To dítě stejně jednou za čas bude vyčleněné z kolektivu. Když jsou děti v nižším věku, tak si vzájemně pomáhají, ale pokud už jsou potom starší, tak tam už jde vidět, jak je to dítě vyčleněné z kolektivu.“*

Je tedy zřejmé, že ve věci pozitivního přínosu hraje dle pedagogů věk dětí významnou roli, jelikož v nižším věku jsou děti ještě „tvárné“. Z rozhovorů vyplývá, že čím jsou děti starší, tím je nižší pravděpodobnost, že do kolektivu mezi sebe přijmou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ačkoliv třeba svůj sociální náhled a postoj změnit dokázali. Pedagožka C to zdůvodnila tak, že *„ty děti si uvědomují hlavně ty své potřeby a nejsou natolik vyzrálí, aby byli schopni té oběti, té vstřícnosti vůči tomu děcku.“* Otázkou tedy dle pedagogů zůstává, zda jde o inkluzi v případě, že je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zapojeno do kolektivu pouze během výuky pod vedením učitele, ale mimo výuku je opět vyčleněno.

Strachy a obavy

Odpovědi byly protkané strachem a nejrůznějšími obavami pedagogů, z toho důvodu je této oblasti věnována pozornost ve stejnojmenné kategorii. V průběhu rozhovorů se některé motivy „hrozeb“ inkluzivního vzdělávání objevovaly stále, avšak pro naše účely by bylo zbytečné skloňovat ty stejné obavy v různých podáních. Pokusíme se shrnout tuto oblast tak, aby bylo uvedeno vše podstatné bez zbytečného opakování.

Pedagog B: „*Bude to pouze práce navíc, další práce navíc, obrovské množství papírování, které odvádí pozornost každého pedagoga od vyučovacího procesu.*“

Pedagog A: „*Kantor, který by měl něco vysvětlovat, se bude pořád starat tady o ty další a tím pádem nemůže jít tak rychle dopředu, jako by šel v normální třídě... ty děti budou zpomalenější v té probírané látce....*“

Pedagog B: „*...nikdy třída nepracovala na takové úrovni, na které by pracovat mohla bez těchto žáků. Vždycky se tam bral ohled na tady ty žáky, výuka byla pomalejší a nedostalo se na všechny vzdělávací okruhy časově.*“

Pedagožka C: „*...a to je moje obava, že to prostě sklouzne k tomu, že já jako matematik, když budu mít dvě třeba nebo tři takový ve třídě integrovaný, tak se omezím na úplný základ. Takže člověk udělá opravdu ten nejnütnější nejnezbytnější základ a nebude čas na ten přídavek, nadstandard, lehké rozšíření a poskytnutí něčeho navíc.*“

Pedagog A: „*...se může stát, že ten žák bude terčem třeba šikany nebo takových těch věcí, protože je jiný. Když bude nějakým způsobem takhle vyčnívat a nebude se umět bránit, protože na to nemá mentální podstatu své osobnosti, tak tím může hodně utrpět.*“

Pedagožka D: „*Spíš bych se obávala jo, že nebudu dostatečně opravdu schopná zajistit takovou péči tomu děcku, jaká má být.*“

Pedagožka D: „*Podle mě, ač se třeba razí to, aby děcka zůstávaly na běžných základkách, i ty šikovné, tak si myslím, že bude větší tendence je dávat na výběrové školy nebo soukromé.*“

Pedagožka E: „*... učitelé se budou muset věnovat těmto žákům a děti, které jsou na tom dobře, budou muset čekat, než všechno udělají ostatní žáci a rodiče si pak raději zaplatí nějakou soukromou školu.*“

Shrnutí: Snížené pracovní tempo celé třídy, práce odvádějící pozornost pedagoga od výuky, celkově snížená úroveň vědomostí žáků, šikana, posmívání se a tendence žáků odcházet na soukromé školy plus obavy pedagogů, že nejsou dostatečně kompetentní poskytnout žákovi dostatečnou speciální péči. To jsou stále se opakující obavy, které se prolínaly celými rozhovory. Pedagogové se bojí práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož by ho neradi přeceňovali a vyvíjeli na nějak tak zbytečný tlak, nebo naopak podhodnocovali a nevyužívali tak naplno jeho potenciál. Objevoval se také pojem šikany, využívání a posmívání se, což úzce souvisí s klimatem třídy, které bude rozebráno samostatnou kategorií. Se sníženým pracovním tempem a sníženou úrovní dosažených vědomostí žáků pak podle pedagogů samozřejmě souvisí riziko toho, že rodiče

intaktních žáků by mohli své děti raději posílat na soukromé základní školy. Ústřední linií všech těchto obav tvoří to, že pedagogové by rádi co nejvíce využili vzdělávací potenciál každého žáka, ale v inkluzivním vzdělávacím systému to dle nich nebude v jejich možnostech. Pedagožka E pak také uvedla jako svou největší obavu, že podle všeho od příštího roku nebude snadné dostat dítě na praktickou školu. Obavy o pracovní tempo a úroveň vědomostí souvisí s udržitelností kvality výuky, čemuž se budeme věnovat dále.

Vyjeté koleje

Na otázku, zda podle pedagogů bylo třeba inkluzi do vzdělávání zavádět, a když už k tomu došlo, tak kde vlastně spatřují příčiny a důvody, odpovídali vesměs ve stejném duchu. Na tuto oblast jsme se zaměřili, abychom si mohli utvořit ještě komplexnější představu o názorech pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání.

Pedagog A: *„Myslím si, že pro tu společnost byl prospěšnější tam, kde byl, protože se naučil aspoň něco a byl schopný se do té společnosti zapojit. Ted' nevím, jestli když to ted' začneme testovat, jestli to za dva roky zase někdo nezruší a zase to bude úplně k ničemu.“*

Pedagožka C: *„Ted' se to všechno integruje a zjistí se, že ty děcka nemůžou dosáhnout úrovně takové, jaké dostaly ve skupině 12 ti dětí ve speciální třídě...“*

Pedagog A: *„Je to zbytečný ale jako vyloženě. Když tady něco fungovalo, tady ty zvláštní školy, praktický škola atd., když ty děti opravdu nemají inteligenční kvocient opravdu na to, aby to zvládaly...“*

Pedagožka C: *„Můj názor je ten, že pořád dopackáváme někde za tou Evropou... A že už se ve světě zase ve spoustě věcí vrací zpátky, nebo upravuje jinak, tak to se tady u nás nevidí. Jo a zase my musíme projít tou cestičkou, abychom došli na to, že takto teda ne.“*

Pedagog B: *„Veškerá otázka je pouze finanční, protože Evropská unie disponuje takovým obrovským množstvím financí, že všechny ty instituce, které prosazují inkluzi, vidí peníze.“*

Pedagožka D: *„Předpokládám, že jsme do toho tlačeni z Evropské unie, jiný důvod si já nedokážu představit.“*

Pedagog A: *„Ono se to pořád mění a stejně se postupem času vracíme k něčemu, co tady už bylo – aspoň z názorů těch starších...“*

Shrnutí: Pedagogové se během rozhovorů vyjadřovali v tom smyslu, že dle jejich názoru dosavadní systém základního vzdělávání byl dobrý a pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami možná i lepší, než systém nastávající. Očekávají také, že se k němu dříve či později opět vrátíme. Z názorů, proč podle nich došlo k zákonnému

ukotvení inkluze a zrušení přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, podle kterého byly vzdělávání žáci s lehkým mentálním postižením, lze dále chápat, že spíše, než pro dobro žáka, se z úhlu pohledu pedagogů tyto změny dějí z politických a finančních pohnutek. V případě, kdy byli pedagogové dotázáni, jestli si myslí, že doposud byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nějakým způsobem omezováni, či znevýhodňováni, se shodli, že tomu bylo právě naopak – byla jim poskytována nejlepší možná péče odborníky na speciální pedagogiku. Čímž se opět dostáváme k odborným znalostem pedagogů a těm se budeme věnovat v následující kategorii.

Inkluze jako skok do neznáma?

Nejdiskutovanějším tématem během rozhovorů, tím pádem také nejobsáhlejší kategorií, bylo téma, kde se pedagogové vyjadřovali k inkluzi jako k něčemu, co je pro ně naprosto cizí a neznámou oblastí. Tato kategorie byla ústředně označena názvem Inkluze jako skok do neznáma, ale právě z důvodu jejího rozsahu byla pro přehlednější interpretaci získaných informací dále rozdělena do dvou podkategorií, odpovídajícím dvěma možným směrům, jak lze ono „neznámo“ z pedagogického hlediska chápat – Informovanost o dění a Odborné znalosti.

Informovanost o dění

Jelikož z dotazníkového šetření vyplynula jako nejproblematictější oblast informovanosti o chystaných změnách a zároveň byla za hlavní zdroj informací v dotaznících vybrána média, považovali jsme za důležité zjistit, jaký je tedy vlastně mezi pedagogy skutečný stav informovanosti o chystaných změnách a co si myslí o médiích jakožto zdroji informací.

