



# Zavádění společného vzdělávání perspektivou učitelů základních škol

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Radka Navrátilová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání bakalářské práce

# Zavádění společného vzdělávání perspektivou učitelů základních škol

*Jméno a příjmení:* **Radka Navrátilová**  
*Osobní číslo:* P19000589  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávací katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* **2020/2021**

### Zásady pro vypracování:

**Cíl bakalářské práce:** Zjistit a popsat, jak učitelé vybraných základních škol speciálních a škol zřízovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona reflektují zavádění společného vzdělávání do českého školství.

**Požadavky:** Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

**Metody:** rozhovor

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování práce:  
Jazyk práce:

tištěná/elektronická  
Čeština



### Seznam odborné literatury:

- ANDERLIK, L., 2014. *Cesta k inkluzi*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.  
HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.  
SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0095-8.  
TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-008-1.  
ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0789-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. července 2022

Radka Navrátilová

## Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Janu Jihlavcovi za odborné vedení, trpělivost, cenné rady a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své blízké rodině za podporu při psaní této práce. Poděkování patří také mé kamarádce Bc. Andree Musilové za její ochotu a vstřícnost.

## **Anotace**

Předložená bakalářská práce se zabývá zaváděním společného vzdělávání a názory pedagogů ze základních škol speciálních nebo škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona na tento typ vzdělávání. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jak učitelé vybraných základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona reflektují zavádění společného vzdělávání do českého školství. Práce je rozdělena na dvě stěžejní části, a to na část teoretickou a empirickou. První část, teoretická, obsahuje jednotlivé kapitoly, které se pomocí odborné literatury zaměřují na vymezení pojmů *inkluzivní* a *společné vzdělávání*. Následující kapitola teoretické části se věnuje zavádění společného vzdělávání do českých škol. Nedílnou součástí je rovněž kapitola, která popisuje reflexi odborné i laické veřejnosti na téma společného vzdělávání.

Druhá část bakalářské práce, empirická, zajišťuje pomocí polostrukturovaného interview názory pedagogů základních škol na současné pojetí společného vzdělávání na jejich škole. Konec empirické části je věnován získaným výsledkům a diskusi, která obsahuje navrhovaná opatření.

**Klíčová slova:** společné vzdělávání, inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání, specifické vzdělávací potřeby

## **Annotation**

The presented bachelor thesis approaches the implementation of joint education together with the views of primary school teachers on this type of education. The main goal of the bachelor thesis is to describe how primary school teachers consider the introduction of joint (inclusive) education in Czech education. The work contains two main parts, the theoretical and the empirical. The theoretical part contains individual chapters which apply the professional literature to focus on defining the concepts of inclusive and joint education. Further, there is a chapter dealing with the introduction of inclusive education in Czech schools. An integral part is a chapter describing the professional and laical public opinion on joint education.

Second part of the bachelor's thesis, the empirical one, contains a semi-structured interview to provide the opinions of pedagogues of former special primary schools and schools established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act on the current concept of common (inclusive) education in their schools. The end of the empirical part is dedicated to overall summary of the research data.

**Key words:** common education, inclusion, integration, inclusive education, specific educational needs

# Obsah

Seznam tabulek.....	8
Úvod .....	9
Teoretická část.....	11
1 Inkluzivní vzdělávání vs. společné vzdělávání .....	11
1.1 Společné vzdělávání a speciální pedagogika .....	15
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	17
2 Zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol.....	19
2.1 Vývoj školské integrace v Čechách .....	19
2.2 Současné pojetí inkluzivního vzdělávání.....	23
3 Reakce odborné i laické veřejnosti na zavádění inkluzivního vzdělávání .....	25
3.1 Názor pedagogů a ředitelů .....	25
3.2 Názor rodičů .....	27
Empirická část .....	31
4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	31
5 Metodologie výzkumu.....	31
5.1 Technika sběru dat a analýza sebraných dat .....	32
5.2 Výběr respondentů.....	33
5.3 Průběh výzkumu .....	35
6 Výsledky výzkumu.....	36
6.1 Informovanost a diskuse ohledně inkluzivního vzdělávání .....	36
6.2 Opora inkluze na školách.....	37
6.3 Prvotní reakce .....	38
6.4 Posouzení inkluze na daných školách.....	39
6.5 Posouzení inkluze v obecném měřítku .....	41
6.6 Případná reorganizace inkluze na škole.....	43
6.7 Problematika byrokracie .....	44
6.8 Asistenti pedagoga.....	45
6.9 Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami .....	46
7 Diskuse.....	48
Závěr.....	53



## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1 - rozdělení respondentů .....</b>	<b>34</b>
--	-----------

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem Zavádění společného vzdělávání perspektivou učitelů základních škol. Téma bylo zvoleno kvůli zájmu o společném vzdělávání a zájmu o názorech pedagogů z praxe.

