

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce**

*Sociální politika a sociální práce*

*Marie Jelínková*

*Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání*  
Bakalářská práce

vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová Ph.D.

2018

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci 20.března 2018

.....

Marie Jelínková

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své vedoucí doc.PaeDr. Tatianě Matulayové Ph.D. za podporu a cenné rady, kterých se mi od ní dostalo. Děkuji také učitelům, kteří byli ochotni poskytnout mi rozhovor. V neposlední řadě děkuji také svým nejbližším, kteří pro mne měli pochopení a trpělivost.

# Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	8
1. Inkluzivní vzdělávání.....	8
1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	8
1.2 Vývoj inkluzivního vzdělávání v ČR.....	11
1.3 Cíle inkluzivního vzdělávání .....	12
1.4 Bariéry inkluzivního vzdělávání.....	12
1.5 Inkluzivní vzdělávání v legislativě ČR .....	14
Shrnutí.....	16
2. Základní škola a pedagogičtí pracovníci .....	17
2.1 Základní škola.....	17
2.2 Funkce školy.....	17
2.3 Klima školy.....	17
2.4 Pedagogičtí pracovníci školy.....	19
2.4.1 Ředitel školy.....	19
2.4.2 Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení.....	20
2.4.3 Speciální pedagog.....	21
2.4.4 Školní psycholog.....	22
2.4.5 Asistent pedagoga.....	22
2.4.6 Učitel - třídní učitel.....	23
Shrnutí.....	24
3. Role učitele v inkluzivní škole.....	25
3.1 Průřez historií učitelské role.....	25
3.2 Role učitele v současnosti.....	25
Shrnutí.....	28
II. Empirická část.....	29
4. Metodologie výzkumu.....	29
4.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka.....	29
4.2 Metoda výzkumu .....	29
4.3 Zpracování získaných dat.....	30
4.4 Výzkumný soubor.....	32

5.	Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání.....	34
5.1	Jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání.....	34
5.1.1	Postoj učitelů k myšlence inkluzivního vzdělávání.....	34
5.1.2	Postoj učitelů k zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe.....	35
5.1.3	Vnímání reality inkluzivního vzdělávání tady a teď.....	37
5.1.4	Žáci se SVP.....	38
5.2	Východiska prezentovaných názorů.....	39
5.2.1	Nejistota.....	39
5.2.2	Neefektivita.....	41
5.2.3	Osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.....	42
5.2.4	Postoje společnosti.....	42
5.2.5	Bariéry a předpoklady inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů.....	43
6.	Shrnutí výsledků.....	45
6.1	Hlavní cíl: Porozumět tomu, jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání.....	45
6.2	Zjistit jaké jsou osobní zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků se SVP.....	46
6.3	Jaká jsou východiska názorů učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání.....	46
	Závěr.....	48
	Seznam zdrojů.....	52

# Úvod

Z praxe vím, jak mnoho se toho za posledních 10 let v českém školství změnilo, a to nejen v osnovách jednotlivých předmětů, ale také ve škole, jako instituci a v celém systému vzdělávání. Také role učitele nebyla a není neměnná, tak jako u všech ostatních pomáhajících profesí, se se změnou klimatu ve společnosti mění i očekávání, která má od učitelů. Ale cítí se učitelé na to být takto měněni? Jaký je vůbec jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání, kterého mají být hlavními nositeli? Jsou jejich názory a přesvědčení v souladu s myšlenkou inkluze ve vzdělávání a na čem jsou tyto jejich názory postaveny ?

Tyto a řada dalších otázek mne napadala, když jsem se začala hlouběji zamýšlet nad vlastní koncepcí této práce. Došla jsem k názoru, že sestavit soubor výzkumných otázek pro kvalitativní šetření tohoto druhu nebude vůbec jednoduché. Navíc jsem po shromáždění základních zdrojů k tomuto tématu zjistila, že se jedná o opravdu velmi rozsáhlý soubor informací a bude velmi těžké a nejen jej zpracovat, ale také jej efektivně využít. Po poradě s vedoucí mé práce doc.PaedDr. Tatianou Matulayovou Ph.D. jsem se proto rozhodla omezit svůj původní záměr a ve své bakalářské práci se zaměřit pouze na diskurs k tomuto tématu v pedagogické literatuře a roli, kterou má učitel v inkluzivní škole současnosti. Cílem mé bakalářské práce je tedy analyzovat diskurs vedený v odborné pedagogické literatuře k tématu inkluzivního vzdělávání v českém školství s důrazem na roli učitele v inkluzivní škole. A prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zjistit jaké názory na inkluzivní vzdělávání u učitelů převládají a na čem jsou jejich přesvědčení založena.

Diskurz v celé své šíři znamená souhrn všech textů, pronesených výroků a veškeré jazykové komunikace k tématu vůbec. Pro účely této práce je však třeba pojmout obsah slova diskurz úžeji, a to jako souhrn textů, které splňují určité nároky ze strany autory sdílených hodnot a pravidel (Matonoha, 2009, s.33). Garanty úrovně hodnot sdílených a prezentovaných v mé bakalářské práci jsou tak právě sami autoři monografií, které jsem si vybrala jako odborné zdroje pro ni. Při výběru jsem preferovala autory, kteří se ve většině případů tématu vzdělávání, či přímo inkluzivního vzdělávání věnují a publikují o něm již delší dobu, přispívají do odborných periodik a účastní se konferencí a odborných diskuzí k tomuto tématu. Uvědomuji si, že základem mé práce musí být především kvalitní teoretický základ, který se však neomezí pouze na vymezení diskurzu v pedagogické literatuře a jeho prostou analýzu, ale bude současně také jeho reflexí. Právě v rámci reflexe podmínek pro inkluzivní vzdělávání v ČR jsem do teoretické části mé práce zahrнула také podkapitolu týkající se platné legislativy spojené s tématem a kapitolu o základní škole a kompetencích jednotlivých členů

pedagogického sboru. Na to se tedy zaměřím v první teoretické části mé práce, ve druhé části se budu zabývat především metodologií kvalitativního výzkumu a vlastním projektem jeho realizace.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Inkluzivní vzdělávání

V této kapitole se zaměřím především na analýzu diskursu vedeného v odborné pedagogické literatuře k tématu inkluzivního vzdělávání v českém školství. Mým záměrem je při teoretickém vymezování inkluzivního vzdělávání přihlídnout zejména ke zdrojům z oblasti odborné literatury, které jsou učitelům dostupné, včetně informací, které jim poskytuje MŠMT a webových stránek pro ně určených.

### 1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je jen jedna ze součástí celého procesu inkluze a integrace jedince do společnosti. Slowík inkluzi charakterizuje jako proces, který umožňuje lidem s postižením plnou účast na aktivitách společnosti, stejně tak jako ji mají ostatní. V inkluzivním přístupu se lidé se znevýhodněním účastní běžných činností s co nejmenší nutnou podporou, tedy s co nejmenším možným využitím speciálních prostředků a postupů. V tom také autor spatřuje zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí. Integrační postupy totiž kladly důraz právě na zajištění těchto speciálních prostředků a péči. Těžištěm školní integrace bylo hlavně zřizování speciálních škol a využívání specifických metod a pomůcek, které tak spoluvytvářely zvláštní vzdělávací prostředí. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání staví na **vzdělávání všech žáků společně v běžných školách s využitím v první řadě běžných vzdělávacích metod a prostředků**. Termín integrace však zůstává nadále, a to i v mezinárodní terminologii, nadřazeným pojmem a není tedy důvod se jeho používání vyhýbat (Slowík, 2007, s. 32 – 33). Rozdíly mezi inkluzí a integrací, jsou předmětem úvah mnoha dalších autorů (Novosad 2010, Kratochvílová 2013, Tannenbergová 2016, Lechta 2016 a další). Zaměňování, či ztotožňování inkluze a integrace rázně odmítá také Kratochvílová, která poukazuje přímo na nutnost tyto dva pojmy od sebe jednoznačně odlišit a nepřistupovat na jejich zaměňování, ani zkreslování. Každá z těchto dvou variant má totiž podle ní nejen rozdílná východiska, ale také jejich obsah není totožný, a tedy ani zaměnitelný. Integrace klade ve vzdělávání důraz na slabé stránky jedince a inkluze se naopak zaměřuje spíše na bariéry ve vzdělávání na straně školy (Kratochvílová, 2013, s.15). Pro českého učitele však může být zaměňování, či ztotožňování inkluze s integrací v jistých situacích dokonce výhodné a v praxi jsem se s tím rovněž již několikrát setkala. Například když je dítě ve škole neúspěšné, hledají někteří pedagogové primárně příčinu neúspěchu v nedostacích dítěte (např. nepozornost, nízká pracovní morálka

a podobně) aniž by byli ochotni reflektovat, či vůbec připustit existenci jiných faktorů, které mohou mít na jeho výkon vliv, a které tyto děti nejsou schopny sami nijak ovlivnit (např. klima ve třídě, forma zkoušení, ...). K tomu Tannenbergová podotýká, že právě v **inkluzivním přístupu je při selhávání žáka nutné zohledňovat bariéry v samotném systému**, který právě pro svou nedostatečnou otevřenost nemusí vždy odpovídat potřebám žáka (Tannenbergová, 2016, s. 35 – 36). Podle Potměšila je možné se setkat také s tím, že se inkluze ztotožňuje pouze s edukací, nebo je vnímána jako optimální vylepšený typ integrace, třetí způsob pojetí potom chápe inkluzi jako novou kvalitu přístupu k dětem reflektující speciálně vzdělávací potřeby všech (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská. 2015. s. 70).

Podle kolektivu autorů je cílem integrace úplné zapojení handicapovaného jedince do společnosti tak aby s ní nejlépe splynul a byl do ní plně zapojen. A toto splynutí a zapojení je také cílem speciální pedagogiky (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014, s. 30 – 31). Literatura určená primárně speciálním pedagogům je stále zaměřena na speciální způsob edukace, tedy konkrétně na edukaci jedinců, kteří potřebují speciální přístup a péči s vahou právě na klasifikaci handicapů, s ohledem na rozsah samotného postižení, či znevýhodnění žáka (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014, s. 13-14). Podle Tannenbergerové je však již samotné pojmenovávání cílových skupin podle druhu postižení či znevýhodnění v inkluzivním vzdělávání něčím nešťastným a mylným. Přispívá totiž podle ní často nejen k zjednodušujícím formulacím inkluzivního vzdělávání, ale také k pozitivní diskriminaci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Samotné dělení žáků do skupin, podle znevýhodnění by nemělo být součástí inkluzivní edukace, v níž každý žák je specifický a inkluze je proces, který nekončí u žáka se SVP, ale je otevřený všem žákům a připravuje je do života tak, aby pro ně heterogenita byla něčím, co je jeho přirozenou součástí a nikoli něčím, co je potřeba upravit, přetvořit k dokonalosti, a nebo někam schovat (Tannenbergová, 2016, s. 34-36). Ale, jak podotýká Lechta, je třeba si současně uvědomit, že bez spolupráce se speciálními pedagogy by nebylo dost dobře možné, aby inkluzivní edukace mohla vůbec být úspěšná. Pro speciální pedagogiku je pak inkluzivní způsob edukace vlastně šancí, jak rozšířit své pole působnosti, protože rozšiřuje její záběr o skupinu dětí s ohrožením (Lechta, 2016, s. 36). V terminologii užívané v české odborné literatuře se však standartně užívá spíš termín „žák se speciálně vzdělávacími potřebami“, nikoli termín „žák s ohrožením“. Právě Lechta poukazuje ve své monografii na nevhodnost používání termínu žák se SVP a doporučuje místo něj používat termín „žák s postižením, narušením, ohrožením (PNO)“, protože **speciální potřeby má vlastně každý z žáků**, tedy nejen žák s postižením, ale přitom ne každý z žáků

je žákem ohroženým. Dalším důvodem je to, že chápání termínu „speciální potřeby“ se liší napříč jednotlivými zeměmi EU, a že **k tomuto označení existuje již několik výtek odborníků**. Hlavním argumentem však je, že kategorie SVP nezahrnuje hlavní společný rys takto označovaných žáků a tím je právě ohrožení, které dle autorů nejlépe zohledňuje podstatu inkluzivního přístupu, což u tradičního pojetí, kde je v popředí samotné postižení, či narušení nemusí být zřetelné (Lechta, 2016, s. 27). Inkluze, a stejně tak vývoj k ní se vážící terminologie, je tedy proces, který se stále vyvíjí. Děje se tak minimálně ve dvou stupních, jak k tomu uvádějí Hájková se Strnadovou - v prvním je patrná snaha začlenit do základní školy hlavního vzdělávacího proudu i žáky, kteří z něj byli dříve z důvodů jako je postižení, či sociální znevýhodnění vyloučeni. Druhá fáze má za cíl společné vzdělávání všech dětí společně v místě jejich bydliště. Pro realizaci tohoto záměru je však nutné, aby se tyto školy otevřely všem místním dětem (Hájková, Strnadová, 2010, s.7). Tohoto stupně jsme však stále ještě nedosáhli, protože stále ne všechny školy jsou vybaveny (materiálně, personálně,...) a schopny přijímat k základnímu vzdělávání všechny děti a ne všechny jsou také ochotné tak činit. Zde pro ilustraci uvádím kauzu z roku 2012, která se odehrála v Milešovicích na brněnsku, kde ředitelka ZŠ odmítla přijmout ke vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra. Okresní soud ve Vyškově udělil obci pokutu, právě tento rozsudek označila Liga lidských práv za přelomový, protože je důkazem toho, že jde v takovém případě o jasnou diskriminaci dítěte (Liga lidských práv [on-line]). Tím, co je však třeba v této souvislosti neztrácet se zřetele je fakt na který upozorňují Hájková se Strnadovou, totiž že **cílem v tomto směru není ani opačný extrém, tedy inkluze v totálním pojetí. Ta by totiž v praxi znamenala naprosté naplnění tříd žáky se vzdělávacími problémy takového rozsahu, že by je nebylo možné v podmínkách běžné školy vůbec zvládat** (Hájková, Strnadová. 2013. s.254). To by ostatně ani nebylo prakticky proveditelné už z toho důvodu, že podle statistik je v celé populaci přibližně 10,2 % osob se zdravotním postižením a u dětí do 15 let věku se jedná pouze o 4% dětí se zdravotním postižením (ČSÚ [on-line]). Prostým matematickým výpočtem řečeno by to znamenalo 4 žáky ze sta, což znamená maximálně 1-2 žáky ve třídě, a to jen při totální inkluzi, nebereme-li v potaz žáky vzdělávané ve speciálních školách (ČSÚ [on-line]. Inkluzivní vzdělávání zůstává stále pouze jednou ze dvou možných variant pro vzdělávání, o čemž svědčí také existence dvou programů pro vzdělávání na českých základních školách. Jsou jimi „Rámcový program pro základní vzdělávání“ realizovaný na běžných základních školách a „Rámcový program pro základní školu speciální“ realizovaný na speciálních základních školách (MŠMT [online]). Speciální školy jsou často také záchrannou sítí pro žáky, kteří docházku do školy hlavního vzdělávacího proudu z různých důvodů

nezvládají, nebo pro ně představuje příliš velkou zátěž. Novosad k tomu v tomto směru doplňuje, že v případě, že dítě běžnou školní docházkou trpí je třeba to při jeho vzdělávání také zohlednit. Avšak s přihlédnutím k tomu, že inkluzivní varianta vzdělávání je jeho právem, které musí mít možnost uplatňovat, nikoliv tím, co si musí něčím zasloužit (Novosad : 2010 : 22 - 23).