Pedagog A: *„Nevíme vůbec nic. V podstatě jsme se dozvěděli to, že od 1. září 2016 tady bude inkluze. A udělejte si s tím, co chcete.... Ředitelka nebo vedení vždycky to řekne takovým způsobem, víme o tom taky prdlajs. Nechceme vás tady balamutit fámama, protože to nevíme.“*

Pedagožka C: *„I naše paní ředitelka si stěžuje, že zatím ještě takové ty oficiální informace pevně dané žádné neexistují.“*

Pedagog A: *„Nejsem si jistý, že by ti kantoři věděli, kde to mají hledat. Já sám to nevím. Asi bych musel chvíli googlit, musel bych jít asi přes stránky různých těch MŠMT atd. a časem bych se asi k něčemu dohrabal. Otázkou zůstává, jestli by to byl oficiální dokument*

nějaký, nebo jestli by to bylo zkreslený právě těmi médii. Protože bohužel internet je tím teď zahlcený.“

Pedagožka D: *„Existuje nějaký web, tam je teda spousta věcí o inkluzi, ale možná by to chtělo i nějaké třeba semináře, nebo povinné pro ty učitele přednášky.“*

Pedagožka C: *„Teď je to spíš takové to, že se přijde a - slyšeli jste to, oni říkali, v televizi říkali, nebo psali tam nebo někdo jo..-, takže spíš je to takové všichni se teď navzájem děsíme tím, co kdo kde slyšel, jestli je to pravda a z které strany je to pravda.“*

Pedagožka D: *„Nehledě na to, že media vychází většinou, nebo často, co si myslí lidé, co říkají lidé. Teda ne jenom to, ale taky to bývá takhle a ovlivňuje to.“*

Pedagožka E: *„Myslím si, že jsou ty informace nejednotné, každý říká něco jiného, každý si pod pojmem inkluze představí něco jiného... Informovanost je malá a za mě můžu říct, že je to internet, média a tím končím, protože z ničeho jiného se k nám ty informace nedostanou.“*

Pedagog A: *„...každý člověk se bojí toho, co nezná. Proto je tady ten strach. Protože my to nevíme. Možná kdybychom těch informací měli víc, nebo už se něco dělo a už nám to někdo dovysvětlil, proč se to děje, tak ti kantoři se přestanou bát.“*

Shrnutí: Z odpovědí vyplynulo, že k současnému stavu zavádění inkluze do základních škol zatím nejsou informováni v podstatě vůbec. Jelikož také z rozhovorů vyplynulo, že na nedostatek informací si stěžují i ředitelé daných škol, nelze hledat chybu u vedení školy. A právě z toho důvodu, že oficiální informace do námi oslovených škol prozatím nedorazily, jsou zde hlavním zdrojem informací média, přestože jsou si pedagogové dobře vědomi zavádějících informací a často zbytečně poplašných zpráv, jež média podávají. Problém je také v tom, že i když by pedagog chtěl sám základní informace nastudovat, je v současnosti velice obtížné na internetu dohledat relevantní zdroje informací, opět z důvodu zahlcení nepřesně vyložené novely zákona. Pedagogové se tak shodují na tom, že strach z inkluze ve vzdělávání v první řadě pramení z jejich nedostatečné informovanosti o tom, co je od nového školního roku vlastně čeká.

Odborné znalosti

Znalost pedagogů běžných základních škol v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb je vnímána jako jedna z nejproblematictějších oblastí a většina pedagogů se necítí připravena vést výuku na principech inkluzivního vzdělávání. To jsou výsledky

dotazníkového šetření, které nás navedly k tomu zaměřit se v této oblasti více na jádro problému a zjistit proč tomu tak je.

Pedagog A: „*Některý ty termíny slýcháme na každé poradě, kdežto některé neslýcháme, nemáme to tady, nevíme, co si pod tím představit...na takovýho žáka by kantor měl projít speciální pedagogikou. A ne prostě klasickou pedagogikou pro první nebo druhý stupeň ZŠ. Je to přece úplně jiný.*“

Pedagog B: „*Žádné materiály v dostatečné míře nepřišly, pedagogové z běžných pedagogických fakult, kteří nepůsobili na speciálních školách, vůbec netuší, koho budou učit, jak je budou učit, v podstatě proč je budou učit.*“

Pedagožka C: „*My na to nejsme vzdělání, protože spousta z nás, když vezmu v potaz moji generaci, v mém věku, my jsme se s tím vůbec nepotkali. Nás nikdo neškolil a neměli jsme ani zmínku o takovém způsobu vzdělávání.*“

Pedagog B: „*To by musel někdo s odpovídajícím vzděláním v tady té oblasti navštěvovat školy....umím si představit u starších zkušených paní učitelek, které mají praxi i ve speciálním školství, že jsou schopny některé prvky tady té problematiky ostatním předat. Ale v žádném případě to neumí absolvent fakulty, který se neúčastnil několik let a nevyučoval na obou typech škol.*“

Pedagožka E: „*Jsou velice nedostatečné. Já za dobu mého studia jsem měla v jednom semestru předmět speciální pedagogika a to bylo všechno.*“

Shrnutí: Vzhledem k tomu, že téma nedostatečných odborných znalostí prolínalo všemi oblastmi rozhovoru, není závěr nikterak překvapivý. Pedagogové s delší dobou praxe si stěžují na fakt, že za dob jejich studia nebyla o speciální pedagogice ani zmínka. Pedagogové s kratší dobou praxe sice připouštějí, že jeden semestr speciální pedagogiky absolvovali, ale že s praxí to nemá nic společného. Je známou skutečností, že co člověk v praxi nepoužívá, to zapomene a jeden semestr na vysoké škole podle pedagogů nikoho na inkluzi v praxi nemůže připravit. To potvrzuje i tvrzení pedagoga B, který mimo jiné uvedl, že ani on, jakožto absolvent fakulty speciální pedagogiky nebyl na sto procent připraven na realitu v praxi. Pedagožka C také dále vyslovila důležitou větu, a to tu, že v současnosti veškeré odborné znalosti pedagogů stojí především na osobnosti pedagoga samotného, na jeho vlastní iniciativě a na tom, jak je schopen a ochoten si sám danou problematiku nastudovat, čemuž se většina z nich v současnosti spíše brání. Na otázku, jak tedy tyto odborné znalosti nyní pedagogům předat, padaly na jedné straně odpovědi jako povinné přednášky a semináře, na druhé straně někteří pedagogové opět přiznávali, že ani

to by se pravděpodobně s velkým ohlasem neshledalo. Jeden z pedagogů navrhl konkrétní formu, která by dle něj byla přijatelná, a to školení přímo ve školách v rámci malých skupinek. Důležité však je, že toto školení by muselo být podáno někým, kdo se v oboru speciální pedagogiky již dlouho pohyboval přímo v praxi a má s ní vlastní zkušenosti. Jak již bylo výše zmíněno, praxe je v případě speciální pedagogiky mnohem důležitější než teorie, čehož jsou si pedagogové dobře vědomi.

Bez peněz do inkluze nelez?

Dále nás zajímalo, v čem spočívají konkrétní nedostatky v oblasti materiálního a finančního zabezpečení, které byly hned po nedostatku informací druhou nejčastější odpovědí na otázku, v čem pedagogové spatřují prostor pro zlepšení.

Pedagog A: *„Potřebuješ nějakýho dalšího člověka, kterýho musíš zaplatit, a ty školy na to nemají peníze. Trošku tak tady u toho vidím, jenom co se bavíme na poradách atd., jestliže škola nemá peníze na tady tyhle lidi, tak je to nesmysl.“*

Pedagožka C: *„Nikdy nedostane škola na asistenta tolik peněz, kolik mu dá na výplatě. Co se týče jako finančního zhodnocení, si myslím, tak ta škola na tom nebude nikdy ve výhodě. Vždycky na to ta škola lehce doplácí.“*

Pedagog B: *„Financí bude dost jen na takové škole, kde bude nějaký věci znalý pracovník, který už ví, jak dotace z EU čerpat. Protože pokud není člověk doslova vyškolený a neví přesně jakým způsobem dotace získávat, tak je malá pravděpodobnost, že dotace získá.“*

Pedagog B: *„Každá budova má svoje nedostatky a ve finančních možnostech žádné školy není, aby budovy připravila ke krásnému obrazu inkluze.“*

Pedagožka E: *„Určitě bych uvítala nějaké častější školení, které by hlavně třeba bylo hrazené ministerstvem nebo Evropskou unií, protože tahle školení bývají drahá a ředitel vás na to nepustí.“*

Shrnutí: Překvapivým faktem je, že na otázku, kde pedagogové spatřují problém v oblasti materiálního a finančního zabezpečení, nikdo z účastníků rozhovorů neodpověděl ve smyslu platového ohodnocení pedagogů samotných. Z výpovědí vyplynuly spíše oblasti úprav nutných pro fungování inkluzivního vzdělávání. Společným motivem bylo téma asistentů pedagoga a to ve smyslu nedostatku finančních prostředků na odpovídající ohodnocení asistentů. Pedagogové se vyjadřovali ve smyslu, že inkluzivní vzdělávání bez asistentů pedagoga nemůže fungovat, ale zároveň jsou si vědomi faktu, že asistent pedagoga nemůže vykonávat svou práci bez odpovídajícího finančního ohodnocení. Stejně

tak, jako školy nemají dostatek financí na asistenty, trpí nedostatkem i v dalších oblastech, například právě již výše zmiňované další vzdělávání pedagogických pracovníků, které školy nemohou svým pedagogům dopřát. Na fakt, že krajské úřady na tuto problematiku navýšily své finanční rezervy o nemalé částky a ministerstvo slibuje finanční podporu, pedagogové reagovali spíše s nedůvěrou. Pedagog A uvedl, že dokud se tak nezačne skutečně dít, tak žádným příslibům už nikdo nevěří. Pedagog B v této souvislosti uvedl, že dařit se bude pouze takovým školám, které ovládají problematiku čerpání dotací z Evropské unie. Jsou zde tedy znát skutečné obavy pedagogů z nedostatku finančních prostředků na záležitosti spojené se správným chodem inkluzivního vzdělávání, jako jsou asistenti pedagoga, doplňkové vzdělávání, úprava budov nebo kompenzační pomůcky.