Počátky společného (inkluzivního) vzdělávání jsou spojené s rokem 2009, ovšem zásadní byla změna legislativy, kterou ministerstvo školství uskutečnilo v roce 2016. O inkluzi se doslýcháme z různých zdrojů, nejčastěji to je prostřednictvím médií, dále pak díky odborné literatuře, ale především je spojována se školním prostředím, které je stejně blízké jak odborné, tak laické veřejnosti. Společné (inkluzivní) vzdělávání stále představuje něco nového, co umožňuje upravení podmínek pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také pro děti intaktní. V předložené bakalářské autorka pracuje s tématy, jako jsou společné vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, integrace, historie zavádění integrace a inkluze a reakce veřejnosti na inkluzivní vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jak učitelé vybraných základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona reflektují zavádění společného vzdělávání do českého školství.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a empirické. První část, teoretická, je rozdělena do tří hlavních kapitol. Kapitola první zkoumá rozdíl mezi společným a inkluzivním vzděláváním, dále popisuje pojem integrace, speciální pedagogika a inkluzivní přístup. Druhá kapitola se snaží o zachycení postupného zavádění společného vzdělávání do českého školství. V této kapitole je rovněž popsána legislativa, která je spojena s tímto typem vzdělávání. Tato kapitola dále přibližuje vývoj integrace v Čechách. Reakce na zavádění společného vzdělávání odborné i laické veřejnosti, je obsažena ve třetí kapitole, která zvlášť zobrazuje názory pedagogů a názory rodičů.

Empirická část bakalářské práce se věnuje výzkumu, který byl prováděn kvalitativní metodou pomocí polostrukturovaného interview. Pro tento výzkum jsou vybrány čtyři respondentky z různých speciálních škol v Libereckém kraji. Empirická část obsahuje cíl, kterým je zjistit a popsat, jak učitelé vybraných základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona reflektují zavádění společného vzdělávání do českého školství. Výsledky provedeného výzkumu jsou shrnuty v závěru empirické části pomocí hlavních výzkumných otázek, které se především týkají způsobu získávání informací ohledně inkluzivního vzdělávání, počáteční reakce na inkluzivní vzdělávání, celkového hodnocení

inkluzi na daných školách, názoru na inkluzi jako takovou a změn, které by dotazované respondentky podpořily. Empirická část rovněž obsahuje hlavní výzkumnou otázku, ze které následně vyplývají podrobnější okruhy tématu, a také se věnuje metodologii samotného výzkumu. Hlavní důraz je kladen na výsledek výzkumu a následnou diskusi, která obsahuje navrhovaná opatření.

# Teoretická část

## 1 Inkluzivní vzdělávání vs. společné vzdělávání

Pojem *inkluze* na rozdíl od pojmu *společné vzdělávání*, představuje jakýsi ideál – tedy vytyčený cíl, kterého bychom si přáli dosáhnout. Společné vzdělávání se dá charakterizovat jako reálný stav, kterého se podařilo prozatím dosáhnout. Je těžké přesně definovat inkluzi či inkluzivní vzdělávání, jelikož existuje mnoho definic, které se značně liší (Svoboda, aj. 2019, s. 25). V následujících řádcích bude vypsáno několik definic inkluze. Inkluzi můžeme např. definovat jako „pokus o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy“ (Svoboda, aj. 2019, s. 30) dále jako „přístup rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a respektující právo na adekvátní vzdělávání pro všechny“ (Hájková, aj. 2010, s. 28.). Dle Vorlíčka (2019) je inkluze „proces zkvalitňování škol pro potřeby všech žáků i učitelů. Jejím cílem je zmenšit překážky procesu učení. Inkluze vyzdvihuje úlohu škol při budování společenství a uznává práva žáků na vzdělávání v místě jejich bydliště“ (Vorlíček 2019, s. 260). Poslední vybraná definice inkluzivního vzdělávání říká, že „inkluzie je vnímána jako proces přirozeně reagující na rozmanitost potřeb všech dětí i dospělých, zvyšující jejich zapojení do učení i do kulturně-spoolečenských aktivit a minimalizující mechanismy vyloučení z hlavního vzdělávacího proudu“ (Unesco 2009, s. 8). Toto je pár možných definic inkluzivního vzdělávání z mnoha dalších. Výše vypsané definice spojuje následující: vytvoření vhodného prostředí a právo na vzdělávání pro všechny. Můžeme ale s jistotou říci, že každá z výše zmíněných definic, a mnoho dalších, nepodporuje, ba se přímo snaží zamezit, exkluzi (vyloučení) ze vzdělávacího, ale také společenského procesu (Slowík 2022, s. 15). Ovšem první definice (Svoboda, aj. 2019) především vyzdvihuje vhodné podmínky pro vzdělávání bez rozdílu, druhá definice (Hájková, aj. 2010) se orientuje na celkovou koherenci a rovněž, jako definice první, na vzdělávání pro všechny, tedy bez rozdílu. Třetí definice (Vorlíček 2019) podporuje především zkvalitňování škol a poslední definice (Unesco 2009) popisuje rozmanitost potřeb dětí ve všech oblastech života. Mnoho odborníků se shodne v tom, že inkluze není ukončený proces, nejde jí docílit změnou zákona či ji nařídit. Možná právě kvůli rozdílnému pojetí termínů: inkluze, integrace a společné vzdělávání se vyskytuje stále mnoho negativních postojů vůči celému kontextu (Svoboda, aj. 2019, s. 30). Stejně jako laická veřejnost má na inkluzi odlišný názor, tak stejně odlišný názor má veřejnost odborná a přestože existuje mnoho pohledů, názorů a definic na inkluzi, inkluzivní vzdělávání a společné

vzdělávání, zde je vypsáno několik společných znaků výše uvedených pojmů: **kvalitní vzdělávání pro všechny, stejné podmínky pro všechny, zlepšení školních výsledků žáků, kooperativní učení, individuální přístup, pospolitost a podnětné prostředí.**