## 1.2 Vývoj inkluzivního vzdělávání v ČR

Slowík 2007 poukazuje na to, jak se vztah většinové společnosti k jejím znevýhodněným členům vyvíjel. Ubíral se od jasně regresivních postojů ve starověku, směrem k milosrdenství v novověku a spolu s rozvojem vědních disciplín až k humanistickému přístupu, který přetrvává dodnes. Pro období přelomu 19. a 20. století byl typický přístup rehabilitační, který propojoval léčbu s výchovou a vzděláváním a ve skutečnosti dozníval až do konce 80. let minulého století. Ten kdo se však nebyl schopen rehabilitovat dostatečně, stal se obvykle objektem institucionální péče, což bylo v ideologickém prostředí té doby spojeno se segragací takovýchto jedinců. S přetrvávajícími segregačními tendencemi se proto můžeme často setkat i dnes, zejména u starších generací (Slojík. 2007. s.13 – 15). Situace kolem zavádění inkluzivního modelu vzdělávání do praxe se u nás ničím nelišila od situace s tím spojené v jiných zemích, jak říká Kratochvílová - ve všech zemích se v průběhu zavádění školské inkluze do praxe vyčlenily dvě výrazné skupiny. Na jedné straně skupina jejích zastánců, pro které je široké pojetí inkluze jedinou správnou cestou a na straně druhé skupina odpůrců inkluze, která ji vnímá jako ohrožení pro děti a speciální vzdělávání (Kratochvílová. 2013, s.19). Úroveň dialogu mezi těmito dvěma skupinami lze v roce 2017 sledovat v ČR jednak v řadě diskuzí příslušníků obou těchto skupin (např. Klaus vs. Štěch, Klaus vs. Kudláček a další) a velmi dobře situaci v ČR ilustrují také otevřené dopisy, které si v roce 2017 vyměnila Asociace speciálních pedagogů s MŠMT (Asociace speciálních pedagogů ČR [ON-LINE]). Hájková a Strnadová zde upozorňují na to, že odpůrci inkluze všude ve světě staví na stejných argumentech, Ty které jsou vždy více, či méně spojeny s myšlenkou totální inkluze a mýty o ní - např. že žák se SVP potřebuje speciální vzdělání, kterého se mu v běžném kolektivu nedostane a způsobí to, že se sníží úroveň výkonů všech žáků, a že úlevy žákům se SVP jsou ve finále porušením rovnosti práva na vzdělávání všech žáků. Proti těmto argumentům však stojí průkazné výsledky výzkumů i sama praxe a je zřetelné, že jsou účelově vytvářeny a šířeny. Právě představa třídy naplněné žáky s různými poruchami chování, či integrace žáků s těžkým,

nebo kombinovaným postižením je tím, co učitele, jejichž odborná příprava nezahrnovala speciální metody péče, ani speciálně-pedagogickou didaktiku, opravdu vystrašit. Přitom interdisciplinární spolupráce běžných a speciálních pedagogů je základním předpokladem kvalitního inkluzivního vzdělávání (Hájková, Strnadová. 2013. s.255-257).

### 1.3 Cíle inkluzivního vzdělávání

Cílem inkluzivního vzdělávání je **společná škola pro všechny**, tedy jak uvádí Slepíčková škola, která zahrnuje všechny skupiny osob do hlavního vzdělávacího proudu (Slepíčková in Bartoňová, Vítková. 2010. s.39). Podle Lechty jde pak především o dosažení sociální adaptace žáka s postižením. Což je však i cílem segregované/selektivní a integrované edukace. To, čím se od sebe tyto způsoby edukace liší je způsob realizace tohoto cíle. V inkluzivní edukaci jde v první řadě o úplnou akceptaci žáků s postižením ostatními žáky (Lechta, 2010. s. 30). Úplné akceptování tedy v inkluzivní škole neznamená přehnané zohledňování žáka se SVP na úkor ostatních žáků, ale ani snižování jeho hodnoty tím, že jsou na něj kladeny nároky, které neodpovídají jeho možnostem a jsou pro něj často zdrojem frustrace a pro třídní kolektiv zdrojem motivace k posměškům. Úplná akceptace je totiž podle Matouška postoj, který staví na hodnotě člověka a jeho důstojnosti. Není to tedy jen pouhé schvalování, ale ani něco, co by vůči němu vylučovalo např. vyjadřovat v určitých situacích hněv (Matoušek. 2003. s. 23). Dosažení úplné akceptace je tedy postaveno na rovnováze, které není snadné dosáhnout, to je podle Hájkové a Strnadové možné právě s využitím metod inkluzivní pedagogiky. **Podpůrná opatření zde totiž nespočívají v úlevách žákům se SVP, ale v individuálním přístupu podporujícím schopnost každého žáka ve třídě ovládat učivo** (Hájková, Strnadová.2013. s. 257).

### 1.4 Bariéry inkluzivního vzdělávání

Možnosti vzdělávání znevýhodněných dětí ovlivňuje celá řada faktorů, spojených zejména s postoji společnosti vůči nim. Přiměřeným postojem ostatních členů populace podle Lechty rozumíme nejen jednoznačné neodmítání těchto jedinců, ale také schopnost vnímat jejich potenciál a schopnosti, nebo vůbec odvahu vstupovat do přímého kontaktu s nimi. Postoje k nim stále nelze považovat za optimální, přestože se začínají pozvolna měnit. Společenský status osob s postižením je stále velmi nízký a výzkumy svědčí o existenci

značných problémů s jejich integrací ve všech jejích oblastech – školní, pracovní i sociální (Lechta. 2010. s. 89 – 91). Například postoj, který ke znevýhodněným žákům zaujímá většinová společnost. V těchto postojích jsou dle **výzkumu stále patrné jisté segregační tendence vůči zdravotně znevýhodněným jedincům**, například Trlicová ve svém výzkumu zjistila, že intaktní žáci odsouvají spolužáky s postižením do role outsiderů, a to i přes pozitivní hodnocení klimatu ve třídě učitelem (Trlicová 1995 in Lechta. 2010. s. 89). Totéž potvrdil ve svém výzkumu také Učeň, který uvádí, že žáci základní školy hodnotili spolužáka s postižením také jako slabšího, méně úspěšného a chápavého než ostatní žáky (Učeň 1998 in Lechta. 2010. s. 89) .

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím průběh inkluzivního vzdělávání je také úroveň spolupráce mezi školou a rodinou. Hájková a Strnadová definují jako **převládající model partnerství rodiny a školy**, kde partnery jsou nejen rodiče, ale také prarodiče a sourozenci. Ti jsou nedocenitelným zdrojem informací a strategií pro co nejvhodnější přístup k žákovi (Hájková, Strnadová : 2010 : 178). Potenciál, který rodina v tomto směru pro školu má je však ne vždy plně využíván, a to z různých důvodů. Hájková a Strnadová uvádějí například, že odborníky bývá často rodičům vytýkána neochota ke spolupráci, například to, že s dětmi nepracují podle pokynů odborníků. Rodiče zase mohou škole vytýkat nedostatek empatie a neupřímnost ze strany učitelů. V zájmu zachování partnerství školy a rodiny je však třeba zohlednit, že oba postoje mohou mít celou řadu příčin. Ať už ve formě omezených časových možností, kulturních odlišností, či emocionálních překážek, nebo dalších komplikací, které se mohou v průběhu vzdělávacího procesu vyskytnout. Rodiny všech vzdělávaných žáků mohou k úspěšnosti inkluzivního vzdělávání významně přispívat, a to tím že budou své **děti výchovně vést nejen k jejich schopnosti úspěšně se zapojit ve škole, ale také ke schopnosti žáků přijímat ostatní spolužáky** (Hájková, Strnadová . 2010. s. 178 – 179).

Velký význam má, a to nejen v souvislosti s inkluzí, také vrstevnická skupina, tedy třídní kolektiv, a to jaké postoje ke spolužákům se SVP zaujímá a jak je přijímá. Na to, že nezřídka mají tyto postoje k ideálu daleko upozorňuje Martínek, který mimo jiné zmiňuje, že handicapované děti jsou často velmi snadnými oběťmi šikany (Martínek. 2009. s. 140).

## 1.5 Inkluzivní vzdělávání v legislativě ČR

Podmínky pro inkluzivní vzdělávání a inkluzi vůbec upravují zákonné normy ČR, ale také všechny Českou republikou ratifikované dokumenty. Například podle Listiny základních práv a svobod (1992) je **právo na vzdělání jedním ze základních lidských práv vůbec** (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č.162/1998 Sb. : článek 33). V tomtož dokumentu se také uvádí, že všichni lidé bez rozdílu jsou si rovni, a to jak v důstojnosti, tak v právech, která jsou jim zaručena **bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení** (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č.162/1998 Sb. : článek 1 a 3). Podle Michalíka v mezinárodním měřítku garantuje osobám se zdravotním postižením antidiskriminační zacházení Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a její Opční protokol. Ten **zaručuje osobám se zdravotním postižením nejen plné uplatnění jejich lidských práv, ale také podporuje jejich zapojení do společnosti**. Přiznává jim také způsobilost mít práva a povinnosti. Vstoupil v platnost dne 3. května 2008 a státy, které k Úmluvě přistoupili jsou povinny podporovat osoby se zdravotním postižením, ale také vytvářet podmínky zamezující zneužívání této podpory (Michalík, 2013, s. 11 – 12). Pro Českou republiku vstoupila tato listina v platnost dne 28. října 2009 ( článek 45 odst. 2, Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m.s. ). V rámci EU hovoří o jednotlivých druzích diskriminace také směrnice Rady Evropské unie z roku 2008 č.426 o **provádění zásady rovného zacházení s osobami bez ohledu na náboženské vyznání nebo víru, zdravotní postižení, věk, nebo sexuální orientaci, která zakazuje jakékoli formy jak přímé, tak i nepřímé diskriminace**. Mimo jiné je rozšířena také na sociální ochranu, sociální výhody, vzdělání, či přístup ke zboží a službám a rovné zacházení v těchto oblastech pro všechny (EUR-LEX [online]).

V českém právním řádu inkluzivní vzdělávání upravuje zejména Zákon č.561/2004 Sb. a jeho novela č.82/2015 Sb., a prováděcí Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a žáků nadaných. Novela školského zákona č.561/ 2004 Sb. nejen, že určuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných. Ale také konkretizuje podpůrná opatření, na která mají tito žáci dle tohoto zákona nárok ( §16 – 18 ). V § 16, bodě 2 se uvádí, že: „Podpůrná opatření spočívají v:

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č.561/2004 Sb.).“

O podpůrných opatřeních a jejich rozdělení podle 5 stupňů potřebné podpory hovoří také Zámečnicková, tato opatření podle ní umožňují systému reagovat na potřeby žáků mnohem pružněji, než tomu bylo dosud a nejsou již vázána pouze na zdravotní diagnózu a vážné zdravotní postižení, což umožňuje poskytování této podpory i dětem s menšími problémy, které navštěvují běžnou základní školu (Zámečnicková in Bartoňová, Vítková, 2016, s. 135).

Vyhláška 27/2016 Sb. pak přesněji vymezuje pravidla pro vzdělávání žáků se SVP a současně zdůrazňuje váhu názoru žáka a povinnost jej informovat, tak aby informacím s přihlédnutím k věku a stupněm jeho vývoje rozuměl (Vyhláška 27/2016 Sb. : §1). Z toho vyplývá, že žák již není v roli pasivního příjemce rozhodnutí rodičů a pedagogů, ale měl by být také partnerem aktivně se podílejícím na průběhu a nastavení svého vzdělávání.

## Shrnutí

Inkluzivní vzdělávání je v české odborné literatuře dostatečně ukotveno a k dispozici je zde celá řada monografií i výzkumů od různých autorů. Přesto však inkluze ve vzdělávání stále naráží na celou řadu bariér, jejich základem však rozhodně není nedostatečné povědomí odborníků o tom, co to inkluzivní škola je, na jakých stojí principech, a co je jejím cílem. Problém jsou spíše postoje přetrvávající ve společnosti, a také nedůvěra k něčemu novému, co zatím nemá v ČR tradici. Tato nedůvěra je navíc často účelově podporována odpůrci inkluze, a to i z řad odborné veřejnosti, kteří ji účelově využívají k vyvolávání zbytečné paniky a strachu. Za povšimnutí však stojí skutečnost, že při argumentaci proti inkluzi je používáno převážně argumentů vyplývajících většinou z vnímání inkluze v její totální formě, jak o tom autoři, které jsem v této kapitole parafrázovala, píší. Dostupných zdrojů pro seznámení se s konceptem inkluzivního vzdělávání v ČR je tedy dostatek a je jen na každém jednotlivci, zda jich využije k porozumění samotnému konceptu inkluzivního vzdělávání a zda o to má zájem. To může mít samozřejmě celou řadu příčin, jejich analýza však není cílem této práce. Diskurz v odborné české literatuře neobsahuje žádné argumenty proti inkluzivnímu vzdělávání, i když zavádění tohoto konceptu do praxe má samozřejmě určitá rizika, ta jsou ale spojená spíše s vlastním zaváděním teorie do praxe a způsobu, kterým je tak činěno (Lechta, 2010). Inkluze je tedy postavená na vzdělávání všech žáků společně (Tannenbergová, Slowik, Slepíčková a jiní), ale zaplavení běžných škol žáky s postižením, kterým odpůrci inkluze již několik let hrozí je jednak podle statistických údajů technicky nemožné, ale není ani žádoucím výsledkem tohoto procesu. Ve prospěch toho svědčí mimo jiné taky existence dvou vzdělávacích programů, ve kterých je základní vzdělávání v ČR realizováno. Diskurs vedený v české odborné pedagogické literatuře k tématu inkluzivní vzdělávání je tedy jednotný a má oporu jak v národní, tak i v mezinárodní legislativě.

## 2 Základní škola

### 2.1 Základní škola

Téměř všechny základní školy v ČR jsou řízeny územně samosprávnými celky – tedy obcemi, či svazky obcí a méně už kraji. Jen velmi malé procento představují základní školy církevní a soukromé (Vzdělávací služby [on-line]).

Základní vzdělávání je realizováno ve dvou stupních. První stupeň tvoří 1. - 5. ročník a druhý stupeň ročník 6. - 9. Žáky jsou děti obvykle ve věku od 7 do 16 let. Počet dětí ve třídě je maximálně 30, nebo 34 pokud bylo MŠMT schváleno jeho navýšení. V jedné třídě se smí vzdělávat obvykle maximálně 5 žáků s priznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, ale jejich počet ani ve výjimečných případech, jako je nízký celkový počet žáků ve třídě, nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení, nebo studijní skupině (MŠMT [on-line]).