(Ne)spolupráce rodičů

Další z oblastí, ve kterých dle dotazníkového šetření pedagogové nejčastěji spatřují prostor pro zlepšení, byla oblast spolupráce s rodiči. Ptali jsme se tedy, v čem konkrétně může nastat problém a jaké mají pedagogové s rodiči zkušenosti.

Pedagog A: *„Samozřejmě jsou tady i žáci, kteří mají IVP a rodiče na to kašlou. Oni to neplní a žádají si o to, aby měl úlevy jakoby...Myslí si prostě, že IVP, pedagogicko-psychologická poradna v kombinaci s náma, uděláme zázraky. To tak prostě není. To, že mu my tady dáme úlevu v něčem, neznamená, že rodič s ním pak doma nemusí pracovat.“*

Pedagog B: *„Pokud to rodič pouze podepíše a dál s tím nepracuje a schovává se za tady ty IVP a v mnoha případech rádoby vyšetření z různých poraden, tak je to bohužel nešvar dnešní doby.“*

Pedagožka C: *„Bojujeme trošku s tím přesvědčovat je, že dítě to zohlednění nepotřebuje, anebo že je to v něčem jiném ta chyba. Že je potřeba lepší domácí příprava, nebo stabilnější, pravidelnější a že by úplně to stačilo. Ale ten rodič sklouzne k tomu, že chce nějakou úlevu pro to dítě.“*

Pedagožka D: *„Když je člověk třeba vyzve, tak přijdou, nebo s nimi mluví, ale třeba často tomu děcku věnují méně času, než je potřeba. Protože většinou je v dotazníku napsané nutné příprava doma a k té často nedochází.“*

Pedagožka E: *„Jsou i případy, kdy dítě se vzdělává podle IVP a rodič nic neřeší, je mu všechno jedno a nechává to prostě volně plynout, nějak to dopadne.“*

Shrnutí: Mnozí rodiče mají dle pedagogů, účastníků se rozhovorů, tendence omlouvat své dítě nejrůznějšími potvrzeními z pedagogicko-psychologických poraden, ačkoliv by v mnoha případech stačilo jen věnovat žákovi více času a pozornosti při domácí přípravě. V případech, kdy už byl žákovi skutečně stanoven individuální vzdělávací plán, pak rodiče často podléhají dojmu, že s tímto plánem už bude vše jen lepší a není třeba s dítětem doma tolik pracovat. Toto pojetí je samozřejmě chybné, protože individuální vzdělávací plány se vždy z velké části týkají také domácí přípravy žáka, bez které veškeré ústupky a úlevy ve výuce pozbývají na účinnosti a efektivitě. Pedagogové však podotýkali, že ne všichni rodiče jsou takoví a naopak se najdou i rodiče velice snaživí.

Udržitelnost kvalitní výuky

Dle výsledků výzkumu v části I. mají pedagogové obavu o udržitelnost kvality výuky a ve většině případů se domnívají, že inkluze není přínosná pro všechny žáky. Chtěli jsme se dopátrat původu těchto obav a zjistit, proč by se mohla kvalita výuky snižovat. Jelikož jsme v této souvislosti naráželi na osobnost asistenta pedagoga, zařadili jsme téma asistenta do krátké podkategorie.

Pedagog A: *„Ale pro jednoho kantora, tak aby zvládal pětadvacet děcek, z toho třeba tři integrovaný, je šibenice. Protože ve chvíli, kdy se začnu věnovat tady těmhle, tak je jasný, že ta pozornost u těch dalších se rozstřelí.“*

Pedagog B: *„Učitel bude muset rozdělit svůj čas mezi žáky běžné třídy a mezi tady ty žáky znevýhodněné.“*

Pedagožka C: *„Způsobí to problém v tom, že ten učitel třeba musí něco vysvětlit 4x a stačilo by to vysvětlit 2x. Ta třída je bržděna tak trošičku řekla bych.“*

Pedagožka C: *„Nejsme na to připraveni ještě ani my učitelé, protože to plánování té hodiny musí být úplně jinačí. Jiné, než jsme do teď používali, než jsme byli zvyklí, než nás učili atd. Ta stavba hodiny se úplně překope, rozkope a musí se to dělat všechno jinak.“*

Pedagog A: *„Všechno musíš dělat dvakrát. A víckrát, podle toho, jaký ty IVP jsou. Podle toho jaký postižení tam popřípadě je.“*

Pedagožka D: *„Představa, že člověk dělá třeba 4 různé přípravy, to musí být neskutečně náročné.“*

Pedagožka E: „Člověk se chce věnovat jak tomu žákovi, který má nějaké ty specifické potřeby a na úkor toho žáka pak strádají ostatní žáci, kdežto když se věnuje ostatním žákům, tak potom strádá ten, který potřebuje pomoc.“

Pedagožka E: „Každé dítě má specifické potřeby, každé dítě potřebuje jiný přístup, a když tam k tomu budu mít jednoho nevidomého, druhého, který neumí psát, další, která nebude umět mluvit, tak je to prostě šílené a nezvladatelné.“

Shrnutí: Z výpovědí jednoznačně vyplývá, že dle pedagogů nelze udržet výuku na srovnatelně kvalitní úrovni jako je v současnosti, bude-li třeba přizpůsobovat tempo výuky i žákům výrazně slabším. Pedagožka C to dále vysvětluje tím, že dnešní žáci nejsou schopní soustředit se na samostatnou práci tak, jak to bývalo dříve běžné. I když by se měl pedagog věnovat jen jednomu žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, souběžně musí svou pozornost věnovat i zbytku třídy. A vydržet být neustále ve střehu na více frontách najednou po celý vyučovací den není únosné především po psychické stránce. Pedagogové vědí, o čem mluví už z toho důvodu, že i v běžných třídách se najdou žáci s lehkým vybočením a každé dítě ve třídě vyžaduje specifický přístup. Z hlediska přípravy na výuku si zatím nikdo moc nedokáže představit, jak to může fungovat, bude-li třeba výuku přizpůsobovat někdy i několika různým individuálním vzdělávacím plánům najednou. Nejen příprava na výuku, ale i skladba výuky samotné bude muset být přizpůsobena průběhu inkluzivního vzdělávání, tedy zcela jiná, než byli pedagogové doposud zvyklí a než je na školách učili. Jediné, čím jsou si pedagogové jistí je, že to bude spousta práce navíc. V této souvislosti jsme se ptali, zda s asistentem pedagoga si inkluzi ve vzdělávání dokážou představit snáze.

Asistent

Pedagog A: „Ten asistent si ho může vzít třeba ven, tam ho uklidnit, projít se s ním, popovídat si s ním a já to nemusím řešit. Protože já když bych to měl řešit, tak v tu chvíli už nemůžu řešit tu výuku. V takových případech je ta role toho asistenta neocenitelná.“

Pedagog B: „Zažil jsem asistenty tragické a zažil jsem asistenty výborné.“

Pedagožka C: „Když se trefí dobrý asistent, tak se to dá. Měli jsme tu hodně asistentů, ale bohužel jsme se se spoustou museli rozloučit, protože to prostě nešlo.“

Shrnutí: Pedagogové spatřují svou naději na relativně klidný průběh výuky právě v přítomnost asistentů pedagoga. Inkluzi ve vzdělávání si v podstatě nikdo z účastníků rozhovorů nedokáže představit bez vzájemně fungující spolupráce. A právě slovo fungující zde hraje významnou roli. Z odpovědí vyplynulo, že s asistentem by teoreticky inkluze ve

vzdělávání nějakým způsobem fungovat mohla, ale s mnoha z nich mají účastníci rozhovorů špatnou zkušenost. Nezabývali jsme se dále, zda šlo o osobnostní či odbornostní nedostatky asistentů, jelikož tato oblast je samostatným tématem a pro naše účely stačí zjištění, že pedagogové doufají ve zvýšení počtu kvalitních asistentů na školách.

Není speciální jako speciální

Jednou z výchozích výzkumných otázek je, jak vnímají pedagogové vliv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu a průběh vyučování. Z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že mezi jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogové spatřují rozdíly jak v míře jejich vlivu na průběh vyučování, tak i z hlediska náročnosti přípravy pedagoga na výuku. Ptali jsme se pedagogů, v čem spočívá zátěž, kterou pro ně představují jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a proč si myslí, že určité skupiny z dotazníků vzešly oproti ostatním jako výrazně náročnější. Pedagogové se vyjadřovali ke každé jednotlivé skupině zvlášť, proto je zde výčet vybraných odpovědí širší. Jelikož se pedagogové ve svých odpovědích až překvapivě shodovali, vybrali jsme vždy ke každé skupině žáků maximálně dvě odpovědi, zastupující názory našich účastníků.