*Společné vzdělávání* si lze vyložit různě. Jde o eufemismus k inkluzivnímu vzdělávání, ovšem stále se jedná o reálný stav, jak již bylo zmíněno výše. Změny v legislativě umožňují financování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří nastupují nebo jsou již zařazeni do běžné základní školy. Což je naprosto v pořádku, problém nastává v tom, že zvýšení finanční podpory a zjednodušení přijímacího procesu žáků se specifickými potřebami do běžných škol nevytváří proinkluzivní tendence. Jedná se tedy „pouze“ o větší zpřístupnění zdrojů pro žáky, kteří byli a stále jsou integrováni do běžných základních škol a měli nárok na podporu, ovšem škola neměla na podpůrná opatření dostatek financí. Jde tedy o samotnou přítomnost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných školách – model, kdy jsou v jedné učebně vzdělávání jak žáci intaktní, tak žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. V tomto případě vidíme společné prvky mezi společným vzděláváním a inkluzí, ale stále se jedná o zmenšený koncept inkluze (Svoboda, aj. 2019, s. 32).

Vedle toho během *integrace* je žák se specifickými vzdělávacími potřebami zařazen do intaktního kolektivu dětí za předpokladu, že se mu dostane podpory, díky které bude schopen plnit úkoly a cíle jako ostatní žáci ve třídě. S inkluzí to tedy úzce souvisí, ovšem na rozdíl od inkluze (jako ideálu) je během integrace vyvíjen nátlak na dítě se specifickými potřebami, aby se přizpůsobilo. Tudíž se nejedná o přizpůsobení prostředí, metod, formy výuky, apod., ale přizpůsobení daného žáka výukovému prostředí v jeho stávající podobě.

Jsou tací, kteří se to snaží pojmout proinkluzivně, ale jako koncept školy to být nemusí (Svoboda, aj. 2019, s. 32, 33). Integraci lze rovněž označit jako nejvyšší stupeň socializace (Slowík 2007, s. 31). Nejznámějším pojmem je integrace jako taková, ovšem existují další typy, a to: *sociální integrace*, což přirozený proces začleňování člověka do celé společnosti. Ovšem osoby z minoritních skupin (etnická menšina, osoby s postižením, apod.) nemusí být schopny dosáhnout socializace přirozeným, automatickým způsobem. Je nezbytné, abychom jejich integraci aktivně podporovali a vytvořili pro ně vhodné podmínky. Jde o celkové sjednocení společnosti. Dalším typem je *školská integrace*, při které usilujeme o zařazení dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do intaktního kolektivu, či zřizujeme speciální třídy v běžných školách. Dále *integrace pracovní*, při které pomáháme osobám s postižením, sociálním znevýhodněním či s jakýmkoliv jiným znevýhodněním se uplatnit na trhu práce.

A poslední možnou integrací je tzv. *společenská (komunitní) integrace*, při které poskytujeme sociální pomoc a podporu nezávislého způsobu života osoby s jakýmkoli znevýhodněním (Slowík 2007, s. 31).

Začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se v dnešní době stává něčím jako standardem. Každý bez rozdílu by měl mít právo na vzdělávání. Ač se tato myšlenka šíří velmi rychle a je stále více a více známá, ne všude tomu tak je. V některých zemích jsou děti vyloučeny ze vzdělávacího procesu na základě jejich postižení, rasy, sociálního postavení ba dokonce pohlaví. Přitom je školní prostředí, kolektiv a vše spojené s tím nesmírně důležitou součástí rozvoje od nejtělejšího věku (Konopásek 2018). Každé dítě by mělo zažít pocit přijetí do kolektivu vrstevníků, hodnocení od pedagogů, pocit úspěchu z odvedené práce, apod. Je to stejně důležité pro dítě intaktní, tak pro dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Ano, společné vzdělávání má i své nedostatky, ostatně jako mnoho dalších věcí, ale velkým pozitivem je vývoj dětí od raného věku bez předsudků k „odlišným“ lidem (Konopásek 2018).

Co tedy je inkluzivní přístup? Inkluzivní přístup probíhá pomocí více hledisek, např.: lidskoprávního, sociálního, etického, psychologického, didaktického, politického, ale také filozofického (Slowík 2018, s. 214). Kromě výše zmíněných pojmů (inkluzie, společné vzdělávání, integrace) je třeba popsat termíny *inkluzie* a *inkluzivní vzdělávání*. Pod pojmem inkluzie si každý představí něco trochu jiného. Jak již bylo zmíněno, existuje mnoho definic a některé z nich odrážejí širší (přizpůsobení běžné škol všem, bez rozdílu) a jiné naopak užší (zaměření se na konkrétní skupinu znevýhodněných) vymezení inkluzie.