### 2.2 Funkce školy

Škola má mimo vzdělávací funkce také celou řadu funkcí dalších, které ve své práci sumarizují Havlík a Kořa (2011) jako soubor „dobového vědění“ o škole a jeho struktuře. Uvádějí zde tyto funkce školy:

- **Funkce vzdělávací** probíhá prostřednictvím procesů jimiž si lidé osvojují obsah kultury - jazyk, vědu a umění, ale mimo těchto získaných vědomostí také schopnost je používat.
- **Funkce výchovná** je spojena s kultivací osobnosti jako takové, s mezigeneračním převodem kulturních vzorců chování a hodnot, ale také s utvářením osobnostních znalostí projevujících se přímo v chování a jednání.
- **Funkce kvalifikační** jejímž obsahem je nabytí znalostí a rozvoj schopností a dovedností nutných pro výkon zaměstnání.
- **Funkce integrační** je školou naplňována prostřednictvím podpory postojů a dovedností umožňující sociální styk a komunikaci. Žáci se učí také respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí – odhadovat je, rozumět jim, navazovat s nimi relevantní vztahy a komunikovat s nimi.
- **Funkce selektivní** kde selekce je realizována na řadě různých úrovní a může

některým jedincům další kariéru usnadnit, ale jiným ji naopak znesnadnit, či znemožnit. První selekce probíhá již prostřednictvím zápisu, nebo přijímacího řízení, další pak prostřednictvím závěrečných vysvědčení a diplomů, které dále ovlivňují možnost absolventova postupu k dalšímu vzdělávání. Obecně však platí, že známky znázorňují pouze stupeň adaptace žáka na požadavky učitele a nejsou měřítkem pro tvořivost, nápaditost a nezávislost v myšlení a jednání.

- **Speciální funkce** tedy **ochranná** spojená s mlčenlivostí a ochranou před sociálně-patologickými vlivy a **resocializační**, která je náplní činnosti speciálních školských zařízení vznikajících při věznicích, nemocnicích apod. (Havlík, Koř'a : 2011 : 97 – 103).

V praxi může být, zvláště v souvislosti s inkluzivní školou, chápání významu obsahu některých výše uvedených funkcí různé. Např. selektivní funkce by mohla být v extrému chápána tak, že nemá-li žák dostatečné schopnosti, či úroveň výkonu nemůže být vzděláván v běžné základní škole, nebo z ní má být dokonce v takovém případě vyloučen. V praxi tomu tak ale samozřejmě nemůže být, jak jsem vysvětlila v kapitole 1.5 této práce. Naopak podpora žáka se znevýhodněním je pro něj něčím velmi určujícím, a to zvláště z hlediska možnosti jeho dalšího rozvoje a motivace k dalšímu pokračování ve vzdělávání. Opatřilová v souvislosti s tím mluví jak o kvantitě tak o kvalitě poskytované podpory, která spočívá třeba jen v prosté fyzické pomoci žákovi jehož mobilita je ztížena, či omezena, ale také třeba v braní ohledu na jeho reálné možnosti - například snížené pracovní tempo, zvýšenou unavitelnost a podobně. (Opatřilová in Bartoňová, Vítková. 2013. s.250). Což není jistě ničím, co by nebylo možné žákovi v běžné základní škole poskytnout, nebo něčím co by jej dokonce ze společného vzdělávání přímo diskvalifikovalo.

## 2.3 Klima školy

Dalším důležitým faktorem inkluzivního vzdělávání je klima školy, které pokud vzbuzuje u žáka se SVP nedůvěru, či dokonce strach může být nepřekonatelnou překážkou inkluze. Mluvíme-li o klimatu školy, mluvíme o její vnitřní atmosféře, tedy právě o tom, jak na nás působí. Grecmanová a kol. v této souvislosti upozorňuje, že definovat klima školy však není tak jednoduché, nelze totiž zaměňovat klima školy se školním prostředím. Školní prostředí působí na všechny, kdo jsou jeho součástí – tedy žáky, rodiče a učitele, a to skrze jejich vnímání, prožívání, a také to, jak školu hodnotí v dané chvíli. Klima školy je naopak **dlouhodobá kvalita**, která je závislá nejen na jednotlivých aktérech, ale také na složitých

vztazích mezi nimi tedy například na materiálním vybavení, na chování žáků, na práci učitelů, na přístupu vedení školy, a tak dále. Pokud je ale škola neuspokojivě materiálně vybavena, nemusí to znamenat, že není nevládnou dobré vztahy, nebo důvěra mezi učiteli a žáky. Klima školy je tedy něco, co není jednoduché vyhodnotit, protože se jedná o velmi složitý jev (Grecmanová a kol. 2008. s. 6).

Rodiče však o klimatu školy často hovoří, a to i přes to, že jejich kontakt se školním prostředím je obvykle nepřilíš častý, zpravidla se jedná o návštěvy školy v době konání třídních schůzek, tedy jen několik přímých kontaktů během školního roku. O tom mluví Lauermann, který jako zprostředkovatele kontaktu mezi učiteli a rodiči uvádí také děti, jejichž interpretace situace však, stejně jako jednorázová zkušenost ze třídní schůzky, nemusí být úplně objektivní a nezaujatá. Obě strany tak mohou na základě zkreslených informací přistupovat jedna k druhé s nedůvěrou, či dokonce despektem. Schopnost školy pozitivně působit na interakce mezi učiteli a rodiči je tak často důležitější, než autorita a kvalita učitele hodnocením učitele (Lauermann, 2013, s.21 – 22).

Vzájemný respekt mezi učiteli a rodiči je jedním ze základních předpokladů pro dobrou spolupráci mezi rodinou a školou. Pokorná uvádí, že velkým přínosem pro školství je aktivita rodičů, která už není omezována žádnou ideologií a řada rodičů je tak ochotna spolupracovat s učitelem ve prospěch svého dítěte. To se týká zejména rodičů dětí s postižením (Pokorná, 1995, s. 207 – 208). Dobrá spolupráce mezi rodinou a školou je tedy jedním s faktorů působících na klima školy. Ale je třeba si uvědomit, že se nejedná o faktor jediný, a také že ne každý rodič je aktivní, a ne každý učitel touží po častém setkávání a interakcích s rodiči.

## **2.4 Pedagogičtí pracovníci školy**

### **2.4.1 Ředitel školy**

V kapitole 2.1 této práce jsem již uvedla, že školy jsou řízeny územně samosprávnými celky, v čele každé základní školy však stojí ředitel, který je statutárním zástupcem a také hlavním managerem školy. Z hlediska kvalifikace, musí uchazeč o pozici ředitele splňovat podmínky podle školského zákona, což znamená, že musí mít minimálně čtyřletou praxi v přímé pedagogické činnosti, nebo činnosti obdobné. V případě, že se nejedná o školu církevní, nebo soukromou, tedy je-li zřizovatelem školy MŠMT, kraj, obec, nebo svazek obcí, musí tato osoba nejpozději do 2 let od nástupu do funkce absolvovat studium pro ředitele škol

v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pokud již nemá vysokoškolské vzdělání stejného druhu (MŠMT [on-line]). Na vedoucí pracovníky jsou kladeny velké nároky a podle kolektivu autorů v souvislosti s inkluzí přibylo mnoho nových požadavků a úkolů, které jim přinesli plno dilemat. Nově je na ně kladen například požadavek, aby pracovali nejen s vlastní motivací, ale také s motivací učitelů. Na tom jaká je motivace k inkluzivnímu vzdělávání jich samotných je totiž do značné míry závislé i to, jak se bude formovat názor učitelů na inkluzivní vzdělávání. Pro úspěšné zavádění inkluzivního vzdělávání je totiž nutné, aby si dospělí aktéři vyjasnili, co od inkluzivního vzdělávání vlastně očekávají a co jsou schopni a ochotni v jeho zájmu dělat, včetně toho, jaká rizika jsou v tomto směru ochotni společně nést (Lazarová, Hloušková, Trnková in Bartoňová, Vítková : 2016 : s. 19).

## **2.4.2 Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení**

Školní pedagogické pracoviště je tvořeno minimálně dvoučlenným týmem složeným z výchovného poradce a školního metodika prevence, v tomto složení jej musí mít každá škola. Na některých školách je tento tým doplněn také o další školní poradenské specialisty - speciálního pedagoga a školního psychologa. Některé školy zaměstnávají oba, některé však pouze jednoho z nich, jejich práce je financována buď z vlastních zdrojů školy, nebo z grantů a dotací EU (MŠMT [on-line]). Podle Zapletalové tato pracoviště poskytují poradenské a konzultační služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Mají být uzpůsobena tak, aby umožňovala zachování důvěrnosti jednání a aby byla zaručena ochrana osobních údajů dat klientů. Za poskytování těchto služeb ve škole zodpovídá ředitel školy, případně zástupce, který je tím pověřen. Vedení školy spolupracuje s dalšími spolupracovníky při tvorbě Programu školního poradenského pracoviště, při čemž klade důraz na vzájemnou informovanost spolupráci a dodržování Etického kodexu školních poradenských pracovníků (NUV [on – line]).

Za důležité zde považují doplnit, že Školní poradenské zařízení je pouze jedním s pilířů poradenského systému ve školství, tím druhým jsou školská poradenská zařízení. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), která ve spolupráci s rodinou a školou zajišťují činnosti a služby pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce a poskytují vodítka pro nalezení vhodných vzdělávacích postupů. Klíčovou roli zde hraje poradenská diagnostika, která slouží především k posouzení jednak aktuálního stavu dítěte, tak i předpokládaných příčin jeho potíží a určení postupů vedoucích k jejich

nápravě, či zvládnutí. PPP se zabývá případy, kdy je vzdělávání něčím komplikováno, oproti tomu SPC se zaměřuje přímo na žáky se zdravotním postižením. Služby PPP jsou poskytovány ambulantní formou a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních, SPC navíc zajišťuje terénní služby, kdy pracovníci dochází také do přirozeného prostředí klienta (NUV [on-line]).

Na spolupráci mezi školským poradenským zařízením a učiteli má vliv také skutečnost, o které hovoří Lauermann, totiž že učitelé přistupují k doporučením těchto institucí často s nedůvěrou, nebo si z nich dokonce přímo dělají legraci, a to proto, že diagnózy a doporučení jsou velmi zvláštní, nebo „jako psané přes kopírák“ (Lauermann, 2013, s.21 – 22). Nahrává tomu také fakt, který je mi z praxe znám, a totiž to, že řadový učitel do přímé interakce s PPP vstupuje minimálně a pokud zde dochází k nějaké přímé komunikaci pak je realizována spíše výchovným poradcem, nebo speciálním pedagogem.

### 2.4.3 Speciální pedagog

V minulosti býval speciálním pedagogem ve školním týmu obvykle výchovný poradce, který členem týmu také nadále zůstává, ale se změnou školského zákona se s pozicí speciálního pedagoga setkáváme zcela samostatně a její náplní je speciálně pedagogická podpora integrovaných žáků se SVP a všech ostatních žáků s využitím dlouhodobých i krátkodobých podpůrných opatření. Tato podpora spočívá především v těchto činnostech :

- **depistážní činnosti** – vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče
- **diagnostických a intervenčních činnostech** – diagnostika SVP včetně osobní a rodinné anamnézy, určení hlavních problémů žáka a stanovení individuální podpory v rámci školy i mimo ni, a také vlastní realizace intervenčních speciálně pedagogických činností.
- **metodické a koordinační činnosti** – úprava podmínek pro žáky se SVP, koordinace speciálně poradenských činností ve škole, koordinace spolupráce a kooperace se školskými poradenskými zařízeními, participace na vytváření školních vzdělávacích plánů a programů školy, metodické činnosti pro pedagogy školy, metodické vedení a koordinace asistentů pedagogů, a také dokumentace a zajištění jejího souladu s předpisy o ochraně osobních údajů (Metodický portál [on-line]).

#### **2.4.4 Školní psycholog**

Školní psychologové pracují ve školách obvykle na částečný úvazek, prostřednictvím ředitelů škol, kteří je zaměstnávají pod různým pracovním zařazením. Jedná se často o poradenské a klinické psychology, kteří pracují s celým systémem na různých úrovních - s jednotlivci i kolektivy, žáky i učiteli, ale také s odborníky ze školských poradenských zařízení a zákonnými zástupci žáků. Stávají se tak důležitými prostředníky komunikace mezi jednotlivými články školního systému a jejich činnost tvoří také základ pro prevenci negativních jevů. Mohou ovlivňovat jak práci učitelského sboru, tak sociální klima školy a podílejí se také na vytváření Programu pedagogicko-psychologického poradenství ve školách (Metodický portál RVP [on-line]).

#### **2.4.5 Asistent pedagoga**

Tuto roli je třeba, vzhledem k hojně se vyskytujícím mylným interpretacím, jasně oddělit od role asistenta osobního, který asistuje přímo dítěti a jehož činnost je plně hrazena rodinou dítěte. Asistent pedagoga sice také individuálně podporuje žáka se SVP, a to i v jednoduchých sebeobslužných činnostech, ale jeho hlavním posláním je podpora pedagoga při vzdělávání žáků se SVP. Tuto pozici upravuje §5 vyhlášky č.27/2016 Sb. Pokud je nutná jen mírná podpora žáka, může jeden asistent zajišťovat podporu i pro více žáků, maximálně však současně pro 4 žáky – zde se používá termín sdílený asistent pedagoga (NUV [on-line]).

#### **2.4.6 Učitel - třídní učitel**

Osobou, která je se žáky nejvíce v kontaktu je třídní učitel. Ten je určován ředitelem školy. Třídní učitel by měl mít řadu specifických kompetencí, které jsou pro tuto roli nezbytné. Absence těchto kompetencí výkon třídnictví minimálně ztěžuje. Nezbytnou kompetencí je kompetence komunikační, díky které je třídní učitel schopen komunikovat jak se žáky, tak i rodiči, kolegy, vedením školy a institucemi. Komunikace musí být pro partnery jasná a srozumitelná. Chybou je jak přehnaná direktivnost, tak submisivita. Důležité je také umět naslouchat a chtít se dozvědět co nejvíce o názorech a pocitech žáků. Tím, čemu by se měl učitel v komunikaci rozhodně vyhnout je zaujímání nepřátelských postojů, a to zejména vůči rodičům. S využitím své psychodidaktické kompetence by měl třídní učitel společně se žáky vytvářet ve třídě pozitivní klima, radovat se společně se žáky z dosažených úspěchů

a povzbuzovat je při nezdaru. Třídní učitel by měl mít dostatek prostoru pro poznávání žáků, aby mohl uplatnit také poradenské, diagnostické a intervenční kompetence, kterými může velmi přispět zejména v případě konfliktních výchovných situací ve třídě. Bohužel se někteří třídní učitelé účasti tříd na mimoškolních aktivitách brání a někde jim dokonce není nakloněno ani vedení školy. Kompetence, jejíž absence může být velmi problematická je kompetence organizační, stejně jako sebereflexní kompetence. Ta umožňuje třídnímu učiteli uvědomovat si, že to co platilo pro jeden kolektiv, nemusí platit v jiném a zda se mu daří správně a efektivně výchovně působit na třídu.