Pedagog A: *„Jako tělesné postižení, každý si představí s prominutím nějakýho mrzáčka, kterému chybí ruka nebo noha nebo je na vozíku. Ale že to tělesné postižení může mít spoustu jiných vad, to už si ti lidi vesměs nepředstaví. Takže berou to tak, jo ten bude na vozíčku, s tím se bude normálně pracovat.“*

Pedagožka C: *„Pokud to postižení je tam jen tělesné, tak ten žák to vyučování nijak zvlášť nenaruší. Maximálně se mu pomůže třeba s přesunem do jiné třídy apod.“*

Pedagog A: *„Komunikační schopnosti – všichni se modlí, že tam bude nějaký asistent, který mu to vysvětlí. Toho se taky nebojí.“*

Pedagožka D: *„Poruchy komunikačních schopností – dá se najít způsob jak komunikovat“*

Pedagožka C: *„Specifické poruchy učení, s tím se potkáváme celkem normálně.“*

Pedagožka D: *„Specifické poruchy učení, tak to už si myslím, že je docela zvládnutelná oblast, v dnešní době už i běžné.“*

Pedagog A: *„...mentální postižení, tam si každé představí to, že to je nějaký blázen, kterej mi tam bude viset někde na stropě, na žárovkách a bude tam dělat brajgl.“*

Pedagožka E: *„Já jsem letos měla holčičku, která už teda chodí na praktickou školu, měla LMP a ta nebyla schopná, když se jí třeba řeklo, ať si napíše úkol do deníčku, tak ona si ho*

napsala do žákovské mezi známky. Člověk by řekl, že to dělá naschvál, ale ona za to asi nemůže, protože trpí tím postižením. Takže já si myslím, že pro ty běžné úkony nejsou oni schopni je nějak přijmout a tím je ta práce náročná, protože sebedjednodušší úkol oni nejsou schopní nějak splnit.“

Pedagožka C: „Poruchy chování a mentální postižení bych řekla, že může být na stejné úrovni. ... Chce to hodně směřování a hodně takovýho toho navádění dítěte, co smí, co nesmí, jak smí, aby ten průběh výuky nebyl jako úplně vykořeněný.“

Pedagožka D: „A poruchy chování a mentální postižení si myslím, že to jde právě o to vnější chování, to je trošku odlišné od běžných děcek. ... To rozhodí práci té skupiny a vůbec těch lidí no. Protože oni strhnou tím svým chováním ty ostatní.“

Pedagožka C: „Sociální znevýhodnění – tam to narušuje výuku spíš ve smyslu, jak tam s ním ostatní chtějí vůbec spolupracovat, sedět, komunikovat, cokoliv...ale pokud se bere normální vyučování jako takové, tak tam asi ne.“

Pedagožka D: „Sociální znevýhodnění, to by teoreticky neměl být problém, pokud třeba ten učitel ohlídá, takové to, aby se mu ostatní neposmívali a tak.“

Shrnutí: Touto kategorií jsme si nejen potvrdili výsledky z dotazníkového šetření, ale také zjistili hlubší souvislosti. Sociální znevýhodnění například pedagogové nepovažují za náročné jako takové, ale spíše z hlediska přístupu k těmto žákům ze strany ostatních spolužáků. Účastníci rozhovorů jsou toho názoru, že pokud pedagog dokáže předejít segregaci tohoto žáka, výuku jako takovou sociální znevýhodnění narušovat nemusí. Dále specifické poruchy učení – na toto téma byli pedagogové struční a vyšlo najevo, že ačkoliv tato skupina žáků s sebou určitou míru zátěže rozhodně nese, pedagogové ji vidí jako oblast již zvládnutou, jako něco s čím se setkávají v každodenní praxi a už vědí, jak s touto skupinou co nejefektivněji pracovat. Jak již víme z výsledků výzkumu I. části, jako nejmenší zátěž pro pedagogy je spatřována skupina žáků s tělesným postižením. Účastníci se shodovali na tom, že pokud nejde vyloženě o tělesnou výchovu, tak by s žákem s tělesným postižením neviděli žádný problém. V tomto případě však pedagog A podotkl, že si není jist, nakolik si uvědomují možnosti tělesného postižení, protože ne vždy musí jít pouze o ochrnutí končetiny (což si absolutní většina pod pojmem tělesné postižení představí), ale toto postižení s sebou může nést mnohé další problémy, které si pedagogové v současnosti možná nepřipouští. K poruchám komunikačních schopností se pedagogové vyjadřovali jako k oblasti, která se dá zvládnout právě za přítomnosti asistenta pedagoga, nebo za předpokladu, že společně najdou možný způsob komunikace. Poruchy

chování byly uváděny na podobnou úroveň s mentálním postižením. Z rozhovorů totiž vyplynulo, že v obou případech jde o vnější formu narušování výuky, která může snadno rozhodit koncentraci celé třídy a vyžaduje, aby byl pedagog neustále „ve střehu“. Pedagožka E, která má vlastní zkušenost s žákem s lehkým mentálním postižením dodává, že u těchto žáků je třeba absolutně vše stále dokola kontrolovat – zda žák udělal, co měl, jak udělal, co měl atd...

Na čem stojí a padá klima třídy

Jelikož jsme se prostřednictvím dotazníků dozvěděli, že většina pedagogů se domnívá, že inkluze vždy klima třídy nějakým způsobem ovlivní, ale záleží na různých proměnných jakým způsobem, zajímali jsme se, jaké jsou ony proměnné. Na jakých faktorech tedy záleží, jak se třída s inkluzí vypořádá?

Pedagog B: *„Pokud tam budou žáci, kteří budou v rodině vedeni k odporu, tak se to nikdy nepodaří a bude to výrazně negativní ovlivnění klimatu. Pokud se bude ve třídě vyskytovat většina žáků, řekněme slušných, z rodin, které dbají na výchovu přirozeným způsobem, tak v takových kolektivech by to byl menší problém.“*

Pedagožka D: *„Určitě by to mohli ovlivňovat rodiče, kteří by s tím nesouhlasili. Určitě, když si budou doma pořád něco povídat o tom, jak on je špatný, tak to určitě.“*

Pedagožka E: *„Hodně asi záleží na tom, jaká ta třída je celkově, jací jsou tam žáci, jaká je struktura těch žáků a jak k tomu žákovi byli vedeni od první třídy....Od začátku nástupu do první třídy paní učitelka vedla děti k tomu, aby se o to dítě se SVP starali a tak to s nimi šlo do konce prvního stupně. Druhý případ byl, že dítě přišlo na naši školu do třetí třídy a mělo SVP a děti na to nebyly připravené a to dítě bylo úplně vyčleněné z kolektivu.“*

Pedagog A: *„Ten kantor to musí prostě ze začátku nějak podchytnout, musí tu třídu nějakým způsobem nastavit tak, aby fungovala na správných principech. Musí tam nastavit, aby takové věci nehrály takovou roli, ale aby tam hrálo roli hlavně to morální povědomí. Pokud se mu tohleto povede, můžeš tam integrovat žáka v podstatě bez obav.“*

Pedagožka D: *„Určitě je na učiteli, jak se k tomu postaví, jakým způsobem vysvětlí, že to dítě může mít pozitivní vliv na to, že děcka se naučí nebo začnou vnímat i to, že nejsou všichni stejní, to určitě.“*

Shrnutí: Z odpovědí účastníků vzešly čtyři nejdůležitější proměnné, od kterých se pravděpodobně bude klima třídy odvíjet, budeme-li inkludovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to vliv rodiny, osobnost pedagoga samotného, složení kmenové třídy a doba, kdy žák se SVP do třídy přichází. Za stěžejní lze považovat oblast

vlivu rodičů, potažmo rodiny. Z výpovědí jasně plyne, že pokud žák přichází z domova s odpozorovaným negativním postojem vůči spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagog se ve škole může jen snažit o nápravu. Pedagožka C však podotkla, že nejcitelnější je vliv rodičů u žáků na prvním stupni. Na druhém stupni pak hrají roli spíše vlastní potřeby a zájmy žáka. Osobnost pedagoga může ovlivňovat klima třídy především v tom smyslu, jak dokáže s žáky danou problematiku probrat, vysvětlit, seznámit je s novým žákem a specifiky jeho poruchy. Pedagog tedy musí zvládnout ve třídě nastavit prostředí otevřené a fungující na správných principech. Pod pojmem složení kmenové třídy si představme složení povahových vlastností žáků ve třídě. Opět jde i o to, co mají děti naučeno z domova, ale dle pedagoga A také o to, zda jsou žáci ve třídě „zlobiví, hodní, výrazní nebo nevýrazní“. Poslední proměnnou je doba, kdy žák se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy přichází. Jak již bylo výše uvedeno, z hlediska vlivu rodičů a pedagoga je vhodný co nejnižší věk žáků. Pedagogové se shodli, že k tomu aby mohla inkluze ve vzdělávání opravdu plnohodnotně fungovat, je třeba, aby na ni byli žáci připravováni od počátku školní docházky. Nejvhodnější dobou pro zařazení žáka se SVP je tedy první třída. Začít s inkluzí až na druhém stupni dle účastníků rozhovorů v podstatě ani není možné. Jak již bylo několikrát řečeno, čím jsou žáci starší, tím více jsou soustředění na své osobní zájmy a potřeby a méně ochotni věnovat se spolužákovi se SVP.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kompletní výzkum se skládá ze dvou částí - v části I jsme se zabývali analýzou dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření a v části II rozborem informací z uskutečněných rozhovorů. Byly naplněny všechny stanovené cíle, což předkládá následná souhrnná interpretace získaných výsledků.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové se v současnosti k zavádění inkluze do vzdělávání staví převážně více negativně. O tomto faktu nám napověděly nejdříve výsledky dotazníkového šetření, kdy se absolutní většina pedagogů (94%) přiklonila k názoru, že inkluze ve vzdělávání není přínosná pro všechny žáky, a pokud by měli možnost výběru, volili by raději třídu běžnou, než inkluzivní. Tento negativní postoj se odrážel také v rozhovorech, kdy bylo pro pedagogy snadné bavit se o nedostacích a nástrahách, které s sebou inkluze do vzdělávání přináší, ale jen s obtížemi jmenovali její pozitiva.