Inkluzie podporuje rozmanitost a zároveň udržuje příležitost pro vzdělávání a spolupráci. Pokud je inkluzivní prostředí správně nastavené, přináší dětem pocit bezpečí a sounáležitosti s kolektivem. Proces inkluzie podporuje takový způsob výuky, během které je podporována rovná šance na vzdělávání s respektem na individuální potřeby žáků. Inkluzivní prostředí je takové prostředí, kde jsou pospolu vzdělávány děti se specifickými vzdělávacími potřebami, děti intaktní, děti různého náboženského vyznání, sociálního postavení, pohlaví a děti různých etnik. Inkluzie ovšem neprobíhá pouze uvnitř školy. Je důležité, aby škola komunikovala s rodiči a naopak. Díky tomu vzniká lepší porozumění vzájemným nárokům a naskytuje se lepší možnost na spolupodílení se na rozhodování o stylu obsahu nebo tempa výuky (Konopásek 2018). Nejprve je ovšem nutné, aby měla celá školská komunita dostupnou metodickou podporu a možnost spolupracovat s ostatními pedagogy a dalšími odborníky (speciální pedagogové, sociální pracovníci, psychologové, apod.), kteří mají zkušenosti s inkluzí v praxi.

Celý tento systém je nákladný pro všechny jeho účastníky, což je ta negativní stránka celé inkluze. Finance jsou vynakládány na metodickou podporu, různá školení zaměstnanců škol, modernizaci učebních materiálů a pomůcek, vybavení třídy, podpůrná opatření, atd. Dle Konopáska (2018) by mělo být financování inkluzivního vzdělávání ze strany státu dlouhodobé a podporované, aby se vzdělávání všech dětí bez rozdílu, stalo nedílnou součástí našeho školského systému.

Aby společnost mohla fungovat, je třeba žít ve vzájemné a přirozené pospolitosti, při které je hlavním předpokladem začlenění jedince do společnosti (socializace). A právě inkluzivní vzdělávání se snaží naplňovat jisté ideály založené na soužití ve společnosti. Jde především o tolerantní přístup, při kterém je důležité, aby se dítě cítilo přijaté, vítané a podporované (Konopásek 2018).

Aby mohla být inkluze úspěšná, musí se zapojit celá škola, vzdělávací instituce, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci a v neposlední řadě také rodiče. Bez těchto aspektů nelze usilovat o inkluzi. Dále je nutné, aby byl jasně vysvětlen a sjednocen celý koncept a terminologie inkluze (Svoboda, aj. 2019, s. 33). Mnozí se stále domnívají, že inkluze se týká pouze lidí s určitým typem postižením – tělesné, mentální, zrakové, apod. (Svoboda, aj. 2019, s. 30).

Jak vyplývá z výše uvedených definic, pohled na inkluzi může být různý, ovšem všechny se shodují na následujícím. Inkluze je proces, jehož podstatou je, aby žáci měli stejné možnosti nehledě na jejich zdravotní, psychickou či sociální kondici (Svoboda, aj. 2019, s. 31).

Ač je inkluze dominantně spojována se školním prostředím, nesmíme opomenout, že se netýká pouze samotného vzdělávání, ale rovněž je spojována se sociálním prostředím (Slowík 2018, s. 215). Někteří autoři rozdělují inkluzi na tři úrovně, a to: *povrchovou* nebo také *povrchní*, která je spíše jen odrazem trendu společného vzdělávání; během *střední* úrovně již dochází k výraznějším změnám v praxi a třetí úroveň je tzv. *hluboká*, při které dochází k zvnitřňování inkluzivních hodnot. Fráze „vzdělávání pro všechny“ se vyskytuje téměř u každé zmínky o inkluzi či inkluzivním vzdělávání, ovšem v praxi se může stát, že přílišný tlak na inkluzi ve školách může zapříčinit to, že např. žáci z minoritních skupin nejsou přijímáni ani svými spolužáky, ani svými učiteli, tudíž se nejedná o inkluzi, jelikož nebyla prohloubena emocionální úroveň (Slowík 2018, s. 216). Při inkluzivním vzdělávání jde především o zapojení všech studentů bez rozdílu do vzdělávacího procesu. Aby bylo toto zapojení úspěšné, existují různá opatření – diferencované výukové metody, asistenti pedagoga, osobní asistence pro žáky

s vážným tělesným, sluhovým, zrakovým či mentálním znevýhodněním, úprava či redukce učiva, apod. Inkluzivní vzdělávání se také neobejde bez určitých principů: podněcovat během výuky různými úkoly či výzvami, reakce na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a pomoc překonávat bariéry během vzdělávání a hodnocení žáků. Otázkou je, zda tedy existuje rozdíl mezi pojmy *inkluze* a *inkluzivní vzdělávání*. Je jasné, že všechny pojmy obsahující slovo *inkluze* mají společnou podstatu, ale interpretace je již odlišná (Slowík 2018, s. 216, 217).