Náplň práce třídního učitele lze rozdělit do několika oblastí:

1. Řízení výchovy a vzdělávání - vytváření podmínek pro zdravý psychický a sociální vývoj žáků a jeho sledování a hodnocení, sledování interpersonálních vztahů, odpovědnost za dodržování práv dítěte, konzultace s ostatními učiteli, navrhování výchovných opatření, informování rodičů, individuální péče dětem znevýhodněným a nadaným, informování vedení školy, spolupráce s výchovným poradcem, či školním psychologem.
2. Organizační záležitosti - sledování pokynů vedení školy, příprava a vedení třídních schůzek, individuální konzultace s rodiči, organizace třídnických hodin, zajištění volby třídní samosprávy a organizace mimoškolních aktivit třídy.
3. Vedení dokumentace - zodpovědnost za vedení třídní knihy a kompletnosti zápisů v ní, evidence žáků, jejich absencí a omlouvání, vedení třídního výkazu a vlastní evidence o jednotlivých žácích.
4. Materiální oblast – odpovídá za didaktickou techniku, učební pomůcky a majetek umístěný ve třídě , pořádek a estetický vzhled třídy a kontroluje vybavení žáků učebnicemi.
5. Bezpečnost a péče o zdraví žáků – provádí poučení žáků o BOZP a PO a seznamuje je se školním řádem a pravidly chování, spolupracuje se školním metodikem prevence na monitoringu projevů rizikového chování (OPPA [on-line]).

## **Shrnutí**

Škola má celou řadu funkcí a důraz zde tedy není kladen vždy jen na samotné vzdělávání, ale také na rozvoj žáka v celé řadě oblastí a naplňování všech s tím spojených cílů. Školský zákon vymezuje přesně pravidla, podle kterých se škola musí řídit při realizaci všech činností na půdě školy. Každá škola má také své klima, skrze které působí nejen na všechny zúčastněné, ale také navenek. Na vlastní realizaci výuky se podílí celá řada pedagogických pracovníků, jejichž náplň pracovní činnosti i s nimi spojené kompetence, jsou rozdílné, přesto by však měly sledovat společný cíl. Stanovování priorit a další manažerské aktivity jsou v kompetenci ředitele školy, ten je však pouze statutárním zástupcem a je tudíž podřízen místnímu samosprávnému celku. Spolu s inkluzivním vzděláváním bylo do praxe zavedeno také mnoho nových pracovních pozic (školní psycholog, speciální pedagog, asistenti pedagoga a další), které mají přispívat k hladšímu průběhu vzdělávacího procesu, tím, že převezmou některé kompetence, které měl dříve učitel, nebo jiní pedagogičtí pracovníci. Speciální pozici pak má Školní poradenské pracoviště, které poskytuje podporu žákům, rodičům i učitelům nejen v obtížných situacích spojených s výchovou a vzděláváním, ale spolupracuje také s různými organizacemi vně školy. Poslední kapitola je věnována pozici třídního učitele, který je v nejužším kontaktu jak s žákem, tak i s celým třídním kolektivem a rodinami žáků. Roli učitele v inkluzivní škole bude věnována následující kapitola.

### **3 Role učitele v inkluzivní škole**

V této kapitole bych se ráda věnovala zvláště roli učitele a kompetencím, které by měl mít. Protože pro vlastní realizaci inkluzivního vzdělávacího procesu je důležitá jak jeho profesní role, tak také jeho osobnost a postoje. Vliv na to jaká je role učitele má také celá řada dalších – vnitřních i vnějších - faktorů, které zde chci popsat.

#### **3.1 Průřez historií učitelské role**

O profesní roli učitele a všem co mělo v historii na její utváření vliv píše ve svém článku Pokorná, která poukazuje na nejen historicky významnou roli učitelů, kteří byli vždy pod jistým politickým tlakem, který je spojen s faktem, že si každý politik uvědomoval, že je možné na národ nejvíce působit ve dvou sférách – v kultuře a ve škole. Čeští učitelé byli vždy závislí na nadřazených a jejich ideologii, sami byli dobrovolně, nebo nedobrovolně v roli hlasatelů ideologie, ale současně také často v roli obhájců, či zachránců žáků politicky ohrožených. Po roce 1989 se však mluvilo hlavně o spolupráci učitelů s komunistickým režimem a jejich nedostatečné kvalifikaci, ne o tom, jak těžkou roli učitelé v době totality měli, a že jsou i přesto profesně poměrně dobře vybavení. Důsledkem toho je stále poměrně nízké profesní sebevědomí učitelů (Pokorná, 1995, s. 207 – 208).

#### **3.2 Role učitele v současnosti**

Podle Mukařovské se musí role učitele stále měnit směrem k tomu aby usnadňovala rozvoj schopností žáka a současně vedla také k sebezdokonalování učitelů. Zdůrazňována je potřeba participace učitelů na utváření vzdělávacího konceptu pro pedagogy a jejich týmové spolupráce, spolu s maximálním využíváním mimoškolních subjektů a zdrojů pro vzdělávání, což vede k větší demokratizaci školství. Individuální přístup k žákovi ve výuce a reflektování jeho možností vyžaduje od učitelů profesionální přístup a kvalitně odváděnou práci jednotlivců i celého učitelského sboru. Zvyšování efektivity učitelské práce je monitorováno pomocí výzkumných šetření, na kterých se učitelé pod vedením odborníků také podílejí, ale s efektivitou je také spojována otázka výše platu učitelů (Mukařovská, 1991, s.474). Z výše uvedeného vyplývá, že na učitele jsou kladeny velké nároky z mnoha stran a tlak na to, aby byli ve své práci efektivní díky školské inkluzi v posledních letech ještě zesílil, tomu úměrně

vzrostla také nespokojenost učitelů s finančním ohodnocením jakého se jim dostává, kterou hojně projevovali formou protestních akcí nejen v minulém roce. Lauermann navíc upozorňuje na skutečnost, že nelze po učitelích chtít, aby byli odborníky na všechno, odvolává se přitom na výzkumy které proběhly v USA a Velké Británii. Podle těch učitel nemůže zastávat role, které mu nepřísluší (např. výchovný poradce, psycholog a podobně), co je ale naopak nutné je, aby disponoval aspoň základními schopnostmi a dovednostmi, které mu při řešení a vyhodnocování situací a problémů, se kterými se setkává pomohou (Lauermann, 2013, str.21 – 22). Například sociální inteligence je pro učitele nezbytností, protože jak uvádí Martínek je v praxi stále možné setkat se s případy, kdy přístup učitele není příliš adekvátní situaci. Třeba když učitel měl dojem, že si spolužáci s chlapcem upoutaným na vozík krásně hrají a nebyl již však schopen reflektovat to, že chlapec nekřičí radostí, ale hrůzou z pádu. (Martínek : 2009 : 140). Není přitom nezbytné, aby učitel situaci sám řešil, ale aby se v ní dokázal orientovat a popřípadě ji postoupit dalším odborníkům ať už v rámci školy, či mimo ni.

Zajímavé je v souvislosti s inkluzivním vzděláváním to, co uvádějí Vítková a Lechta, mluví o nejednotnosti v postojích samotných pedagogů, která především je příčinou neúspěchu při zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe. Tyto postoje jsou mnohdy postavené na nedostatečné informovanosti, minimální praktické zkušenosti, rozpacích a obavách učitelů ( Vítková a Lechta . 2010 .168). Což svědčí o nedostatku kompetencí souvisejících s rolí učitele, k tomu Slavík a Siňor uvádějí, že je třeba reflektovat vše, co pojem kompetence zahrnuje, nejde totiž jen o samotnou profesní roli, ale má mnohem širší souvislosti. Jednak jde o její sociálně-psychologický rozměr, spojený s vlastním zvládnutím sociální role učitele, a současně s očekáváními, které má ve vztahu k této roli společnost. Na druhou stranu lze kompetentnost učitele chápat jako jeho osobní postoj a způsobilost tuto roli ve společnosti zastávat, tedy být v této roli autentický a zachovat si při tom potřebnou míru profesionality (Slavík,Siňor, 1993, s. 155 – 160).

Do kompetencí učitele patří určitě i schopnost sebereflexe, tedy schopnost zodpovědně na sebe nahlížet. Ta se podle Slavíka a Siňora nazývá reflexivní kompetence, která se skládá ze:

- Schopnosti zpětně hodnotit své jednání (tzv. pedagogické svědomí)
- Schopnosti nechat hodnotit svoje jednání druhými

Pokud sebereflexe nejsou učitelé na těchto dvou úrovních schopni, nebo k tomu nejsou ochotni, nelze stanovit měřítka pro hodnocení pedagogických úspěchů a neúspěchů, ani předávat tyto

zkušenosti dál, dokonce i vést věcnou diskuzi na toto téma je za takových okolností obtížné. Reflexivní kompetence učitele, tedy schopnost hodnotit vlastní činnost a vyvodit z toho důsledky pro svou další pedagogickou praxi, je pro kvalitu jeho práce jedním z nejdůležitějších kritérií ( Slavík, Siňor, 1993, s. 155 – 160).

Riziko pro učitele také představuje konflikt rolí, do kterého se v praxi mohou zvláště díky emocím a snaze o empatii dostat. Koř'a zdůrazňuje, že učitel si musí vždy uvědomovat, že není žákovi milujícím rodičem, a že si musí vždy udržet hranice, které jsou pro komunikaci se žákem ze strany učitele jasně dány (Koř'a : 2011 : 9).

Pokorná mluví také o snižování své hodnoty samotnými učiteli, což je spojeno s jejich vědomím nutnosti dalšího vzdělávání se a rozšiřování kompetencí, zvláště v oblasti speciální pedagogiky, týkajících se poruch učení a poruch chování. Přesto bylo během prvních let do běžných škol integrováno téměř pět tisíc žáků s postižením, což svědčí o zodpovědném přístupu učitelů k této otázce, a to i přes to, že si žádný z novodobých ministrů školství nezískal učitele na svou stranu. Je důležité učitele podporovat a oceňovat jejich úsilí v edukačním procesu, a také využít jejich kompetence při utváření tohoto procesu. Nutné ale je, aby se tak dělo vědomě, a aby k tomu přistupovali zodpovědně nejen učitelé a pedagogičtí pracovníci, ale také odpovědní státní činitelé (Pokorná, 1995, s. 207 – 208). I v současnosti je školství jednou z oblastí, které jsou nejčastějším tématem volebních programů napříč politickými stranami, důraz je kladen především na efektivitu inkluze, a to po všech stránkách, tedy nejen po stránce ekonomické. Podle výsledků výzkumných šetření z pozdějších let, konkrétně roku 2009 a 2012 je však podle Opatřilové patrné zlepšení v rámci inkluze. Učitelé podle výsledků výzkumů jsou již schopni přiléhavěji reagovat na potřeby žáků se zdravotním postižením a postižení více respektovat, než tomu bylo v minulosti. Mají také zájem o to, aby si doplnili speciálně-pedagogické vzdělání, a mohli tak být pro žáky zdrojem podpory a odborné pomoci, jejíž kvalita je stejná pro žáky se SVP i pro ostatní, odlišná je pouze četnost poskytování této podpory, která je u žáků se SVP vyšší (Opatřilová in Bartoňová, Vítková. 2013 s. 267).

## **Shrnutí**

Učitelství má za sebou dlouhou historii a vývoj, který byl ovlivňován jak politikou, tak hodnotovým systémem společnosti a jeho proměnlivostí v čase. V současné době je, stejně jako u mnoha jiných profesí, kladen důraz především na efektivitu práce a ekonomiku. V případě učitelské profese se to však děje paralelně se zvýšením požadavků na kvalitu, který zavádění konceptu inkluzivního vzdělávání do praxe přineslo, spolu se značným navýšením administrativní zátěže pro učitele. Finanční ohodnocení a profesní prestiž učitelů jsou navíc vzhledem k jiným vysokoškolsky vzdělaným odborníkům nízké. Učitelům je na jednu stranu vytýkáno nízké sebevědomí, ale na druhou je důraz kladen také na jejich schopnost sebereflexe při výuce a na respektování individuality každého žáka. K tomu učitelé čelí stále jistému politickému tlaku a s tím spojené zvýšené pozornosti veřejnosti a médií, kdy se každý občan cítí kompetentní kvalitu jejich práce hodnotit.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 4 Metodologie výzkumu

V metodologické části výzkumu nejdříve formuluji výzkumný problém a hlavní výzkumnou otázku. Dále popíši metodu výzkumu a svou motivaci k tomu, proč jsem si pro jeho vlastní realizaci zvolila právě tuto metodu. Následně se budu zabývat výzkumným souborem a jeho složením, metodě zpracování dat a výzkumnému souboru.

#### 4.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Cílem výzkumné části mé práce je porozumět tomu, jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání, jaké jsou jejich osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP a jak tento jejich názor ovlivňují podmínky, které jsou v současné inkluzivní škole. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: „Jaký je názor učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?“ Vedlejší otázky pak budou: „Jaká jsou východiska názorů učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?“ a „Jaké mají učitelé základních škol zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?“

#### 4.2 Metoda výzkumu

Pro zjištění názoru učitelů jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum proto, že mi podle mého názoru umožní lépe objasnit, jak vůbec učitelé inkluzi vnímají a jak se s ní v praxi vyrovnávají a poznat tak nejen jejich názory, ale také to z čeho tyto názory vycházejí. Podle Hendla totiž patří mezi přednosti kvalitativního výzkumu právě to, že je možné jeho prostřednictvím získat podrobný popis situace a umožňuje tak při výzkumu vhléd do skupiny, kterou navíc zkoumá přímo v jejím přirozeném prostředí (Hendl, 2016, s.48). V mém přesvědčení mne utvrzuje také Strauss a Corbinová kteří uvádějí, že právě kvalitativní výzkumné šetření je vhodné zvláště pokud je tématem výzkumu život lidí a jejich chování a k jeho výsledkům nelze dojít pomocí jakékoli kvantifikace (Strauss, Corbinová, 1999, s.10). V případě učitelů se jedná o jejich každodenní pracovní život, a to jaký postoj k němu, v důsledku zavádění inkluzivního vzdělávání, zauímají, tedy vlastně jak se v této situaci chovají. Velkou výhodou vidím také v tom, že kvalitativní výzkum je velmi pružný proces a umožňuje výzkumníkovi, jak uvádí Hendl, v jeho průběhu pružně reagovat a přizpůsobovat jeho schéma okolnostem v dané chvíli a fázi výzkumu (Hendl, 2016, s. 59). To je pro mne velkou výhodou zvláště proto, že jde o mou první výzkumnou práci a budu tak sbírat zkušenosti až v jejím průběhu. Miovský uvádí, že polostrukturovaný rozhovor je nejpoužívanějším

způsobem kvalitativního výzkumu. Vyžaduje však dopředu přípravu během které je třeba si konkrétně sestavit schéma rozhovoru a obecně formulovat otázky, nebo jejich okruhy, čímž máme připraveno samotné jádro rozhovoru. Oproti rozhovoru plně strukturovanému má jeho polostrukturovaná varianta tu výhodu, že u otázek můžeme nejen zaměřovat pořadí, ale také se dále doptávat (Mioviský, 2005, s.159-162). Výzkumník sám je podle Hendla také hlavním prostředkem používaným při získávání dat, a proto je nutné aby popsal a charakterizoval svoje východiska ve vztahu k výzkumu (Hendl, 2016, s.160). Můj názor na inkluzi je jednoznačně pozitivní, což však netvrdím o způsobu, který je při jejím zavádění do praxe v ČR uplatňován. K oblasti výzkumu mám velmi úzký vztah, zejména vzhledem k tomu, že členové mé rodiny jsou poměrně dlouhou dobu objekty nejprve integrace, a později inkluze. To je také důvod proč jsem se rozhodla uskutečnit výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru, kdy budu mít možnost pátrat po determinantech a motivech, které stojí za názorem, který mi bude učiteli prezentován. Dalším rizikem, které je třeba reflektovat je pravděpodobnost, že zastánci extrémně pozitivních, či negativních názorů na inkluzi se mého výzkumu buď odmítnou zúčastnit, nebo nebudou své názory na inkluzivní vzdělávání sdělovat otevřeně. Musela jsem také upustit od svého původního záměru využít při realizaci rozhovorů audio-záznam rozhovoru, učitelé žadání o rozhovor neměli k tomuto způsobu záznamu důvěru, oproti tomu proti přepisu rozhovoru neměli výhrady. I když jde pro mne o mnohem náročnější variantu zpracování rozhovoru, v zájmu získání dostatečného počtu respondentů pro můj výzkum, jsem se rozhodla jej přesto použít.