V první řadě je třeba říci, že pedagogové nepokládají české školství za připravené na zavedení inkluze do vzdělávání v takové míře, v jaké by tomu mělo být od letošního roku. O tom svědčí i fakt, že pouze jeden respondent dotazníkového šetření v otázce názoru na novelu zákona a zvyšování počtu žáků se SVPV zaznačil, že v tom nevidí žádný problém. Všichni ostatní respondenti vyjadřovali spíše své obavy, které budou rozvedeny dále. V otázce připravenosti českého školství na inkluzi je jedním z nejdůležitějších faktů, že jde především o subjektivně vnímaný pocit pedagogů o vlastní nepřipravenosti, jak po stránce odborných znalostí, tak i povědomí o současném dění kolem inkluzivního vzdělávání v ČR.

Že se pedagogové necítí připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání, jsme zjistili už prostřednictvím dotazníkového šetření, kdy pouze 17% respondentů označilo možnost, že se připraveně cítí. Příčiny této skutečnosti byly odhaleny prostřednictvím rozhovorů. Pedagogové pociťují obrovské rozdíly mezi pedagogikou běžnou a pedagogikou speciální a nepovažují sami sebe za kvalifikované k výuce dětí, o jejichž speciálních vzdělávacích potřebách v mnoha případech ani nikdy neslyšeli. V mnoha případech v tom smyslu, že především pedagogové starších generací se během svého studia s pojmem speciální pedagogika v podstatě vůbec nesetkali a nemají dle svého názoru ani představu o tom, jak se žáky s některými typy speciálních vzdělávacích potřeb pracovat. Je však nutno podotknout, že ani pedagogové s kratší dobou praxe, tedy

pedagogové, od jejichž dob studia ještě tolik času neuplynulo, nedisponují o mnoho větším souborem odborných znalostí v této oblasti. Z toho důvodu se shodují na tom, že i když by chtěli, není v jejich možnostech poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami péči na dostatečně odborné úrovni. Jak již tedy bylo zmíněno, délka pedagogovy praxe hraje roli ve smyslu subjektivního pocitu připravenosti na inkluzivní vzdělávání, kdy pedagogové s delší dobou praxe se cítí méně připraveni. Na druhou stranu však z výsledků výzkumu plyne, že délka praxe nehraje roli v tom, jaký postoj obecně vůči inkluzi ve vzdělávání pedagog zaujímá.

Na jedné straně tedy máme nedostatečné odborné znalosti pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a na druhé straně nedostatečnou informovanost o současném dění a nastávajících změnách. Už fakt, že v dotazníkovém šetření vyšla média jako zdroj, kde pedagogové čerpají informace nejčastěji, měl určitou vypovídající hodnotu o tom, jaká informovanost mezi pedagogy bude. V rozhovorech se pak ukázalo, že všichni jsou si samozřejmě vědomi toho, že média nemusejí podávat stoprocentně pravdivé a přesné informace, avšak doposud to byl pro pedagogy jediný dostupný zdroj informací z této oblasti. Zatím nikdo z účastníků našeho výzkumu neví, co čekat, na co se připravit, ani jakým způsobem to může probíhat, což logicky vzbuzuje nejrůznější obavy. Je tedy pochopitelné, že informovanost o chystaných změnách a znalosti ze speciální pedagogiky patřily v dotazníkovém šetření mezi oblasti, kde je prostor pro zlepšení spatřován nejčastěji.

Pedagogové si v těchto souvislostech uvědomují potřebu doplnění vzdělání, zároveň to ale dle nich nepřichází v úvahu, protože další vzdělávání pedagogických pracovníků je pro školy moc drahé a proto se školení a kurzy konají jen výjimečně. Další věc k tématu je, že takové spektrum vědomostí, jaké by pedagogové potřebovali získat, jim dle jejich názoru může poskytnout jen někdo, kdo má sám letité zkušenosti se speciální pedagogikou, nejlépe jen v malých uzavřených skupinkách.

O několik řádků výše jsme se dotkli finanční stránky věci. Že pedagogové spatřují prostor pro zlepšení v oblasti finančního a materiálního zajištění inkluze, vyneslo na povrch už dotazníkové šetření. Když jsme se dále během rozhovorů zajímali, co konkrétně to pro pedagogy znamená, ukázalo se, že nejde o finanční podmínky ve smyslu jejich platového ohodnocení, ale spíše o finance nezbytné k zajištění všeho, co je k inkluzivnímu vzdělávání nutné. Podle pedagogů totiž školy nemají dostatečný kapitál na zajištění asistentů pedagoga, kompenzačních pomůcek, ani právě již zmiňovaného dalšího

vzdělávání pedagogů. K faktu, že MŠMT, kraje a vlastně i novela zákona samotná tyto peníze zaručují, se pedagogové vyjadřují ve smyslu, že tomu uvěří, až se tak bude reálně dít.

Jak již bylo výše uvedeno, celých 94% respondentů dotazníkového šetření je přesvědčeno o tom, že inkluze není přínosem pro všechny žáky. Než se dostaneme k tomu, kteří žáci tedy mohou inkluzí spíše ztratit a v jakém smyslu, uvedeme nejdříve, v čem potencionální přínos inkluze dle pedagogů spočívá. Pojmu potencionální bylo užito proto, že v těchto souvislostech pedagogové kladli velký důraz na to, že tomu tak vůbec být nemusí. Ve směru k intaktním žákům se jedná o přínos ve smyslu změny jejich sociálního náhledu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a změny chování k nim k lepšímu. Na druhé straně žákům se SVP by interakce s intaktní třídou mohly přinést určitou motivaci kupředu.

Pokud jde o žáky, kterým by dle pedagogů inkluze ve vzdělávání prospět nemusela, jedná se opět o obě skupiny – jak o intaktní, tak i o skupiny se SVP. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je dle pedagogů ohrožen již zmiňovaným nedostatkem znalostí pedagogů v dané oblasti, což může způsobit, že bude podceňován, přeceňován, anebo s ním bude jednoduše pracováno nevhodným způsobem. Je však nutno podotknout, že pedagogové se neřívají na všechny SVP jako na jeden celek, ale naopak každou jednotlivou skupinu vnímají odlišným způsobem, což bude vysvětleno dále.

Jestliže nyní chceme hovořit o tom, jak inkluze ve vzdělávání může dle pedagogů ohrozit intaktní skupinu žáků, dostáváme se k tématu udržitelnosti kvality výuky. Největší starost v tomto směru totiž pedagogům dělá právě to, že už nebudou schopni plně uspokojit vzdělávací potenciál všech žáků, budou-li muset svůj čas rozdělit mezi celou třídu a žáky se SVP. Stejně tak se domnívají, že nebude možné probrat všechny stanovené vzdělávací okruhy, bude-li se muset třída přizpůsobovat tempu žáků se SVP a pokud ano, tak jen na nejzákladnější úrovni. I z toho důvodu se dá dle pedagogů očekávat, že více rodičů bude mít tendence umístit své dítě raději do soukromých škol.

Další oblastí, ve které pedagogové často spatřují prostor pro zlepšení je spolupráce s rodiči, pro které je mnohdy snazší omlouvat své dítě diagnostikovaným SVP, než uznat, že s ním doma skutečně nestrávili dostatek času nad domácí přípravou. Pro pedagogy je často složité fungovat s žákem podle individuálního vzdělávacího plánu, jestliže podle něj

žák nefunguje i doma s rodičem. Další oblastí, kde je vliv rodičů velice citelný, je klima třídy, kam se nyní dostáváme.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy zde nějakým způsobem klima ovlivní, ale záleží na různých proměnných, jestli pozitivně, či negativně. A právě jednou z nejdůležitějších proměnných je zmiňovaný vliv rodičů. Jestliže jsou rodiče intaktních žáků proti inkluzi a ti tyto negativní postoje doma denně vstřebávají, je jen nízká pravděpodobnost, že by se pedagogovi ve škole mohlo dařit účinně prosazovat inkluzivní myšlenky a principy, na nichž je v tomto případě klima závislé. Další proměnnou je pedagog sám, jeho vlastní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, schopnosti předávat žákům inkluzivní principy a dovednosti pracovat s třídou tak, aby si žáci osvojovali ty správné sociální kompetence. Velkou roli hraje samozřejmě i věk žáků a celkové osobnostní složení třídy.