### 1.1 Společné vzdělávání a speciální pedagogika

Společné vzdělávání úzce souvisí se speciální pedagogikou. Dle pedagogického slovníku (Průcha, aj.) je speciální pedagogika „vědní obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování.“ (Průcha, aj. 2008. s. 223). Speciální pedagogika je samostatný vědní obor, který zaštituje speciálněpedagogické disciplíny: *etopedie, psychopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie, logopedie*. Jejím předmětem jsou jedinci, kteří v důsledku svého znevýhodnění vyžadují větší individuální přístup kvůli svým specifickým potřebám. Aby mohly být tyto potřeby uspokojeny, je důležité vnímat specifika daného znevýhodnění a je nutné stanovit a následně aplikovat speciální metody práce pro osoby se specifickými vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem speciální pedagogiky je maximální možný rozvoj jedince a jeho následné začlenění do společnosti. S tímto cílem souvisí vytváření vhodných podmínek a předpokladů, které jsou nezbytné pro realizaci hlavního cíle. Mezi další cíle se řadí umožnění dosažení určitého stupně edukace či rozvoje v těch oblastech, ve kterých je to možné. Dále podpořit vnitřní akceptaci člověka s jeho znevýhodněním a rovněž změnit postoje některých členů společnosti vůči znevýhodněným osobám (Fischer, aj. 2014, s. 13, 14, 15).

V dnešní době je prosazován inkluzivní přístup, který spočívá ve vnímání přirozené různorodosti ve společnosti a akceptaci osob se znevýhodněním. Jde především o nevyčleňování těchto osob ze společnosti. V České republice je tento přístup prosazován několik málo let a k jeho výraznějšímu prosazení vede ještě dlouhá cesta (Fischer, aj. 2014, s. 17,18). S inkluzivním přístupem rovněž souvisí komplexní přístup k osobám se znevýhodněním. Speciální pedagogika se nezaměřuje pouze na problematiku vzdělávání, nýbrž se zabývá celým spektrem problémů, které jsou spojené s daným jedincem, jako je např. otázka seberealizace, možnost kompenzace, terapie, rehabilitace a socializace. Komplexní přístup není pouze v rámci výchovy a vzdělávání, ale měl by doprovázet člověka v průběhu jeho života (Fischer, aj. 2014, s. 18). Speciální pedagogika je obor multidisciplinární, což znamená, že



spolupracuje s dalšími obory a disciplínami. Nejvíce je propojena s *obecnou pedagogikou*, dále s *psychologickými* disciplínami, ze kterých využívá jak teoretické poznatky, tak praktické zkušenosti. Dále má vztah s *medicínskými* a *biologickými* obory, které jsou důležité pro správné poznání vad a poruch a pro jejich následnou nápravu. Nesmí se opomíjet *sociologie*, která zkoumá vztahy ve společnosti. Celkový přístup k osobám se znevýhodněním a vnímání integrace těchto osob zkoumá *filozofie* a *etika*. Různé sociální potřeby zajišťuje *sociální práce*, která taktéž souvisí se speciální pedagogikou. Nelze se obejít bez *práva* a *ekonomie* a v neposlední řadě je důležitá spolupráce s *technickými* obory (kybernetika, informatika, apod.) (Fischer, aj. 2014, s. 19).

K dosažení cílů speciální pedagogiky je nezbytné, aby probíhala bezproblémová spolupráce mezi výše zmíněnými disciplínami/obory a speciální pedagogikou a také je důležitá aplikace metod a přístupů, které se ovšem liší dle jednotlivé povahy daného znevýhodnění a jeho příčin. Jiné individuální potřeby bude vyžadovat dítě se znevýhodněním somatickým (tělesným) a jiné dítě s mentálním znevýhodněním. To je také jeden z důvodů vnitřního členění speciální pedagogiky – somatopedie (fyzické/tělesné znevýhodnění), tyflopédie (zrakové znevýhodnění), surdopedie (sluchové znevýhodnění), logopedie (narušené komunikační schopnosti), psychopedie (psychické/mentální znevýhodnění) a etopedie (poruchy chování a emocí) (Fischer, aj. 2014. s. 20).

Se změnami v legislativě souvisí také pracovní uplatnění speciálních pedagogů. Když se začalo zavádět společné (inkluzivní) vzdělávání do českého školství, začali se postupně měnit některé školy speciální na běžné či smíšené. Jelikož speciálních škol ubývalo, tak se mnozí speciální pedagogové ze začátku obávali, zda najdou ve školství nějaké uplatnění. Tyto obavy ovšem nebyly vůbec na místě, jelikož speciální pedagogové jsou stále zapotřebí, ne-li více. Stále častěji se setkáváme s osobami se znevýhodněním, ať v oblasti fyzické, psychické, smyslové nebo sociální v běžném životě i ve školství. Což je hlavní důvod, proč by každý pedagog měl mít alespoň částečné znalosti z oboru speciální pedagogiky a proč jsou speciální pedagogové stále zapotřebí (Slowík 2012). Role speciálních pedagogů se ovšem jistým způsobem změnila. Před zavedením inkluzivního vzdělávání byli speciální pedagogové především na speciálních školách nebo ve školských poradenských zařízeních. Mezi hlavní činnosti speciálního pedagoga patří činnosti pedagogické, diagnostické, poradenské a terapeutické. Dále vyhodnocuje postupy nápravné, reedukační a kompenzační, komunikuje s rodiči ohledně metod práce a provádí celkovou speciálně-pedagogickou činnost. Po zavedení inkluzivního typu vzdělávání se speciální pedagogové dostali do běžného školství s názvem