### **4.3 Zpracování získaných dat**

Při vlastním zpracování dat je třeba reflektovat, že analýza dat z kvalitativního rozhovoru je interpretativním procesem, a jak uvádí Hendl, je třeba pracovat s přepisem rozhovoru a několikrát si jej důkladně přečíst, přičemž je pravděpodobné, že objevíme aspekty, které nebyli předtím patrné. Základními procedurami u tohoto druhu šetření je dále přepis dat, následně jejich kódování, hledání souvislostí a témat v datech, tak aby bylo možné získaná data interpretovat (Hendl, 2017, s. 216 – 2017). Také já jsem při vlastní práci s daty získané rozhovory přepsala a rozčlenila obsah nejprve podle témat a pojmů v nich obsažených, čímž jsem vlastně aplikovat metodu otevřeného kódování, o které Strauss a Corbin hovoří jako o kategorizujícím procesu, který spočívá právě ve vyhledávání a seskupování pojmů (Strauss, Corbin, 1999, s. 42 – 48). Při dalším zpracování jsem si takto přepsané odpovědi seřadila podle výše uvedených otázek a hledala mezi nimi souvislosti. Takto se mi podařilo umístit podobné

odpovědi do skupin a hledat v nich shodný, či podobný význam, a také vyčlenit odpovědi, které se od většiny ostatních lišily, což byl vlastně další krok analýzy dat, tedy axiální kódování, které Miovský popisuje jako hledání spojení mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi, které se dále rozvíjí a umožní nám tak rozpoznat kontext, který do té doby nemusel být zřejmý (Miovský. 2006. s.229-230). Za využití všech výše uvedených technik se domnívám, že jsem všech informačních zdrojů maximálně využila a minimalizovala tak pravděpodobnost, že by mohlo být něco přehlédnuto.

Během vlastní přípravy jsem se hlouběji zamýšlela hlavně nad tím, co by mohlo přispět k hlubšímu porozumění názoru učitelů na inkluzivní vzdělávání a nad tím, co může postoje učitelů ovlivňovat. Došla jsem k závěru, že velmi důležité je zejména to, zda je učitel v souladu se samotnou myšlenkou inkluze, a zda a jakou zkušenost má se žáky se SVP. Velmi určující je pak také to, jak se učitel v praxi sám cítí, jak vnímá svou vlastní hodnotu a svou roli při zavádění konceptu inkluzivního vzdělávání do praxe, jak se směrem k inkluzivní škole cítí kompetentní. Po uskutečnění dvou pilotních rozhovorů jsem si otázky rozdělila dle jednotlivých okruhů, což mi později usnadní orientaci v tématu, které tím získá jasnější strukturu. O tom píše Hendl, který zdůrazňuje důležitost orientace v prepisech rozhovorů a porozumění různým významům v nich obsažených, které si, zvláště při mechanické analýze dat bez využití počítačových programů pro to určených, nemusíme dát vždy do souvislostí (Hendl. 2017. s.216 – 217).

### **Okruhy otázek pro respondenty:**

#### ***„Jaký je názor učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?“***

- Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?/ Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

#### *a) Jaká jsou východiska názorů učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?*

- Co je východiskem pro tento Váš názor?
- Jak vnímáte myšlenku společného (inkluzivního) vzdělávání pro všechny vy osobně?
- Vidíte nějaký přínos, který inkluzivní vzdělávání přináší?/Co je podle Vás přínosem společného (inkluzivního) vzdělávání?
- Mají učitelé dostatek kompetencí pro inkluzivní školu?
- Co by mohlo podle Vás přispět k pozitivnějšímu vnímání inkluze učiteli?
- Co vidíte v souvislosti se společným (inkluzivním) vzděláváním jako problematické?
- Je něco, co byste směrem k inkluzivnímu vzdělávání rád(a) změnil(a)?

#### *b) Jaké mají učitelé základních škol zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?*

- Setkal(a) jste se již se žáky se SVP?

- Máte osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?
- Jak své dosavadní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP hodnotíte?
- Jak se Vám s těmito žáky pracuje?
- Jak žáky se SVP vnímáte ?

#### 4.4 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou respondentů mé práce jsou učitelé základních škol z čehož je patrné, že jsem použila metodu záměrného (účelového) výběru skupiny respondentů. Jelikož v názvu práce mám uvedeno, že se zabývá zkoumáním názoru učitelů, pak se, jak uvádí Miovský (1999) podle Pattona (1990) cíleně vyhledávají účastníci podle jejich určitých vlastností a stavu. Přístup k učitelům mi usnadnil fakt, že sama s nimi mám jako rodič již dlouhodobý a poměrně intenzivní kontakt (od roku 2008). V letech 2014-2017 jsem byla také členkou školské rady a mnoho z mých přátel jsou právě učitelé. Ty jsem však o účast ve výzkumu nežádala, právě z důvodu zachování jeho co nejvyšší objektivity. Umožnilo mi to však určitě lepší přístup k účastníkům a místu výzkumu, stejně jako mé dosavadní aktivity na půdě školy. Proto jsem také schopna reflektovat, že při získávání dat hrozí, že odpovědi učitelů na otázky si budou velmi podobné, nebo dokonce shodné a výzkum bude skutečnost spíše zkreslovat, než ji odhalovat. Oslovila jsem tedy celkem čtyřicet učitelů, ne každý z nich však mi byl ochotný rozhovor týkající se inkluzivního vzdělávání pro účely této práce poskytnout a nakonec mi většina z nich poskytnutí rozhovoru z různých důvodů odmítla. Výzkumný soubor tedy tvoří aktivní učitelé kteří souhlasili s rozhovorem a byli seznámeni s účelem a teoretickými východiskem mé práce. Jednalo se tedy konkrétně o tři muže a devět žen, kteří učí na dvou různých základních školách ve dvou, různých městech. Délka učitelství praxe všech zúčastněných je od deseti let výše a tři z nich učí dokonce již více než 20 let. Dva z nich učí na prvním stupni a deset na druhém, všichni jsou současně také třídními učiteli. Jsem si vědoma také rizik, která práce s tak malou skupinou respondentů ve vztahu k výzkumu přináší. Jak podotýká Hendl je u kvalitativního výzkumu poměrně těžké zobecňovat fakta v něm získaná zejména proto, že pracujeme s velmi omezeným počtem jedinců (Hendl, 2016, s.48). I v případě mé práce se jedná se o poměrně malý vzorek učitelství populace, nepůjde mi tedy až tak o obecnou platnost výsledků mého výzkumu, jako spíše o kvalitu zjištěných skutečností a jejich reflexi a možné zohlednění v rámci dalších výzkumů.

Při vlastním výzkumném šetření jsem se setkala převážně s pozitivně naladěnými učiteli, kteří byli ochotní otevřeně se mnou hovořit na téma inkluzivního vzdělávání, ale mohu říci, že žádný z učitelů nepřijímá inkluzi zcela bez výhrad, dva z nich ji dokonce vnímají

jako něco zcela negativního. Inkluze je však zajímavá a mají k ní co říci, protože hovořili bez toho, že by nastávali pomlky, nebo že bych je musela v jejich projevu nějak výrazně podporovat. Spíš občas bylo nutné usměrnit je, abychom se příliš neodchýlili od tématu, ale spolupráce s nimi byla velmi dobrá.

## 5 Názory učitelů na inkluzivní vzdělávání

### 5.1 Jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že jejich postoje jsou různé a inkluzivní vzdělávání hodnotí a vnímají z mnoha úhlů pohledu a právě tyto úhly jejich pohledů mi pomohli vydefinovat následující čtyři podkapitoly. Každá z těchto podkapitol je jednou z oblastí skrze něž učitelé inkluzi hodnotí, jedná se o **Postoj učitelů k myšlence inkluzivního vzdělávání, Postoj učitelů ke způsobu zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe v ČR, Vnímání reality inkluzivního vzdělávání tady a teď** a **Budoucnost (koncepčnost) inkluzivního vzdělávání.**

#### 5.1.1 Postoj učitelů k myšlence inkluzivního vzdělávání

U většiny respondentů převažoval pozitivní postoj k samotné myšlence inkluzivního vzdělávání a je podle nich důležité aby všechny děti měli možnost vyrůstat mezi svými vrstevníky v místě svého bydliště. Aby mohli navazovat přirozené vztahy a mít vazby v místní komunitě, které pro ně budou v životě důležité i v budoucnu, a na kterých budou moci stavět.

Někteří respondenti vnímají spíše etický aspekt inkluze s důrazem na hodnotu každého člověka a vzájemnou solidaritu:

*„Ať jsou mezi svými (rozuměj místními), to je naprosto přirozené.“* (resp.1)

*„Kdo jiný by je měl přijímat, než my, mezi kterými se narodili a vyrostli? A kdo by jim pomáhal, až budou dospělí a měl pro ně mít lepší pochopení?“* (resp.5)

*„Kdyby se mi narodilo postižené dítě, taky bych nechtěla, aby ho odstrkovali, nebo jím pohrdali. Takže jednoznačně jsem pro inkluzi!“* (resp.11)

*„Když tu mohou chodit do školky, proč by nemohli i do školy, děcka už jsou na ně zvyklá a rodiče se mezi sebou znají.“* (resp.3)

*„Celkově je to určitě dobře, přece se nemůžeme od toho distancovat.“* (resp.12)

Další vnímají spíše praktické otázky, které jsou spjaty s výchovou dítěte s postižením, či se znevýhodněním a mají pochopení pro obtíže, které by segregované vzdělávání rodině přineslo.

*„Aby nemuseli nikde jezdit a byli s kamarády, se kterými vyrůstají, které znají a oni je.“* (resp.7)

*„Stačí, když na ně koukají místní, kteří je znají léta, proč by museli oni i rodiče čelit tomu, že půjdou budou znovu někomu cizímu vysvětlovat, proč je jejich dítě takové, jaké je.“* (resp. 9)

*„Proč jim to ještě stěžovat, aby museli řešit ježdění kdoví kolik kilometrů od domu?“* (resp. 6)

V jádru pozitivní vnímání inkluze, i když rozporuplné a s výhradami k tomu, jak je společnost na inkluzi připravena, a co to zúčastněným přinese, mají také další učitelé, kteří uvedli toto:

*„Myšlenka je to hezká, to nepopírám, jen kdyby to tak s tím přístupem společnosti bylo i v praxi.“* (resp.10)

*„Začlenění všech vnímám určitě pozitivně, ale realita je bohužel často úplně jiná. Jsem totiž hlavně pro praktickou pomoc, což úplně nevím jestli tenhle koncept ve finále přinese.“* (resp.4)

Dva z respondentů se negativně vymezují už vůči samotné myšlence inkluze, jeden ji považuje přímo za diskriminační a druhý zdůrazňuje potřebu speciální péče a vzdělávání.

*„Vždyť je to nereálný cpát všechny do jednoho pytle! A jak k tomu přijdou ti normální?“* (resp.2)

*„A co my tady s nima máme dělat? Potřebují speciální vzdělávání a ne tenhle experiment.“* (resp.8)

Celkově se tedy k myšlence inkluze staví **pozitivně většina respondentů** (celkem 10 z 12 dotazovaných). Pět z nich je při tom schopno vnímat i její lidsko-právní a etický rozměr (resp. 1,5,11,3 a 12), další tři mají minimálně porozumění a pochopení pro rodiny dětí se SVP a zbývající 2 kvitují myšlenku inkluze jako takovou, i když s jistou nedůvěrou a rozporuplností v odpovědích. Při tom pouze dva respondenti vnímají jako nemístnou i pouhou myšlenku inkluze, konkrétně začleňování osob s postižením do společnosti a tedy i do školy.