Nyní se dostáváme k tématu, jak pedagogové vnímají jednotlivé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím asi nejdůležitějším zjištěním je, že dle výsledků výzkumu jsou speciální vzdělávací potřeby vnímány odděleně a každá jednotlivá skupina má dle pedagogů svá specifika jak v náročnosti přípravy na výuku, tak i z hlediska udržitelnosti plynulého průběhu vyučování. Jen mezi některými skupinami tyto rozdíly nejsou natolik výrazné, naopak mezi určitými skupinami jsou rozdíly markantní.

Za nejnáročnější vyšly z výzkumného šetření skupiny žáků s mentálním postižením a s poruchami chování, a to jak z hlediska pedagogovy přípravy na výuku, tak z hlediska vlivu na plynulý průběh výuky. Pedagogové tento fakt vysvětlují tím, že jde o skupiny, které jsou charakteristické především svým vnějším chováním, což vyžaduje vyšší míru pozornosti pedagoga a zároveň více odvádí pozornost zbytku třídy od učení. Žáci s mentálním postižením navíc nejsou schopni plnit stejné úlohy jako zbytek třídy, což vyžaduje jak speciální přípravu, tak i neustálou kontrolu.

Na druhé straně za nejméně náročné vyplynuly skupiny žáků s tělesným postižením a sociálním znevýhodněním. Je tomu tak proto, že u těchto skupin pedagogové neočekávají žádné výraznější zásahy do průběhu vyučování ze strany těchto žáků. U žáků se sociálním znevýhodněním jde spíše o to, jak toto specifikum přijme zbytek třídy a u žáků s tělesným postižením je dle pedagogů většina problémů, které by mohly nastat, snadno řešitelná. Někde ve středu mezi všemi těmito skupinami jsou žáci se specifickými poruchami učení a poruchami komunikačních schopností. Je tomu tak proto, že pedagogové jsou si vědomi

určité zátěže, kterou s sebou tyto skupiny nesou, ale nevnímají ji jako nepřekonatelnou. U specifických poruch učení je tomu tak proto, že s těmito poruchami se pedagogové v dnešní době setkávají již běžně a dá se říci, že už vědí, jak s těmito žáky efektivně pracovat. U poruch komunikačních schopností se především spoléhají na přítomnost asistenta pedagoga, nebo alespoň na to, že určitý společný způsob komunikace se dá vždy najít. V následující části se budeme věnovat doporučením pro praxi a zaměříme se zde na oblasti, které jsou v rámci současného stavu řešitelné.

6.1 Doporučení

V současnosti lze jen velice těžko říci, zda se například v průběhu tohoto výzkumu na daných školách situace již nějakým způsobem nezměnila. My zde ale pracujeme s těmi údaji, které vzešly z tohoto výzkumného šetření. Jelikož je zcela jistě mezi pedagogy nejpalčivějším problémem nízká informovanost o současném dění a nedostatečné odborné znalosti z oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků, začneme těmito oblastmi.

Téma informovanosti o chystaných změnách je citlivou záležitostí, protože ačkoliv z našeho výzkumu vyplynulo, že pedagogové a stejně tak vedení škol zatím neví ani základní informace a inkluze ve vzdělávání je v podstatě stále považována za nehotový koncept, ve skutečnosti jsou všechny informace již volně dostupné a všechny provádějící dokumenty jsou již dokončené. Dokument Průvodce ředitele společným vzděláváním na stránkách MŠMT je přehledným zpracováním všech základních informací a zodpovězením všech nejčastějších otázek z oblasti zavádění inkluzivního vzdělávání do českých základních škol. Pochopitelně není v moci vedení škol, aby svým pedagogům nadiktovali seznam důvěryhodných internetových zdrojů a nařídili samostudium v jejich volném čase. Co ale je realizovatelné, je tyto informační brožury vytisknout a rozdat či rozeslat mezi pedagogy, aby jakési základní povědomí na školách zavládlo a zamezilo se tak často zbytečné panice, kterou působí informace z médií.

Ministryně Valachová v současnosti navštěvuje jednotlivé kraje a pořádají se konference se zástupci základních škol. Poté, co se této konferenci zúčastní někdo z konkrétní základní školy, měla by být svolána schůze pro pedagogy a zde být předány získané informace. Pro dotazy ke společnému vzdělávání byla dokonce zřízena i speciální telefonní linka a emailová adresa, kam se lze obrátit kdykoliv a s jakýmkoliv dotazem. Mají-li tedy pedagogové strach například z toho, že za současného přetlaku dětí v prvních třídách nebude možné do už tak vysokého počtu žáků ve třídě inkludovat ještě žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami, mohou se přes tuto linku obrátit na Národní ústav pro vzdělávání a zeptat se, jak s touto situací novela školského zákona počítá.

Shrneme-li kroky, které je třeba nyní učinit, je to zvýšení vlastní iniciativy vedení škol dostat se k již dostupným informacím a následně je interpretovat mezi pedagogy na školách, ať už formou informačních letáků, nebo přímo uspořádáním interního „proškolení“ o novinkách týkajících se inkluze ve vzdělávání. Ve vzduchu samozřejmě zůstane viset množství dotazů, na které vedení škol zatím nedokáže odpovědět, a proto je vhodné se obrátit na zmiňovanou infolinku zřízenou speciálně pro dotazy k inkluzivnímu vzdělávání.

V oblasti odborných znalostí lze jen stěží něco doporučit, je totiž otázkou co je a není ve finančních a časových možnostech školy. Další záležitostí je, jak se k této problematice postaví samo MŠMT, ale jak již bylo několikrát zmíněno během výzkumu, v této oblasti jsou především praktické zkušenosti tím, o co pedagogové nejvíce stojí a tomu by měl být přizpůsoben výběr odborníků, kteří by měli pedagogům tuto odbornou stránku věci přiblížit.

V závěru doporučení, které se může zdát možná poněkud utopistické, ale má své opodstatnění. S problematikou inkluzivního vzdělávání je třeba začít seznamovat celou společnost. Jestliže víme, že informovanost pedagogů je na nízké úrovni, je jisté, že informovanost společnosti celkově bude ještě menší. Vzniká tím potenciální problém z toho důvodu, že společnost je to, co utváří děti. Rodiče dětí jsou součástí společnosti, a jestliže rodič nemá pojem o principech inkluzivního vzdělávání a nedokáže si utvořit ideální představu o tom, co dobrého by mohla inkluze ve vzdělávání přinést, může inkluzi vnímat negativně. Bude v tomto duchu působit i na své dítě a to pak případně na své spolužáky. Nejlepší variantou v tomto případě je pohovořit s rodiči na toto téma na třídních schůzkách. Toto lze pouze za předpokladu, že pedagog sám již bude dostatečně znalý a informovaný, aby se zbytečně nešířil strach a následně negace, které toto téma momentálně provází.

ZÁVĚR

Novelizace školského zákona, zrušení přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením, současný stav českého vzdělávacího systému a zároveň nízké povědomí pedagogů (potažmo celé společnosti) o inkluzi ve vzdělávání a současném dění nás vedli k tomu vypracovat tuto práci a prozkoumat, jak celou problematiku vnímají pedagogové na základních školách.

Teoretická část práce se zabývala teoretickým vymezením inkluze ve vzdělávání, jejími nosnými principy a dokumenty, které tvoří její základ v České republice. Taktéž zde bylo pojednáno o přímých účastnících inkluzivního vzdělávání, tedy aktérech, na kterých inkluze ve vzdělávání závisí nejvíce. Praktická část pak byla zaměřena konkrétně na skupinu pedagogů, jejichž postoje, názory a očekávání byly zkoumány na třech základních školách. Dotazníkového šetření se účastnilo 81 a rozhovorů 5 pedagogů.

V závěru výzkumu bychom se měli podívat na jeho výchozí záměr a zhodnotit výsledek vzhledem k němu. Jelikož naším hlavním cílem bylo zmapování názorů pedagogů na zavádění inkluze do vzdělávání, můžeme nyní říci, že cíl byl naplněn a názory zmapovány. Souhrnně lze konstatovat, že pedagogové na základních školách nejsou zásadně proti inkluzi jako takové, nicméně na tento krok se necítí v žádném ohledu připraveni a jako nepřipravený vnímají taktéž vzdělávací systém ČR celkově. Lze však říci, že některé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pedagogy vnímány za „přijatelnější“ než ostatní.

V tuto chvíli už by nemělo jít o hledání důvodů, proč inkluze ve vzdělávání nemůže v českém vzdělávacím systému obstát. Naopak nyní je třeba hledat cesty a způsoby k tomu, aby mohla fungovat a splnit svůj účel, jak nejlépe půjde.

V úplném závěru práce bych si dovolila uvést, v čem spočívá osobní přínos této diplomové práce čistě pro mou osobu. Za velice přínosné shledávám osobní setkání a rozhovory s pedagogy, které mi dali možnost nahlédnout do praxe a toho, jak se liší pojetí inkluzivního vzdělávání na teoretické úrovni a v reálné praxi. Také jsem v průběhu celé práce získala množství informací, které mi pomohly zorientovat se v dané problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Publikace

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-8.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-243-7.
6. BAZALOVÁ, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
7. CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION, 1997. *Indicators of Education Systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. ISBN 9264156224.
8. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-274-2863-6.
10. GAVORA, Peter, 2010. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.
11. GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
12. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-274-2816-2.

13. HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
14. HEIMLICH, Ulrich a Joachim KAHLERT, 2012. *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 9783170200111.
15. HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
16. HULL, Karla, Jeanne GOLDHABER a Angela CAPONE, c2002. *Opening doors: an introduction to inclusive early childhood education*. Boston: Houghton Mifflin. ISBN 0395811015.
17. KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*, 2013. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
18. LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
19. LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
20. MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
21. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
22. POLECHOVÁ, Pavla, et al. 2005. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4667-6.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. PRŮCHA, Jan, 1999. Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
25. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

27. UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
28. VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.
29. VALENTA, Milan, 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.
30. VAŠEK, Štefan, 2005. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-13-5.
31. WATKINS, Amanda, 2007, *Assesment in Inclusive settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 9788790591410

Legislativní zdroje

32. ČESKO. Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. In Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
33. ČESKO. Vyhláška č.27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In Sbírnka předpisů České republiky. 2016, částka 10. Dostupný také z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

Internetové zdroje

34. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Assesment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. www.european-agency.org [online]. © 2016 [cit. 2016-3-3]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assesment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assesment-EN.pdf

35. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání.* www.european-agency.org [online]. © 2011 [cit. 2016-1-8]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf
36. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání.* www.european-agency.org [online]. © 2014 [cit. 2016-2-13]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_CS.pdf
37. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání učitelů k inkluzi – Profil inkluzivního učitele.* www.european-agency.org [online]. © 2012 [cit. 2016-2-7]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf
38. EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání učitelů k inkluzi – Výzvy a příležitosti.* www.european-agency.org [online]. © 2011 [cit. 2016-2-24]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf
39. MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.* www.vzdelavani2020.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-2-3]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
40. MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020.* www.vzdelavani2020.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-1-20]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf
41. MŠMT. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* www.msmt.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-1-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37053/>
42. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* www.msmt.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-2-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>

43. MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. www.vzdelavani2020.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-2-25]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
44. MŠMT. *Průvodce ředitele společným vzděláváním*. www.msmt.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-2-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36884/>
45. MPSV. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. www.mpsv.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-1-21]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
46. RYTMUS O.S.. *Ukazatel inkluze*. www.rytmus.org [online]. © 2009 [cit. 2016-1-18]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/marc_vaughan1.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SVP	Speciální vzdělávací potřeby
RVP	Rámcový vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Jádru Inkluze (zdroj: Lang a Berberichová, 1998, s. 33)	14
Obrázek 2 Kategorizace speciálních výchovných potřeb (zdroj: Vašek 2005, s. 30).....	29
Obrázek 3 Ukázka opatření (zdroj: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015-2020)	38
Obrázek 4 Pět strategických cest k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělávacímu systému (zdroj: Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018)	40

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Seřazení jednotlivých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle průměrné míry pedagogy vnímané náročnosti přípravy na výuku (zdroj: vlastní)	68
Tabulka 2 Seřazení jednotlivých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle průměrné míry pedagogy vnímaného vlivu na plynulý průběh vyučování dle pedagogů (zdroj: vlastní)	71
Tabulka 3 Tabulka výsledků testu ANOVA pro H_5 (zdroj: vlastní)	72

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Zastoupení respondentů dle pohlaví (zdroj: vlastní)	58
Graf 2 Zdroj informací o inkluzivním vzdělávání (zdroj: vlastní)	60
Graf 3 Připravenost vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání (zdroj: vlastní)	61
Graf 4 Přínos inkluze pro všechny žáky (zdroj: vlastní).....	61
Graf 5 Vliv inkluze žáka se SVP na klima třídy (zdroj: vlastní)	62
Graf 6 Názor na novelu zákona a zvyšování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdroj: vlastní)	63
Graf 7 Prostor pro zlepšení (zdroj: vlastní)	64

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

DOTAZNÍK INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Pokyny

Odpovězte nejdříve na otázky týkající se demografických údajů. U následujících otázek zaškrtněte vždy jednu či více z odpovědí, které považujete za pravdivé. Při posledních dvou otázkách ohodnoťte na stupnici 1 – 5 dané skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami dle Vašeho názoru. Dotazník je anonymní a veškerá sesbíraná data budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu.

Pohlaví:

- žena
- muž

Na jakém stupni ZŠ vyučujete?

- 1. stupeň
- 2. stupeň

Jak dlouho vykonáváte funkci pedagoga?

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) přes 20 let

1. Co je pro Vás hlavním zdrojem získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání?

- a) Povinné školení v rámci zaměstnání
- b) Vlastní iniciativa sebevzdělávání - účast na seminářích, přednáškách, kurzech
- c) Internet, media, noviny
- d) Odborná literatura
- e) Jiné

2. Cítíte se připraven/a vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání?

- Ano
- Ne

3. Myslíte si, že inkluze ve vzdělávání je přínosná pro všechny žáky?

- Ano
- Ne

4. Kdybyste měl/a možnost výběru, zda učit v běžné třídě nebo ve třídě, kde jsou inkludováni žáci se speciálním vzdělávacími potřebami, kterou byste si vybral/a?

- Běžná třída
- Třída inkludovaná

5. Myslíte si, že začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by mohlo výrazně ovlivnit klima třídy?

- a) Ano - pozitivně
- b) Ano - negativně
- c) Ano – pozitivně či negativně, záleželo by na různých proměnných
- d) Ne – v klimatu třídy by výrazné změny nenastaly

6. S novelou školského zákona, účinnou od září 2016, se pravděpodobně zvýší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách.

V souvislosti s tímto vyberte možnost, která nejlépe vystihuje váš názor:

- a) nevidím v tom žádný problém;
- b) obávám se o zvýšení náročnosti přípravy na výuku;
- c) mám obavy o udržitelnost kvality výuky pro všechny žáky;
- d) mám obavy, že podmínky ze strany školy (finanční, materiální aj.) zůstanou stejné, ale zvýší se množství práce a starostí;
- e) jiné:

7. Kde si myslíte, že je prostor pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání?

- a) Materiální a finanční oblast (učební pomůcky, zázemí třídy, platové ohodnocení aj.)
- b) Informovanost o chystaných změnách
- c) Podpora ze strany vedení školy
- d) Spolupráce s kolegy
- e) Spolupráce s rodiči
- f) Znalosti pedagogů běžných škol v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb
- g) Jiné

8. Do jaké míry by měli na plynulý průběh vyučování vliv žáci s:

	minimální vliv				maximální vliv
a) tělesným postižením	1	2	3	4	5
b) poruchami komunikačních schopností	1	2	3	4	5
c) specifickými poruchami učení	1	2	3	4	5
d) poruchami chování	1	2	3	4	5
e) mentálním postižením	1	2	3	4	5
f) sociálním znevýhodněním	1	2	3	4	5

9. Jaká by podle Vás byla míra náročnosti vaší přípravy na vyučování u konkrétních skupin žáků:

	minimální náročnost				maximální náročnost
a) s tělesným postižením	1	2	3	4	5
b) s poruchami komunikačních schopností	1	2	3	4	5
c) se specifickými poruchami učení	1	2	3	4	5
d) s poruchami chování	1	2	3	4	5
e) s mentálním postižením	1	2	3	4	5
f) se sociálním znevýhodněním	1	2	3	4	5

**PŘÍLOHA P II: VÝSLEDNÁ TABULKA A PRO H₃ ZOBRAZUJÍCÍ
VZTAHY MEZI JEDNOTLIVÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ SE SVP
Z HLEDISKA VNÍMANÉ MÍRY NÁROČNOSTI PEDAGOGOVY
PŘÍPRAVY NA VÝUKU**