*školní speciální pedagog*, který především vykonává činnosti spojené s odbornou podporou integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků, kteří potřebují speciálně-pedagogickou podporu. Zkrátka se především jedná o žáky, kteří potřebují ke svému vzdělávání podpůrná opatření jakéhokoli stupně. Školní speciální pedagog se dále podílí na vytváření programů ohledně poskytování pedagogicko-psychologických a poradenských služeb na dané škole. Rovněž komunikuje jak s vedením školy, tak s pedagogy, žáky, rodiči a s pracovníky ze školských poradenských zařízení (NPI 2018). Legislativní ukotvení speciálního pedagoga a školního speciálního pedagoga je v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

## 1.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní přístup (vzdělávání) nebyl ve společnosti odjakživa. Předcházela mu *exkluze*, která vylučovala ze vzdělávacího proudu děti s postižením i děti, které nespĺňovaly stanovená kritéria. Následovala *segregace* (separace), která sice děti s postižením nevylučovala ze vzdělávacího proudu, ale dle vymezených kritérií je rozdělovala do podskupin. Šlo tedy o vytvoření homogenní skupiny žáků se znevýhodněním, což zajišťoval tehdejší školní systém – běžné školy a školy speciální (dále členité). Poté hovoříme o *integraci*, která spočívá v existenci rozdílných podskupin, kdy děti s postižením mohou navštěvovat běžné základní školy. Je uplatňován tzv. duální systém (integrativní i segregovaná edukace). *Inkluze* je tedy (jak již pospáno výše) jistá idea, myšlenka úplného začlenění osob se specifickými vzdělávacími potřebami. Pracuje se s tím, že různorodost je normální (Fischer, aj. 2014, s. 42).

Inkluzivní přístup je aktuálním trendem, jak ve vzdělávání, tak v oblasti péče o člověka s postižením. Dle Horňákové (2014) je možné inkluzi buďto ztotožňovat s integrací nebo ji můžeme brát jako vylepšenou verzi integrace nebo jako zcela novou kvalitu v přístupu k dětem se znevýhodněním, která je odlišná od integrace. V podstatě by se dalo říci, že během integrace se dítě přizpůsobuje škole a během inkluze se škola snaží přizpůsobit své prostředí a vše s ním spojené dětem. Inkluzivní přístup zastává myšlenku, že všichni žáci, bez rozdílu, mohou být vzdělávání se svými vrstevníky v běžných školách a zároveň by měl být brán ohled na individuální zájmy, potřeby, schopnosti a nadání. Tato myšlenka ovšem musí být podpořena otevřením škol a změnou struktury v daném vzdělávacím zařízení, aby bylo vhodné pro všechny děti. Výchovně-vzdělávací zařízení, která jsou oddělena od hlavního vzdělávacího proudu, by měla být, v rámci inkluzivního přístupu, poskytována těm dětem, které mají závažné formy postižení. Inkluzivní vzdělávání je stále více prosazováno, na rozdíl od původního tradičního (segregovaného) vzdělávání. Není to pouze kvůli tomu, aby děti se znevýhodněním měly možnost se začlenit do intaktní skupiny vrstevníků, ale spočívá to také v tom, že děti

intaktní mají tak šanci se setkávat s „odlišným“ člověkem již od raného věku a díky tomu vzroste pravděpodobnost, že dítě nebude ignorovat potřeby dětí s různými postiženími a nebude mít vůči nim předsudky. Rovněž nebudou přemýšlet jako „já, ten zdravý a on ten nemocný“ a budou vědět, že každý je jiný a je to přirozené. Aby se inkluzivní vzdělávání mohlo nadále rozvíjet, je třeba stále vyvíjet vhodnou přípravu vzdělávacího systému a adekvátně připravit aktéry na uvedené změny (Fischer, aj. 2014, s. 46).