### **5.1.2 Postoj učitelů ke způsobu zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe v ČR**

Způsob zavádění inkluze do praxe v ČR hodnotí naopak všichni učitelé jako negativní a vidí v něm také hlavní příčinu negativního postoje učitelů a nepopularity inkluzivního vzdělávání u učitelů vůbec. Sedm respondentů vnímá jako problematické hlavně, to že koncept byl zaváděn překotně a sami učitelé neměli prostor pro vyjádření se k zavádění tohoto konceptu vzdělávání do praxe:

*„Náš názor nikoho nezajímá a nezajímá, ale ten kdo se s tím má v praxi prát jsme přitom my a ne úředníci z ministerstva!“* (resp.10)

*„Udělal z toho politické téma, je to celé šité horkou jehlou a nepraktické, to už teď vidí sami, ale zase to budou řešit od stolu a nás se zase nebudou ptát.“* (resp.5)

*„Bylo to honem a o nás bez nás, jak je u nás zvykem, a pak se diví, že se nám to nelíbí.“* (resp.4)

*„Zbrklé a hlavně skrz na skrz nekonceptní, rozhodli to a my si s tím máme nějak poradit, přitom kdyby se férově zeptali, ušetřili by si spoustu škrtů ve vyhlášce...to bylo přece jasné!“* (resp.7)

*„Nebylo to dobře připravené, to už teď i přiznají, ale my s tím nic nenaděláme, jsme zase jen pasažéři, stejně jako žáci.“(resp.6)*

*„Nepromyšlené a nekoncepční, učitelé se ozývali, ale nikoho to nezajímá.“(resp.1)*

*„Jsou tam některé nepromyšlené kroky, na které jsme poukazovali od začátku, ale v té době nikdo nenaslouchal tomu, co říkáme, šlo se tvrdě za vytčeným cílem a tím, co bylo v té době žádoucí.“(resp.3)*

Tři respondenti se k tomu cítí přímo dotčeni tím, jak se s nimi jedná, vnímají to tak, že je snižována hodnota učitelů, kteří nejsou v souladu s tím, jak je inkluze do praxe zaváděna, nebo ji přímo kritizují:

*„Dělají z nás hlupáky, to mně opravdu rozčiluje. Jako kdybychom nebyli k výkonu své profese kompetentní a potřebovali stálý dozor a kontrolu!“(resp.11)*

*„Každý kdo má výhrady, je preventivně označen za primitiva, který nerozumí své práci, i když už se teď prokázalo, že některé výhrady učitelů nebyly tak neopodstatněné, jak se nám na začátku tvrdilo.“ (resp.9)*

*„Když se proti něčemu ohradíme, řekne se, že jsme nedostatečně empatictí a nechce se nám učit nic nového, nebo dokonce, že se nám nechce pracovat, a to opravdu není vůči nám fěr“.(resp.12)*

Dva z respondentů, jejichž postoj je negativní projeví také obavy, že kdyby se k tématu inkluzivního vzdělávání vyjadřovali negativně, museli by se obávat o místo:

*„To vidíte, jak z toho všichni skáče radostí..., ale aspoň se tak budeme tvářit, práci potřebujeme všichni ne?“(resp.2)*

*„Kdyby to nebylo k pláči, tak se zasměju, ale opravdu není čemu...a copak může člověk vůbec něco říct nahlas, aby mu nehrozil vyhazov?“(resp.8)*

**Postoj učitelů ke způsobu zavádění inkluze do praxe je negativní**, většina z nich se domnívá, že jim nebylo nasloucháno a opatření spojená se zaváděním inkluzivního vzdělávání do praxe byla zaváděna v rychlosti a ze strany MŠTV jim nebyl dán prostor a ani čas k nějaké diskusi. Část učitelů se navíc domnívá, že s nimi není jednáno férově a jejich důvěryhodnost je v tomto směru snižována, dva z nich dokonce projeví obavy, že kdyby dali svým negativním pocitům průchod, mohli by být dokonce propuštěni.

### 5.1.3 Vnímání reality inkluzivního vzdělávání tady a teď

Ve vnímání současnosti inkluzivního vzdělávání nejsou učitelé jednotní a jejich odpovědi se v tomto bodě od sebe hodně liší a každý z nich se evidentně na současnost dívá z trochu jiného úhlu pohledu, který odráží to, s čím jsou denně v kontaktu.

Dva z respondentů dokázali najít na současném stavu mimo negativ i pozitiva:

*„Dopadá to tvrdě na učitele, a učíme se my i žáci, tak nějak za pochodu. Ale fakt je, že jsme si zvykli víc řešit potřeby dětí, tak nějak mimoděk, ale nebyl to asi úplně cíl..“ (resp.1)*

*„Učitel je jakýsi deštník, aby nepršelo na žáky a neudělalo se víc škody než užitku, ale fakt je, že jsme si začali asi zvykat, že žáci jsou různí.“ (resp.3)*

Dalších projevili svoji nejistotu, či nedůvěru, či zmatek, a to v různých oblastech, jednalo se o pět respondentů :

*„Učíme se, ale nevím jestli to stačí, abychom neudělali chyby, které nepůjdou vzít třeba zpět, nic není jistého, jen to co se musí, ale jestli je to dobře, to opravdu nevím...“ (resp.5)*

*„Někdy se v tom všichni tak nějak ztrácíme, my, rodiče, děti...je to takové živelné.“ (resp.9)*

*„Jsme pořád v procesu, který se přes nás tak nějak valí a my se snažíme dělat věci, jak nejlépe dovedeme, ale jestli to stačí, to se teď nedovíme.“ (resp.7)*

*„Mnohdy jednáme tak nějak intuitivně a musíme se při tom vejít do mantinelů, které nám legislativa dává, a ty mi připadnou čím dál užší a vejít se je čím dál větší problém.“ (resp.11)*

*„Není to přirozené, narušuje to vztahy, posouvá hranice, člověk si nemůže být jistý tím, co vlastně platí, pořád se něco mění, takže je to zmatek.“ (resp.12)*

Zbývajících 5 respondentů je se stávajícími poměry nespokojeno, také z různých důvodů:

*„Tak jak to je nastavené, to demotivuje nás i žáky, my víme že musíme a oni zase mají pocit, že na ně není metr. Mají práva a my jen povinnosti.“ (resp.6)*

*„Mluví do toho plno lidí a učitel se v tom často ztrácí.“ (resp.10)*

*„Někdy mám pocit, že jen utrácíme čas a peníze...že to za pár let zase bude všechno jinak, bez ohledu na to, jak se teď budeme všichni snažit. Takový pocit marnosti.“ (resp.4)*

*„Vyhozené peníze – něco se po nás chce, ale děláme to neodborně, zvýhodňujeme jedny na úkor druhých a hledáme, co nejmenší zlo.“ (resp.2)*

*„Jen nás všichni buzerují, poradna, rodiče... nikdo nepomůže, všechno je na nás a žáci si z nás ještě dělají srandu!“ (resp.8)*

I v této otázce převládá spíše negativní hodnocení respondentů, kteří ze současné situace nemají příliš dobrý pocit, a pokud vidí nějaká pozitiva, tak spíš ta vzniklá jako vedlejší efekt procesu inkluzivního vzdělávání.

#### 5.1.4 Žáci se SVP

V této podkapitole se budu věnovat zkušenostem učitelů se žáky se SVP, přesně řečeno tomu, jaké jejich zkušenosti s nimi jsou z hlediska kvantity (četnosti) i z hlediska kvality (obsahu). V tomto bodě byl pro mne asi největší problém udržet linii rozhovoru, téměř všichni dotazovaní zde měli sklon zacházet do podrobností problémů konkrétních žáků a situací, které řeší při výuce.

*„Přiznám se, že to nepočítám, ale opravdu hodně. A myslím si, že nám to spolu i pěkně jde, tedy než přijedou z poradny a vysvětlí nám, že to děláme úplně špatně...“ (resp.3)*

*„Přesně nevím, kolik už jsem jich učil, ale opravdu hodně, v každé třídě jich máme několik. Problém je v tom, že nemáme kde brát materiály a asistenti nejsou vždy tak odborně na výši, aby zvládali materiály pro ně chystat, takže to učitelé zabere opravdu hodně času, například 3 různí žáci, jeden špatně vidí, jeden špatně slyší a třetí má problém s jemnou motorikou...chystáte písemku ve čtyřech různých vyhotoveních dle potřeb..., a tak je to do každého předmětu!“ (resp.7)*

*„Je jich čím dál víc! Třída, kde by bylo pod 2 na naší škole snad není...a to učím matematiku, se kterou není každý kamarád a fyzika také není zrovna lehká, ale snažím se, což se ale bohužel často nedá říci o žácích, materiál jehož přípravou strávím hodinu odevzdají prázdný, nebo dokonce pomalovaný..., ale někteří se zase snaží, prostě nejde to paušalizovat.“ (resp. 6)*

*„Určitě jich už bylo na desítky...někteří se snaží, až je člověk musí obdivovat, no a jiní to vyloženě sabotují a ještě si stěžují doma rodičům, kteří to pak přijdou řešit...!“ (resp.12)*

*„Někdy mám dojem, že už jde o majoritu...učíme se od sebe navzájem. S některými to jde líp, s některými hůř. Snažíme se hledat cesty...smutné je, že pak přijdou z poradny a řeknou, že to děláme špatně a přitom kdo ho zná líp, jeho potřeby – já, nebo oni? Ale pravdu mají vždycky oni.“ (resp.1)*

*„Nevím jaké množství, velké, už toho hodně pamatuji. No snažím se, ale občas bych jim strašně ráda pomohla, ale upřímně nevím jak...uvítala bych nějaké materiály, ze kterých by se dalo čerpat, zkrátka není se moc o co opřít, takže tak trochu experimentuji, ale někdy to prostě i při nejlepší vůli na obou stranách nejde.“ (resp.11)*

„Už nepočítaně, upřímně dítě, které má v pořádku hlavu a je třeba na vozíku, v tom nevidím problém, takové bere i kolektiv. Ale pokud je tam nějaká výraznější porucha chování, nebo mentální postižení je to těžší, jednak mnohem rušivější pro ostatní žáky, ale samozřejmě i učitel to hůř zvládá, hlavně pokud je ve třídě víc žáků s různým postižením.“ (resp.9)

„Nevím, už mnoho. Důležité je, jak se k tomu to dítě samo staví, a taky jak rodina..., někdy mám pocit, jako by si někteří rodiče neuvědomovali svoji odpovědnost, to je pak inkluze nástroj v rukou rodičů.“(resp.5)

„Opravdu hodně, desítky...Problém je, že co si člověk nesežene sám, to nemá, co času musíte například věnovat jenom hledání materiálů! Ovšem dítě musí mít zájem, pokud nemá, moje úsilí a snaha je zbytečná.“ (resp.10)

„To už se ani nedá spočítat, hodně. Ale ne všechny zkušenosti jsou pozitivní, hlavně rodiče to umí krásně zkomplikovat, nejen nám, ale hlavně dítěti! Jak si zvykne, že nemusí dělat, že mu to doma projde, nehne s ním nic a nikdo.“(resp.4)

„Víc, než bych chtěla, nevím nepočítám to..., ale přijde mi, že efekt to má minimální. Když na to to děcko nemá, je to trápení pro obě strany. Ve speciálce by mu bylo líp!“(resp.2)

„Opravdu hodně, naše škola je tím pověstná v širokém okolí, takže jich také rok od roku přibývá! Jen nevím, jak k tomu přijdou ti normální, je to pozitivní diskriminace jako hrom! A co děti nadané – to tu není ani jedno! Takové bychom měli učit a věnovat se jim, v tom je budoucnost.“(resp.8)

**Zkušeností s žáky se SVP mají učitelé již dostatek**, jejich přítomnost se stává samozřejmostí. Hodně z nich poukazuje na nedostatek materiálů pro výuku žáků se SVP, špatnou spolupráci s rodinami žáků se SVP, jejich malou snahu a motivaci se učit a zmiňována je také kritika přicházející ze strany Školských poradenských pracovišť.

## 5.2 Východiska prezentovaných názorů

V této kapitole shrnu všechno, co ovlivňuje názor učitelů na inkluzivní vzdělávání a rozdělím podle základu názoru.

### 5.2.1 Nejistota

Mnoho z dotazovaných učitelů provází inkluzivní školu mnoho nejistot, a to v celé řadě souvislostí. Jejich základ je možné spatřovat jak v rovině osobní, tak profesní, či systémové. Učitelé si tak nejčastěji nejsou jisti:

- **svými kompetencemi** – v odpovědích se často můžeme setkat s tím, že učitelé říkají, že se snaží, učí se během samotného procesu inkluzivního vzdělávání, ale vlastně nemají jistotu, zda to dělají správně, a zda to pro žáky ve finále bude dobře. Od školských zařízení by v tomto směru očekávali spíše dlouhodobou cílenou podporu, než jednorázovou kritiku, ke které dochází během málo četných návštěv školy těmito pracovníky. Proto jsou také tyto návštěvy učiteli vnímány spíše jako kontroly, než jako zdroj vzájemné spolupráce, což může být ze své podstaty samo o sobě vnímáno jako bariéra pro spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením.

- **budoucností tohoto konceptu** – obávají se toho, že se koncept může opět od základu změnit a žádoucí může být něco zcela jiného než je tomu dnes, roli hraje i to, že se cítí v tomto směru bezmocní, vyloučení z jakékoli diskuze. Ta se odehrává téměř výhradně na politickém poli a jak učitelé, tak odborníci jsou do ní zapojováni nezřídka jen za účelem obhajoby politického názoru té, či oné strany. Toto učitelé vnímají jako využívání ze strany systému, jehož se za těchto okolností cítí spíše rukojmími, než že by byli jeho subjekty.

- **výsledkem toho, co tento koncept žákům přinese** – a to všem žákům, nejen žákům se SVP, což podle nich nemůže nyní nikdo garantovat. Výzkumům v tomto směru učitelé nedůvěřují a nepřikládají jim příliš velký význam. Část z nich považuje dobu trvání účinnosti konceptu ještě za příliš krátkou, než aby bylo možné cokoli v tomto směru seriózně hodnotit. Menší část z nich je považuje dokonce za zmanipulované, nebo přinejmenším účelově vytvořené, a proto nepřikládají jejich výsledkům žádnou, nebo téměř žádnou váhu.

- **pozitivním vlivem na společnost směrem k přijímání a toleranci k osobám s postižením, či znevýhodněním** – u učitelů převládá pocit, že dopad inkluze na hodnoty společnosti, směrem k větší toleranci jedinců se SVP se zatím neprojevuje. U žáků se podle učitelů spíše zvyšuje snaha zastírat své skutečné postoje a jejich tvrdost k žákům se SVP, což se pak s o větší intenzitou projevuje v momentech, kdy nejsou žáci učiteli sledováni. Sociálně patologické jevy a jejich prevence je sice součástí pedagogické práce a je jí věnován čas i prostředky, ale výsledky závěrečných hodnocení odborných pracovníků přicházejících je do základních škol realizovat, jsou podle dotazovaných učitelů mnohdy zcela mimo sociální realitu, která ve třídních kolektivech skutečně vládne.