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (List1 v STATISTIKA) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spoehl. -95,000%	Int. spoehl. +95,000%
9a	2,259259	1,242757								
9a	2,259259	1,242757	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000
9a	2,259259	1,242757								
9b	3,024691	0,948358	81	-0,76543	1,217288	-5,6592	80	0,000000	0,49627	1,03460
9a	2,259259	1,242757								
9c	3,493827	0,882092	81	-1,23457	1,493918	-7,4376	80	0,000000	0,90424	1,56490
9a	2,259259	1,242757								
9d	3,728395	1,118172	81	-1,46914	1,549890	-8,5311	80	0,000000	1,12643	1,81184
9a	2,259259	1,242757								
9e	4,580247	0,668285	81	-2,32099	1,292547	-16,1610	80	0,000000	2,03518	2,60679
9a	2,259259	1,242757								
9f	2,456790	1,049397	81	-0,19753	1,409076	-1,2617	80	0,210737	-0,11404	0,50910
9b	3,024691	0,948358								
9a	2,259259	1,242757	81	0,76543	1,217288	5,6592	80	0,000000	0,49627	1,03460
9b	3,024691	0,948358								
9b	3,024691	0,948358	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000
9b	3,024691	0,948358								
9c	3,493827	0,882092	81	-0,46914	1,025749	-4,1162	80	0,000093	0,24232	0,69595
9b	3,024691	0,948358								
9d	3,728395	1,118172	81	-0,70370	1,279106	-4,9514	80	0,000004	0,42087	0,98654
9b	3,024691	0,948358								
9e	4,580247	0,668285	81	-1,55556	1,072381	-13,0551	80	0,000000	1,31843	1,79268
9b	3,024691	0,948358								
9f	2,456790	1,049397	81	0,56790	1,303249	3,9218	80	0,000185	-0,85607	-0,27973
9c	3,493827	0,882092								
9a	2,259259	1,242757	81	1,23457	1,493918	7,4376	80	0,000000	0,90424	1,56490
9c	3,493827	0,882092								
9b	3,024691	0,948358	81	0,46914	1,025749	4,1162	80	0,000093	0,24232	0,69595
9c	3,493827	0,882092								
9c	3,493827	0,882092	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000
9c	3,493827	0,882092								
9d	3,728395	1,118172	81	-0,23457	1,227514	-1,7198	80	0,089331	-0,03686	0,50599
9c	3,493827	0,882092								
9e	4,580247	0,668285	81	-1,08642	1,142339	-8,5594	80	0,000000	0,83383	1,33901
9c	3,493827	0,882092								
9f	2,456790	1,049397	81	1,03704	1,308094	7,1351	80	0,000000	-1,32628	-0,74779
9d	3,728395	1,118172								
9a	2,259259	1,242757	81	1,46914	1,549890	8,5311	80	0,000000	1,12643	1,81184
9d	3,728395	1,118172								
9b	3,024691	0,948358	81	0,70370	1,279106	4,9514	80	0,000004	0,42087	0,98654
9d	3,728395	1,118172								
9c	3,493827	0,882092	81	0,23457	1,227514	1,7198	80	0,089331	-0,03686	0,50599
9d	3,728395	1,118172								
9d	3,728395	1,118172	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000
9d	3,728395	1,118172								
9e	4,580247	0,668285	81	-0,85185	1,194897	-6,4162	80	0,000000	0,58764	1,11607
9d	3,728395	1,118172								
9f	2,456790	1,049397	81	1,27160	1,235034	9,2665	80	0,000000	-1,54469	-0,99852
9e	4,580247	0,668285								
9a	2,259259	1,242757	81	2,32099	1,292547	16,1610	80	0,000000	2,03518	2,60679
9e	4,580247	0,668285								
9b	3,024691	0,948358	81	1,55556	1,072381	13,0551	80	0,000000	1,31843	1,79268
9e	4,580247	0,668285								
9c	3,493827	0,882092	81	1,08642	1,142339	8,5594	80	0,000000	0,83383	1,33901
9e	4,580247	0,668285								
9d	3,728395	1,118172	81	0,85185	1,194897	6,4162	80	0,000000	0,58764	1,11607
9e	4,580247	0,668285								
9e	4,580247	0,668285	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000
9e	4,580247	0,668285								
9f	2,456790	1,049397	81	2,12346	1,238777	15,4274	80	0,000000	-2,39737	-1,84954
9f	2,456790	1,049397								
9a	2,259259	1,242757	81	0,19753	1,409076	1,2617	80	0,210737	-0,11404	0,50910
9f	2,456790	1,049397								
9b	3,024691	0,948358	81	-0,56790	1,303249	-3,9218	80	0,000185	-0,85607	-0,27973
9f	2,456790	1,049397								
9c	3,493827	0,882092	81	-1,03704	1,308094	-7,1351	80	0,000000	-1,32628	-0,74779
9f	2,456790	1,049397								
9d	3,728395	1,118172	81	-1,27160	1,235034	-9,2665	80	0,000000	-1,54469	-0,99852
9f	2,456790	1,049397								
9e	4,580247	0,668285	81	-2,12346	1,238777	-15,4274	80	0,000000	-2,39737	-1,84954
9f	2,456790	1,049397								
9f	2,456790	1,049397	81	0,00000	0,000000	0,0000	80	1,000000	0,00000	0,00000

**PŘÍLOHA P III: VÝSLEDNÁ TABULKA A PRO H₄ ZOBRAZUJÍCÍ
VZTAHY MEZI JEDNOTLIVÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ SE SVP
Z HLEDISKA PEDAGOGY VNÍMANÉ MÍRY VLIVU NA PLYNULÝ
PRŮBĚH VYUČOVÁNÍ**

t-test pro závislé vzorky (List1 v STATISTIKA)										
Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000										
Proměnná	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
8a	2,061728	1,248456								
8a	2,061728	1,248456	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000
8a	2,061728	1,248456								
8b	3,000000	0,921954	81	-0,938270	1,132979	-7,453300	80	0,000000	0,687750	1,188790
8a	2,061728	1,248456								
8c	3,037037	0,828318	81	-0,975310	1,431567	-6,131600	80	0,000000	0,658760	1,291850
8a	2,061728	1,248456								
8d	4,604938	0,605785	81	-2,543210	1,396866	-16,385500	80	0,000000	2,234340	2,852080
8a	2,061728	1,248456								
8e	4,444444	0,851469	81	-2,382720	1,328231	-16,145100	80	0,000000	2,089020	2,676410
8a	2,061728	1,248456								
8f	2,506173	0,909993	81	-0,444440	1,457738	-2,744000	80	0,007491	0,122110	0,766780
8b	3,000000	0,921954								
8a	2,061728	1,248456	81	0,938270	1,132979	7,453300	80	0,000000	0,687750	1,188790
8b	3,000000	0,921954								
8b	3,000000	0,921954	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000
8b	3,000000	0,921954								
8c	3,037037	0,828318	81	-0,037040	1,030102	-0,323600	80	0,747091	-0,190740	0,264810
8b	3,000000	0,921954								
8d	4,604938	0,605785	81	-1,604940	1,179820	-12,242500	80	0,000000	1,344060	1,865820
8b	3,000000	0,921954								
8e	4,444444	0,851469	81	-1,444440	1,183216	-10,987000	80	0,000000	1,182810	1,706070
8b	3,000000	0,921954								
8f	2,506173	0,909993	81	0,493830	1,324042	3,356700	80	0,001209	-0,786600	-0,201060
8c	3,037037	0,828318								
8a	2,061728	1,248456	81	0,975310	1,431567	6,131600	80	0,000000	0,658760	1,291850
8c	3,037037	0,828318								
8b	3,000000	0,921954	81	0,037040	1,030102	0,323600	80	0,747091	-0,190740	0,264810
8c	3,037037	0,828318								
8c	3,037037	0,828318	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000
8c	3,037037	0,828318								
8d	4,604938	0,605785	81	-1,567900	0,893564	-15,791500	80	0,000000	1,370320	1,765480
8c	3,037037	0,828318								
8e	4,444444	0,851469	81	-1,407410	1,115547	-11,354700	80	0,000000	1,160740	1,654080
8c	3,037037	0,828318								
8f	2,506173	0,909993	81	0,530860	1,173525	4,071300	80	0,000109	-0,790350	-0,271380
8d	4,604938	0,605785								
8a	2,061728	1,248456	81	2,543210	1,396866	16,385500	80	0,000000	2,234340	2,852080
8d	4,604938	0,605785								
8b	3,000000	0,921954	81	1,604940	1,179820	12,242500	80	0,000000	1,344060	1,865820
8d	4,604938	0,605785								
8c	3,037037	0,828318	81	1,567900	0,893564	15,791500	80	0,000000	1,370320	1,765480
8d	4,604938	0,605785								
8d	4,604938	0,605785	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000
8d	4,604938	0,605785								
8e	4,444444	0,851469	81	0,160490	0,980520	1,473100	80	0,144637	-0,377300	0,056320
8d	4,604938	0,605785								
8f	2,506173	0,909993	81	2,098770	1,079409	17,499300	80	0,000000	-2,337440	-1,860090
8e	4,444444	0,851469								
8a	2,061728	1,248456	81	2,382720	1,328231	16,145100	80	0,000000	2,089020	2,676410
8e	4,444444	0,851469								
8b	3,000000	0,921954	81	1,444440	1,183216	10,987000	80	0,000000	1,182810	1,706070
8e	4,444444	0,851469								
8c	3,037037	0,828318	81	1,407410	1,115547	11,354700	80	0,000000	1,160740	1,654080
8e	4,444444	0,851469								
8d	4,604938	0,605785	81	-0,160490	0,980520	-1,473100	80	0,144637	-0,377300	0,056320
8e	4,444444	0,851469								
8e	4,444444	0,851469	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000
8e	4,444444	0,851469								
8f	2,506173	0,909993	81	1,938270	1,268323	13,754000	80	0,000000	-2,218720	-1,657820
8f	2,506173	0,909993								
8a	2,061728	1,248456	81	0,444440	1,457738	2,744000	80	0,007491	0,122110	0,766780
8f	2,506173	0,909993								
8b	3,000000	0,921954	81	-0,493830	1,324042	-3,356700	80	0,001209	-0,786600	-0,201060
8f	2,506173	0,909993								
8c	3,037037	0,828318	81	-0,530860	1,173525	-4,071300	80	0,000109	-0,790350	-0,271380
8f	2,506173	0,909993								
8d	4,604938	0,605785	81	-2,098770	1,079409	-17,499300	80	0,000000	-2,337440	-1,860090
8f	2,506173	0,909993								
8e	4,444444	0,851469	81	-1,938270	1,268323	-13,754000	80	0,000000	-2,218720	-1,657820
8f	2,506173	0,909993								
8f	2,506173	0,909993	81	0,000000	0,000000	0,000000	80	1,000000	0,000000	0,000000