## 2 Zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol

Inkluzivní vzdělávání představuje jakýsi moderní, vzdělávací a aktuální trend, ovšem nebylo tomu tak vždy. Což nám dokazují následující čtyři etapy: exkluze (vyučování), segregace/separace (separování od intaktních osob), integrace (sblížení osob se znevýhodněním a osob intaktních – začlenění) a nakonec inkluze (úplné začlenění). Na rozdíl od jiných států, ve kterých se pojem inkluze objevoval již od 60. let 20. století, na území České republiky se tento termín objevil v 90. letech. Pro inkluzivní vzdělávání je nezbytně nutná celá řada podpůrných opatření pro nejrůznější znevýhodnění, která budou k dispozici na školách, které se pro inkluzivní vzdělávání rozhodnou. Jde tedy o celkové přizpůsobení školy, pracovníků školy a blízkého okolí k potřebám dítěte. V České republice vstoupila v platnost novela školského zákona podporující společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, v roce 2016. S touto novelou je spjata vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která stanovuje podpůrná opatření od prvního do pátého stupně, formuluje obsah individuálního vzdělávacího plánu, popisuje funkci asistenta pedagoga (Hladík, et al. 2019). Šlo tedy o vytvoření vhodných podmínek pro výchovu a vzdělávání všech dětí, bez rozdílu. Dle MŠMT je možné společné vzdělávání tam, kde je o tento typ vzdělávání zájem. Dále je možná podpora pro každého žáka, který ji potřebuje k úspěšnému začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, včetně nároku na finanční podporu. Podpůrná opatření spojená s touto změnou jsou: inkluzivní – během tohoto opatření jde zejména o společné vzdělávání všech žáků a podpůrná – zajištění podpory žákům, kteří ji potřebují. Obě opatření by měla být naplňována současně a nezávisle na sobě, jelikož jistou podporu mohou získat také žáci, kteří nemají tak velké speciální vzdělávací potřeby, ale přesto potřebují jistá podpůrná opatření pro realizaci vzdělávání (např. žáci se specifickými poruchami učení- dyslexie, dysortografie, apod.). Tato úprava ovšem neměla pouze pozitivní ohlasy, ale také negativní odborné i laické veřejnosti (Straková, aj. 2019, s. 82).

### 2.1 Vývoj školské integrace v Čechách

Během druhé poloviny 18. století vznikaly moderní instituce a nacionální uspořádání moderní společnosti, které zpočátku napomohly k vytvoření raně moderní společnosti, jejíž existence byla ukončena dvěma světovými válkami. Na konci první světové války (1914-1918) se nově tvořily hranice, zatímco lidé zůstávali především tam, kde byli. První světová válka výrazně změnila celou společnost, včetně školství. Učitelé byli odvedeni do války a namísto nich přivedli raněné vojáky do školních budov. Dětem převážně chyběl otcovský vzor a celkově byla narušena kázeň. Na druhou stranu začaly vznikat mimoškolní kroužky a pro děti mladší se

objevovaly také jesle. Válka rovněž přivedla do školství ženy. „První světová válka ale české školství uvrhla do permanentního provizoria. Do roku 1915 byla třetina učitelů odvedena do armády...“ (Idnes 2022). Po druhé světové válce (1939-1945) hranice zůstávaly a přesouvání byli lidé. Po vzniku Protektorátu Čechy a Morava docházelo k mnoha změnám. Školství se neměnilo pouze po stránce ideové, ale rovněž po stránce obsahové, organizační, kvantitativní i kvalitativní. Zřizovatelem školy mohl být stát, orgány místní samosprávy, soukromá osoba či církev. Byl akceptován národnostní princip vzdělávání, tj. uznaná národnostní menšina měla právo na vzdělávání ve svém jazyce. V průběhu existence Protektorátu ovšem docházelo k postupnému omezování jednotlivých stránek školství. Školství po roce 1942 bylo děleno pouze na české a německé (Školákem za Protektorátu 2022).

Na konci 19. století začaly vznikat na území České republiky vznikat první instituce zabývající se speciálním vzděláváním – ústavy a školy. Pouze v těchto institucích se mohly jistým způsobem vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, za předpokladu, že dostaly tu možnost takovou instituci navštěvovat. Mezi první ústavy patří: Jedličkův ústav pro děti zmrzačené v Praze (1913), Ústav pro zmrzačené v Brně (1919) a Ústav pro děti zmrzačené a rachitické v Plzni (1921), přestože se nejednalo o integraci, jsou tyto ústavy zpětně velmi vysoce hodnoceny, jelikož napomohly k budoucímu společnému vzdělávání. V této době se neřešila otázka, jakým způsobem tyto děti vzdělávat, ale jestli vůbec umožnit takovýmto dětem možnost vzdělávání se. V období 1. republiky (1918-1938) si můžeme všimnout první snahy o společnou výchovu dětí s postižením a dětí intaktních v Jedličkově ústavu, k tomuto přispěl zejména František Bakule (1877-1957) – významný český pedagog (Valenta, aj. 2003, s. 12).

Kromě vzniku dalších ústavů, dochází rovněž k vytvoření relativně samostatné pedagogické disciplíny, a to speciální pedagogiky. Zakladatelé speciální pedagogiky zastávali takový názor, že právo na vzdělání se nejlépe realizuje koncentrací dětí s postižením a využíváním speciálněpedagogických metod, forem a postupů. Česká republika dělila vzdělávání do dvou hlavních proudů: systému obecného vzdělávání určeného pro děti intaktní a komplexu zařízení určených dětem, která intaktní kritéria nesplňovala. V takto laděném systému mohl být i chybějící prst důvodem k zařazení dítěte do druhého vzdělávacího proudu. Ovšem tento segregační systém nemohl zaručit všem dětem s postižením právo na vzdělání. Dětem s těžšími stupni mentálního postižení a dětem s kombinovaným postižením bylo právo na vzdělání odepřeno. „Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávati pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy – § 13. odst. 4 zákona č. 95/1948 Sb. Školský zákon“ (Valenta, aj. 2003, s. 13).