## 5.2.2 Neefektivita

Inkluzivní vzdělávání, tak jak je v ČR realizováno, považuje většina respondentů za neefektivní, to co tomuto konceptu vytykají lze rozdělit do několika oblastí:

- **ekonomická oblast** – *poskytovaná podpůrná opatření jsou ekonomicky velmi náročná, což je inkluzi často a hlasitě vytykáno některými politiky. To co však v tomto směru zdůrazňují i sami učitelé je skutečnost, že sice přijde poměrně velká částka určená na podporu konkrétního dítěte, ale není již přesněji specifikováno, jak tuto částku konkrétně využít. Nejtěžší je pro školu potom samo rozhodnutí do čeho konkrétně tuto částku investovat, jaké pomůcky, či materiály pořídit, které jsou jak z hlediska kvality, tak z hlediska individuálních potřeb konkrétního žáka nejvhodnější? Součástí zpráv ze školských poradenských zařízení, totiž není přesná specifikace, či doporučení konkrétních pomůcek do výuky, které by měly být dítěti pořízeny a s jejich výběrem si, často neví učitelé rady, a to ani s podporou školního speciálního pedagoga. Učitelé to zdůvodnili tím, že ani oni ani školní speciální pedagogové nemají praxi s každým druhem postižení, či znevýhodnění a v praxi tak dochází k tomu, že se investuje do něčeho, co má sice příslušný atest i výrobcem garantovanou kvalitu a je určeno primárně pro dané dítě, ale jeho potřebám tato pomůcka v praxi nemusí vždy vyhovovat, reklamovat ji však na základě toho pochopitelně nelze.*

- **obsahová oblast** – *rozdílnost je žádoucím výsledkem konceptu inkluzivního vzdělávání, ale někteří učitelé v souvislosti s tím upozorňují na nízkou toleranci žáků, a také jejich rodičů vůči žákům s nějakými zvláštnostmi. To se podle dotazovaných učitelů u žáků zhoršuje zejména na druhém stupni kdy, například při práci ve skupinách, jsou žáci s nižší úrovní schopností odmítáni, tedy v případě možnosti výběru partnera pro práci ve skupině zůstávají posledními (viz obsah závěru předešlé podkapitoly). Podle učitelů tak nadále dochází k segregování slabších žáků (nejen žáků se SVP) a inkluze tak v tomto směru nepřináší slibovaný efekt.*

- **oblast výuky** – *učitelé uvádějí, že individualizace ve výuce je časově velmi náročná, a to jak co se týče přípravy učitele do hodin, tak i vlastní výuky, kdy je učitel mimo samotného výkladu látky zaměstnán ještě organizací práce žáků s různými potřebami. Hladký průběh výuky je také často narušován, učitelé upozorňují zvláště na souvislost s přítomností žáků s poruchami chování, či žáků s mentálním postižením. Jejich neovlivnitelné projevy chování, jsou často hlasité a vzbuzují také odezvu u ostatních žáků, pro což učitelé sice mají pochopení, ale zklidnění takové situace vyžaduje často velké nasazení jak asistenta pedagoga, tak i učitele a ani za těchto podmínek nemusí mít přímo úměrný efekt. Učitelé také kritizují fakt, že vykázání*

*žáka pod dohledem asistenta pedagoga i v tomto případě je kvalifikován, jako prvek diskriminace a segregace tohoto žáka.*

### **5.2.3 Osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP**

Praktické zkušenosti učitelů jsou velmi pestré a četné, zda pozitivní, či negativní je obtížné hodnotit, protože většina z učitelů uvedla jak pozitiva, tak negativa spolupráce s nimi a jejich rodinami:

*- **pozitiva** – některé žáky se SVP považují učitelé za obdivuhodné, pracující s velkým nasazením, ale narážející na bariéry v podobě osobních limitů spojených s postižením, nebo znevýhodněním. Učitelé poukazují také na to, že v některých případech (zvláště v případě dětí s fyzickým postižením) rodiče aktivně a se zájmem spolupracují s učiteli.*

*- **negativa** - žáky se SVP vnímají učitelé spíše jako obtížněji motivovatelné s nižším výkonem a sníženou práceschopností. Komunikaci s jejich rodinami hodnotí učitelé spíše jako náročnou, z odkazem na to, že rodiče často zdůrazňují práva dítěte, ale v oblasti jeho povinností již často tak kritičtí nejsou.*

Z osobních zkušeností učitelů je zřejmé, že jsou si vědomí toho, že každý žák je individualita, a to nejen žák se SVP a stejně tak je tomu v případě rodičů žáků. Celkově však v tomto kontextu učitelé upozorňují na fakt, že respekt k nim, ze strany rodičů, a tím i žáků, považují za nižší, než tomu bylo v minulosti. Rodiči je kladen důraz hlavně na povinnost učitele chápat potřeby žáka a reflektovat je, sami rodiče však odmítají reflektovat chování jejich dítěte ve škole a odmítají tak podle učitelů být i jen sdílet zodpovědnost za výchovu dítěte. Některé děti tak, podle vyjádření učitelek prvního stupně, postrádají nejen základy slušného chování, ale někdy i základní hygienické návyky. To v čem učitelé vidí problém je tedy v zásadě to, že je na ně rodiči delegována odpovědnost za dítě v celé šíři, včetně oblastí socializace, které přísluší rodině.

### **5.2.4 Postoje společnosti**

Toto téma je třeba vnímat ve dvou rovinách postoje společnosti k učitelům a postoje společnosti k lidem s postižením, či znevýhodněním.

*- **k učitelům** – postoj k sobě ze strany společnosti vnímá mnoho učitelů jako přinejmenším nedostatečně oceňující jejich kvality i nasazení. Hodně z nich zmiňuje ztrátu úcty a respektu rodičů jako velký problém, který má dopad i na chování žáků k nim. Učitel,*

*opět zvlášť na druhém stupni, je žáky vnímán často jen jako osoba povinná poskytovat jim službu, a to za každé situace v odpovídající kvalitě. Takto k učitelům, jak uvádějí, dnes přistupuje i většina rodičů.*

*- k lidem s postižením, či znevýhodněním - celkově se podle učitelů vnímání lidí s postižením, či znevýhodněním společností zlepšilo, aspoň v tom směru, že si na jejich přítomnost v každodenním životě již zvykli. Se segregáčními tendencemi se je však stále možné na základní škole stále setkat, a to jak ze strany některých učitelů, kteří se při tom často odvolávají na prospěch dítěte, tak ze strany rodičů žáků, kteří často mají pocit, že přítomnost žáka s postižením, či znevýhodněním ve třídě je pro jejich dítě omezující a usilují proto často o přeložení svého dítěte do jiné třídy v rámci téže školy a ročníku. Sami žáci je vnímají podle učitelů odlišně na prvním stupni, kdy nositelem hodnot je jednoznačně učitel a podle reakcí učitele reaguje i třídní kolektiv a odlišně na stupni druhém, kde se do popředí dostávají jejich vlastní názory a přesvědčení, často směrem proti názorům učitelů představujícím zde autoritu.*

### **5.2.5 Bariéry a předpoklady inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů**

Co se týká konceptu inkluzivního vzdělávání, většina učitelů vidí zejména praktické výhody- **předpoklady** inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP, tedy:

- *možnost dítěte setrvat v místě bydliště a nemuset za vzděláním dojíždět do speciálního školského zařízení.*
- *jen někteří učitelé zmínili, že by společné vzdělávání mohlo mít do budoucna dopad na vnímání jedince s postižením, nebo znevýhodněním místní komunitou a mohlo by tak přispět k jeho přijímání a poskytovanou podporu komunity v dospělém věku.*

**Bariéry** spatřují zejména v:

- *stále nízké toleranci žáků k žákům se SVP- nepřijímání jedinců s postižením a znevýhodněním třídním kolektivem, a to zejména na druhém stupni ZŠ*
- *náročnost společného vzdělávání všech žáků – pro učitele zejména časová, psychická a organizační zátěž*
- *vzájemných interakcích žáků se SVP některých skupin společně v rámci jedné skupiny (třídy), zejména žáků se smyslovým, či s mentálním postižením a žáků s některými druhy poruch chování*
- *nízkém efektu, který inkluzivní způsob vzdělávání dosud přinesl (viz podkapitola 6.2.2)*

- *nedostatečném vymezení výchovných kompetencí rodičů a učitelů (viz 6.2.3)*
- *podle části z nich je bariérou pro vzdělávání samotný princip inkluze, která je podle nich pro vzdělávání zcela nežádoucí, protože snižuje jeho kvalitu a omezuje ostatní žáky*

## 6 Shrnutí výsledků

V této kapitole se zaměřím na cíle které jsem si v úvodu stanovila a na to, jak byli naplněny a k jaká nová zjištění můj výzkum přinesl.

### 6.1 Hlavní cíl : Porozumět tomu, jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání

Z výzkumu vyplynulo, že většina učitelů **vnímá pozitivně samotnou myšlenku inkluze**, kterou nijak nezpochybňují. Ve většině případů také **chápou důležitost začlenění jedince s handicapem do třídního kolektivu a komunity** s odkazem na potenciál, který komunita pro tohoto jedince má, jak v oblasti jeho pozitivního přijímání okolím, tak potřebné míry jeho přirozené podpory komunitou do budoucna. Méně jsou pak už učitelé schopni reflektovat pozitivní dopad takové heterogenity na třídní kolektiv a společnost. Žádné pozitivum, které v tomto směru vidí aspoň žádný z nich nevedl. Komunikace se naopak stáčela vždy spíše ke komplikacím, které jsou s heterogenitou třídního kolektivu spojené, tedy k problematice nejednotnosti využívaných metod a podmínek při výuce. Z toho je patrné, že **schopnost učitelů vnímat pozitivní přínos inkluze pro třídní kolektiv je stále velmi omezená**, podle učitelů je tak heterogenita stále spíše komplikací samotné výuky, kdy má podle většiny z nich negativní dopad na její průběh i kvalitu, tak i v oblasti vztahů mezi žáky, a to zvláště na druhém stupni, kdy žáci se SVP často nejsou kolektivem pozitivně přijímáni, a to i přes veškerou snahu učitelů. Případy, kdy učitelé vnímají inkluzi jako zcela nežádoucí jsou podle výzkumu spíše výjimečné a stojí na vnímání přítomnosti žáka s potřebou vyšší míry podpory jako zdroje omezení, či dokonce diskriminace ostatních žáků. Někteří z učitelů naopak uvedli, že vnímají myšlenku inkluze jako něco přirozeného, nebo jsou schopni aspoň reflektovat to, jak navštěvování základní školy v místě bydliště usnadní každodenní život nejen konkrétního žáka, ale také jeho rodiny, pro kterou jsou přejezdy sami o sobě velkou zátěží.

**Negativně všichni dotazovaní učitelé vnímají proces zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe v ČR.** Z tohoto procesu se cítí vyloučení a podle jejich sdělení jim ani nebyla dána možnost se k zaváděným postupům otevřeně vyjádřit, či se na jejich nastavování jakkoli podílet. **Cítí se proto být pouze nástrojem inkluze v rukou státních institucí, který je používán a využíván za určitým účelem.** Pro vlastní realizaci je pak od učitelů vyžadována pouze poslušnost při plnění úkolů a realizování cílů a dodržování předpisů, které však byli vymezeny bez účasti učitelů lidmi, kteří se výuky sami prakticky neúčastní a neví proto s jakými obtížemi se učitelé v praxi setkávají.

Z výzkumu vyplynulo také to, že **postoj učitelů ke konceptu inkluzivního vzdělávání se stále vyvíjí**, shodli se na tom, že je zde možné zaznamenat i pozitivní posun. A to proto, že chápou principy konceptu již jinak, než tomu bylo na počátku, kdy jim nebylo jasné, co inkluze vlastně je, co v praxi znamená a co je její cíl. To je také to, co řada z nich odpovědným institucím vytýká, totiž že **učitelé nebyli s tímto konceptem na počátku dostatečně seznámeni**, že jim nebyl ani kvalitně prezentován, a že neměli kdy se na změnu jakkoli připravit, což pro ně bylo zdrojem velkého stresu.

**Učitelé tedy vnímají odlišně samotnou myšlenku a hodnoty s inkluzí spojené, a odlišně také postupy a způsob komunikace s nimi aplikovaný při jeho vlastním zavádění do praxe.**

## **6.2 Zjistit jaké jsou osobní zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků se SVP**

Zkušenosti učitelů s žáky se SVP jsou již velmi početné. Stejně tak jejich zkušenosti s vlastní aplikací speciálních postupů a metod, používáním pomůcek a hledáním alternativ pro výuku žáka se SVP. Co jsem však v rozhovorech postrádala je **chybějící reflexe žáka se SVP jako konkrétního člověka**. Během rozhovorů mi totiž učitelé, mnohdy velmi obšírně, popisovali metody, které aplikují při výuce žáků se SVP, stejně tak jako postoj kolektivu k těmto žákům, a to jaký to má jejich přítomnost dopad na průběh a obsah na výuky. Tím co naopak téměř nezaznělo (pouze resp. 3), byla reflexe toho, jak to vše zvládají sami žáci se SVP, co přichází od nich, jaké vidí učitelé bariéry mezi nimi a vzdělávacím procesem, jak se s tím tito žáci vyrovnávají. Z toho vyvozují, že **učitelé o žákovi se SVP stále přemýšlí spíše jako o objektu vzdělávání, než o konkrétní osobě**. Svůj **hlavní cíl vidí stále v tom, jakých výsledků žák ve vzdělávacím procesu dosáhne, jaké úrovně znalostí**. To co jsou schopni reflektovat méně je pak osobní přínos pro žáka se SVP a zkušenosti, které mu inkluzivní vzdělávání umožní získat, což může být také příčinou toho, že učitelé vnímají inkluzi jako neefektivní.

## **6.3 Jaká jsou východiska názorů učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?**

Během výzkumu bylo zjištěno, že **formování názoru učitelů závisí především na 3 faktorech**. Toho, **jaké praktické zkušenosti učitelé s inkluzivním vzděláváním mají, jaké hodnoty a jaká osobní přesvědčení v tomto směru sami zastávají, a do jaké míry jsou v souladu se způsobem zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe v ČR a jak vnímají instituce, které jsou nositeli inkluzivního vzdělávání**. Učitelé a jejich názory vycházejí primárně z praktických zkušeností získaných během vlastní výuky. Čím pozitivnější tyto

zkušenosti jsou, tím pozitivněji jsou schopni vnímat inkluzivní vzdělávání, a tím více jsou motivováni k proklamaci hodnot inkluze. Musíme si však uvědomovat, že celý tento mechanismus funguje i v opačném směru. Praktické zkušenosti a úspěchy, či neúspěchy učitele ve vzdělávání žáků se SVP jsou pro tvorbu názoru učitele velmi limitující. Pokud například u učitele převládá pocit, že v této roli opakovaně selhává, dojde tím ke ztrátě jeho motivace a bude inkluzivní vzdělávání vnímat jako něco, pro co není dostatečně kompetentní, a co by mělo zůstat v rukou odborníků, tedy ve speciálních školách.

**Roli hraje také vnitřní nastavení každého učitel** – jeho osobní přesvědčení, a to do jaké míry je ve shodě s principy na kterých je myšlenka inkluze postavena. Toto je také jeden ze základních zdrojů motivace učitele pro vzdělávání žáků se SVP a má to také dopad na schopnost konkrétního učitele vnímat smysl inkluzivního vzdělávání.

Velkou roli hraje také **postoj učitelů k systému a k institucím**, které hrají zásadní roli při zavádění konceptu inkluzivního vzdělávání do praxe. Důležité je především to, jaká je jejich důvěra a respekt k těmto institucím, a to zda a do jaké míry naopak tyto instituce respektují a důvěřují učitelům, zda jsou pro ně učitelé partnery, nebo jen vykonavateli jejich příkazů. Důležitá je také **forma komunikace mezi těmito institucemi a učiteli**, zda vůbec nějaká komunikace probíhá a na jaké úrovni. Jakou váhu mají zúčastněné strany v komunikaci, tedy zda je komunikace otevřená oběma, nebo spíše jednostranná. Zda a do jaké míry jsou si komunikační partneři vůbec schopni naslouchat, nebo zda jsou ochotny vzájemně reflektovat svá stanoviska.

## Závěr

V této kapitole doplním teoretickou a empirickou část své práce o zjištění a postřehy, ke kterým jsem při její realizaci došla, a které by mohlo být do budoucna využito jako zdroj pro definování dalších výzkumných otázek spojených s oblastí inkluze a inkluzivního vzdělávání, nebo jako přínos pro praxi, ke které přidám také svá doporučení.

**Cílem mé bakalářské práce bylo analyzovat diskurs vedený v odborné pedagogické literatuře k tématu inkluzivního vzdělávání v českém školství s důrazem na roli učitele v inkluzivní škole. A prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zjistit jaké názory na inkluzivní vzdělávání u učitelů převládají a na čem jsou jejich přesvědčení založena.**

Data pro svůj výzkum jsem získala s využitím metody **kvalitativního výzkumu**, konkrétně **polostrukturovaného rozhovoru**, pro nějž byli respondenti vybráni prostřednictvím **metody účelového výběru**. Získaná data jsem zapsala a analyzovala, k čemuž jsem využila **metody otevřeného a axiálního kódování**. Výsledky jsem rozdělila do tří skupin, podle okruhů otázek: „**Jaký je názor učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?**“, „**Jaká jsou východiska názorů učitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání?**“ a „**Jaké mají učitelé základních škol zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP?**“

V souvislosti s první otázkou pro mne bylo nové zjištění, že postoj většiny učitelů k inkluzi není většinou odmítavý, jak je to často interpretováno médii a politiky, ale že **jsou ve většině případů v souladu s myšlenkou inkluze a jsou také přesvědčeni, o tom, že společné vzdělávání je pro žáky s postižením, či znevýhodněním výhodou, jak pro jejich současný, tak pro budoucí život**. To svědčí o tom, že učitelé jsou schopni pozitivního pohledu na inkluzivní vzdělávání, tento pohled je postaven na praxi, nikoli na filozofii, ale nestává se tím rozhodně méně pádným, nebo vhodným argumentem pro inkluzi. Podle mého názoru je proto potřeba **právě praktické výhody inkluzivního vzdělávání při zavádění tohoto konceptu do praxe učitelům neustále zdůrazňovat a vracet se k nim**. Protože konkretizace, nikoli abstrakce, vede podle mého názoru ke snazšímu pochopení situace. Každý totiž ví co znamená pochopení, podpora, nebo jen prosté vyjítí vstříc pro konkrétní osobu, co jí přináší v danou chvíli na daném místě, s větším odstupem je to schopn vždy reflektovat méně. A proto **při snaze o zobecňování schopnost učitelů reflektovat pozitivní dopad inkluze klesá**, což se mi potvrdilo, také v momentě, kdy jsem se začala učitelů dotazovat, zda mimo přínosu pro žáka se SVP vidí nějaký přínos pro třídní kolektiv. Nebyl pro ně problém vyjmenovat nespočet

nevýhod, které vlastní heterogenita kolektivu přináší, ale najít nějaké pozitivum byl pro ně ve většině případů problém. Změna nastala, když v rozhovoru sklouzli k detailům a dostali prostor, aby mohli **rozebírat konkrétní situaci v konkrétním třídním kolektivu**, potom už pro ně nebyl problém pozitiva specifikovat a vnímat.

**Východiska názorů učitelů jsou opět úzce spojená s praxí, tedy nejen s inkluzivním způsobem edukace v praxi, ale i se samotným způsobem zavádění konceptu inkluzivního vzdělávání do praxe**, ten je totiž podle mého názoru právě tím, co postoj učitelů směrem k inkluzi ovlivňuje nejvíce. To, že se s učiteli v počátcích zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe příliš nediskutovalo, vedlo sice k tomu, že se vše zvládlo dle plánovaného časového harmonogramu, ale také to značně snížilo šance na pozitivní přijímání inkluze učiteli. Tlak, kterému byli v té době učitelé ze stran institucí vystavováni se totiž stále promítá v postoji ke všemu, co je po nich pod tlakem této autority požadováno. **Všechna opatření, a to i ta podpůrná, proto vnímají jako zdroj stálé kontroly nad nimi a kvalitou jejich práce, zřejmá je zde jejich ztráta důvěry v tyto instituce, ale také v to, že by oni sami mohli na této situaci cokoli změnit.** Směrem k dalšímu výzkumu v této oblasti by bylo podle mne zajímavé položit si otázku: *„Jaký je postoj institucí k učitelům? nedůvěřují jim opravdu natolik? Nebo se jedná jen o pocit, který pod vlivem situace mají učitelé?“* V teoretické části své práce jsem se věnovala i školským poradenským zařízením a vymezením jejich činností, a o tom, že by jejich hlavní náplní byla činnost kontrolní jsem se v žádném ze zdrojů nedočetla. Proto **považuji za klíčové ze strany institucí s učiteli otevřeně komunikovat s důrazem na transparentnost a srozumitelnost komunikace pro ně.** Vyjasnění si vzájemných postojů a kompetencí mezi těmito institucemi a učiteli by totiž mohlo přispět k tomu, že by se učitelé přestali cítit institucemi tolik ohrožení a otevřel by se tím také prostor pro další komunikaci a vzájemnou spolupráci, což vidím pro inkluzivní vzdělávání jako nezpochybnitelný přínos.

Třetí otázka se týkala žáků se SVP, konkrétně zkušeností, kteří učitelé se vzděláváním těchto žáků mají. Těchto zkušeností mají již co do počtu dostatek. A přítomnost žáků se SVP s různými druhy postižení, či znevýhodnění ve výuce není nic, z čeho by byl dnešní učitel překvapen, nebo s čím by se nikdy nesetkal. Co vidím v tomto směru jako zvláštní pozornosti hodné jsou dvě skutečnosti, kterých jsem si všimla během rozhovorů, totiž to, že **učitelé vnímají žáka se SVP spíše jako objekt pedagogické činnosti, než jako konkrétního člověka**, a s tím možná souvisí i další zjištění, ke kterému jsem došla, totiž až přehnaná **reflexe možné pozitivní diskriminace žáka se SVP učiteli.** V tomto směru jsem dospěla k závěru, že se jedná o součást obrany, kterou si učitelé vytvořili během procesu zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe. Na počátku se totiž učitelé obávali, že budou vystaveni nekonečnému

přílivu žáků s různými druhy postižení do škol, což ovšem dodnes nenastalo. Ale obávali se toho také rodiče žáků, a tak začali upozorňovat na to, že děti s postižením nepatří do běžných základních škol, protože jejich přítomnost bude diskriminací ostatních žáků. Zde vidím problém v tom, že **bylo ponecháno na učitelích, aby bez ohledu na jejich vlastní přesvědčení, obhajovali před veřejností nejen inkluzi, ale často i sami sebe.** Přičemž pro argumentaci byli tímto směrem byli jistě lépe vybaveny i chráněny státní instituce. **Učitelé tak museli být schopni kdykoli před rodiči prokázat, že neznevýhodňují žádného z žáků na úkor ostatních,** byli přitom odkázáni jen sami na sebe a přijali tak tuto kompetenci za svou. Zvykli si tak **nebýt ve vztahu k žákům příliš osobní a udržovat si odstup,** který má být důkazem jejich profesionality. Právě tento obranný postoj je tím, co omezuje jejich vnímání žáka se SVP jinak, než jen jako objekt určený ke vzdělávání. A ze stejného důvodu mohou být učitelé také více citliví na pozitivní diskriminaci žáka se SVP. Přičemž nijak nepopírám fakt, že přehnané brání ohledů může mít z výchovného i společenského hlediska na žáka špatný dopad a může pro něj být i jistým rizikem.

To co jsem také zjistila je, že škola tedy institucí, která ve společnosti **plní dnes již celou řadu různých funkcí,** zdaleka už se tedy nejedná jen o funkci vzdělávací. **Požadavků na učitele** tak v souvislosti s tím **stále přibývá** a zvyšují se také očekávání, která od nich společnost v tomto směru má. Tyto **požadavky se proměňují,** právě tak, jako se proměňuje sama společnost – její priority, hodnoty, ideály v daném místě a čase jejího vývoje. **Učitelé se tak ocitají pod nikdy nekončícím tlakem,** jsou tím nuceni k nikdy nekončící sebeaktualizaci, ale také k tomu, aby stále hledali nové zdroje a alternativy pro výkon svého povolání a byli tak schopni naplnit očekávání společnosti, přičemž si vlastně nikdy nemohou být jisti tím, zda se tato očekávání pod tlakem společenských změn opět náhle od základu nezmění. Právě **učitelé potřebují být ve všech rovinách podporováni,** tak aby zvládali čelit všem těmto nárokům a dokázali být komunikačními partnery a přínosem pro

Vzdělávací proces navíc není možné v žádném momentě zastavit a vyčkat, jaký dopad bude určitá změna pro systém a všechny jeho součásti mít. **Všechny změny tak probíhají spolu s procesem,** jako jeho součást, novému se během tohoto procesu učí nejen žáci, ale i sami učitelé a management škol. Během tohoto procesu se také formují různé zájmové skupiny a vztah mezi nimi již není tak jasně daný, jak tomu bylo v dobách tradiční společnosti. V inkluzivní škole by navíc neměla být přikládána nikomu ze zúčastněných větší váha než jinému, svá práva má jak žák, tak rodič, ale samozřejmě i učitel. Role a kompetence každého z nich nejsou striktně dány a hranice mezi nimi i jejich obsahem s stírají. To co vidím jako pro budoucnost nezbytné **je dialog,** tedy dialog mezi učiteli, rodiči, žáky, institucemi

a všemi ostatními, kdo jsou součástí školského systému, který bude **otevřený všem**. S důrazem především na to, aby byl **konstruktivní**, tedy zaměřený na to, co možné je, co může každý zúčastněný udělat, ne na to co možné není a co má, nebo může udělat někdo jiný.

Výsledky mé práce mohou využít jednak sami učitelé, kteří se mnou spolupracovali, a kterým jsem také slíbila předat výsledky výzkumu. Dalším prostor pro jejich uplatnění vidím především v rámci následujících výzkumů, spojených s oblastí inkluze a inkluzivního vzdělávání. Zde mohou posloužit buď jako inspirace pro další výzkumníky, nebo mohou být také více rozvinuty a hlouběji zanalyzovány. V neposlední řadě vidím možné využití i v tom, že budou výsledky mého výzkumu reflektovány při komunikaci samotnými komunikačními partnery, tedy zejména managementy škol, učiteli, rodiči a institucemi, které se na zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe aktivně podílejí.

## SEZNAM ZDROJŮ:

ASOCIACE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ ČR [online] 30. srpna 2017 [cit. 2017-12-25].  
Dostupné z : <http://www.ceskaskola.cz/2017/08/otevreny-dopis-asociace-specialnich.html>

BARTOŇOVÁ, Marie a Marie VÍTKOVÁ et al. 2010. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0

BARTOŇOVÁ, Marie a Marie VÍTKOVÁ et al. 2013. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6632-8

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8140-6

CORBIN J., A. STRAUSS. 1999. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD.[on-line].30.04. 2014 [cit.2018-03-04] . Dostupné z  
:[https://www.czso.cz/documents/10180/20543019/k3\\_260006-14\\_1.pdf/4384f318-fcae-4a20-941c-33f10d5a6324?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/20543019/k3_260006-14_1.pdf/4384f318-fcae-4a20-941c-33f10d5a6324?version=1.0)

GRECMANOVÁ, H., M. DOPITA, J. POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J.SKOPALOVÁ.  
2012. Klima školy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, ISBN 978-80-87063-80-4

HÁJKOVÁ Vanda, STRNADOVÁ Iva, 2013, Denotace inkluzivního vzdělávání v s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice, *PEDAGOGIKA* č.2, s. 255 – 257. ISSN 2336-2189

HANÁKOVÁ, A., M. POTMĚŠIL, V. TYLŠAROVÁ, E. URBANOVSKÁ. 2015. Vzdělávání pohledem žáka se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4924-1

HENDL Jan, 2016. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0982-9

HENDL, J., J. REMR, 2017, Metody výzkumu a evaluace. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-1192-1

KLAUS, Václav a Miroslav KUDLÁČEK. 2015. In *Youtube* [online]. 18. června 2016 [ cit. 2017-11-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=qRzAuGlzHys>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2013. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7

LAUERMANN, Marek. 2013. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce/Sociální práca*, č.2, s. 20-22. ISSN 1213-6204

- LECHTA Viktor. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky – dítě s postižením, narušením a ohrožením. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7
- LECHTA, Viktor. 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. [online] 22. dubna 2016 [cit.2017-12-03] Dostupné z: <http://lp.cz/tag/inkluzivni-vzdelavani>
- MATONOHA, Jan. 2009. Psaní vně logocentrismu. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-1748-2
- MATOUŠEK, Oldřich. 2003. Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0
- METODICKÝ PORTÁL RVP. [online] 11. března 2014 [cit. 2017-12-27] Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD\\_spe ci%C3%A1ln%C3%AD\\_pedagog](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_spe ci%C3%A1ln%C3%AD_pedagog)
- MICHALÍK, Jan. 2013. Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole. Pardubice: Studio press s.r.o., ISBN 978-80-86532-29-5
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. 2004. [cit.2018-02-20] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online] 30.srpna 2017 [cit.2017-11-25] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/08/reakce-msmt-na-otevreny-dopis-asociace.html>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [on-line]. 2018. [cit.2018-02-17] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pocet-zaku-ve-tride#otazka1>
- MIOVSKÝ, Michal. 2007. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4
- MUKAŘOVSKÁ, Hana. 1991. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *PEDAGOGIKA*, č.4, s. 467- 475. ISSN 2336-2189
- NOVOSAD, Libor. 2006. Základy speciálního poradenství. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-174-3
- NUV- Národní ústav pro vzdělávání [online] [cit. 2017-12-28] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
- OPPA – Operační program Praha adaptabilita [online] [cit.2017-12-28] Dostupné z: [http://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma\\_11\\_2.pdf?redirected](http://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma_11_2.pdf?redirected)

POKORNÁ, Věra. 1995. Role učitele v historickém kontextu. *PEDAGOGIKA*, č.3, s. 205-209. ISSN 2336-2189

SLAVÍK, J., S. SIŇOR S. 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky, *PEDAGOGIKA*, č.2, s. 155-164. ISSN 2336-2189

SLOWÍK, Josef. 2007. Speciální pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1733-3

SPĚVÁČKOVÁ, M., V. KLAUS, S. ŠTĚCH. 2017. In *Duel*, Seznam Zpráv, 16. srpna, 2017 [cit.2017-12-03] Dostupné z: <https://www.seznam.cz/zpravy/clanek/vaclav-klaus-ml-proti-ministrovi-duel-o-inkluzi-a-jak-se-zmeni-od-zari-skoly-35764>

ŠMELOVÁ, E., E. SOURALOVÁ, A. PETROVÁ a kolektiv. 2014. Společenské aspekty inkluze. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2017, ISBN 978-80-244-4911-1

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

VZDĚLÁVACÍ SLUŽBY [on-line] [cit. 2018-02-19] Dostupné z:

<http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/poradenstvi-pro-vedouci-pracovniky-ve-skolstvi/1017286.pdf>

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní pedagogická pracoviště (ŠPP). NUV- Národní ústav pro vzdělávání [online] [cit. 2017-12-28] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>