První známky integrace se objevují v letech 1970-1989. Nejednalo se ovšem o integraci, jako známe dnes, nýbrž o jisté výjimky, které byly ovlivněny přáním rodičů a jejich možnostmi ovlivnit tehdejší výuku. Jelikož se s integrací nepočítalo a neexistoval na ni žádný zákon, předpisy či postupy, tak vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami bylo ponecháno na vůli učitelů. Očekávalo se, že tyto děti splní všechny požadavky, které ovšem byly sestaveny na míru intaktního dítěte. Na druhou stranu byly školní osnovy, obsah a organizace výuky na konci 70. letech volnější, než je tomu dnes. V běžných základních školách byly děti s lehčími stupni mentálního postižení či nepodnětným sociálním prostředím, které o několik let později, byly po zavedení nové koncepce vzdělávání přemístovány do škol speciálních. Po roce 1975 byl ve třídách vysoký počet žáků, což nemělo pozitivní dopady na vzdělávání (Valenta, aj. 2003, s. 13).

Vzdělávání nebylo jediné, které se dělilo do dvou hlavních proudů. Oddělena byla rovněž příprava pedagogů. Obor speciálních pedagogů nesl název „Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči“ (Valenta, aj. 2003, s. 13). Tito učitelé splňovali předpoklady pro působení ve speciálních školách. Pedagogové ostatních učitelských oborů se v rámci své praxe málokdy setkávali s problematikou vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Ve druhé polovině 80. let platil školský zákon č. 29/1984 Sb. Znění tohoto zákona je následující: „Výchova a vzdělávání se uskutečňují v jazyce českém nebo slovenském. Občanům maďarské, německé, polské nebo ukrajinské (rusínské) národnosti se v rozsahu přiměřeném zájmům jejich národního rozvoje zabezpečuje právo na vzdělání v jejich jazyce“ (Valenta, aj. 2003, s. 14). Tehdejší znění nezaručovalo právo na vzdělání za použití znakové řeči či Braillova písma. Rovněž zde nebyla řešena otázka vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na běžných školách, až na část věnovanou speciálním školám jako takovým, kde bylo popsáno, že zde jsou využívány zvláštní výchovné a vzdělávací metody, prostředky a formy pro žáky s mentálním, smyslovým či tělesným postižením, pro žáky s vadami řeči, s více vadami, pro obtížně vychovatelné žáky a pro žáky nemocné a oslabené k začlenění do pracovního procesu a společnosti. Můžeme tedy s jistotou říci, že charakter vzdělávacího systému byl segregáčnický. Dle zákona poskytují výše zmíněné školy „... výchovu a vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení. Ve středních školách pro mládež vyžadující zvláštní péči se vzdělávají smyslově nebo tělesně postižení žáci a žáci obtížně vychovatelní, pokud se nemohou vzdělávat společně se žáky ostatních středních škol“ (Valenta, aj. 2003, s. 14). Co se týče škol zvláštních, tak zde se dle zákona vzdělávají „žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani

v základní škole pro mládež vyžadující zvláštní péči“ (Valenta, aj. 2003, s. 14). Další vyčleňování dětí, které nemohly být vzdělávány s dětmi intaktními, se ubírá směrem ke školám pomocným, ve kterých bylo hlavní náplní a cílem „vychovávat a vzdělávat obtížně vzdělávatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve škole zvláštní, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání“ (Valenta, aj. 2003, s. 14).

Žákům, kteří nemohli a neměli povinnost kvůli svým individuálním potřebám docházet do škol, byla poskytována individuální výuka v rozsahu nejméně dvou vyučovacích hodin týdně. Takto nízký počet hodin naprosto neodpovídal potřebám dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Právě poradenští pracovníci, ředitelé škol a úředníci školské správy navrhovali vzdělávání pro tyto děti právě v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně. S těmito závěry se bylo možno setkat ještě v polovině 90. let minulého století. Znění v zákoně bylo následující: „Dítě, které pro svůj duševní stav není schopné vzdělávání, osvobodí národní výbor od povinné školní docházky“ (Valenta, aj. 2003, s. 15). Toto „osvobození“ bylo věčné. Striktním způsobem byl popírán jakýkoliv vývoj u dětí s těžkou mentální retardací. Tyto děti pak byly umístěné do některého z ústavů sociální péče a jen výjimečně jim mohla rodina dopřát osobní péči. Právní norma upravovala taktéž přerazování dětí ze základních škol, bez většího respektování rodičovských práv, a to vyhláškou (MŠ ČSR č. 123/1985 Sb. o základních školách), ve které bylo uvedeno, že žák, který není schopen prokázat předpoklady pro plnění povinné školní docházky (neuspokojivý prospěch, zdravotní problémy, výchovné problémy, apod.) bude přerazen do příslušné školy (třídy), na konci klasifikačního období, ve které budou plnit povinnou školní docházku. Toto přerazení bylo uskutečňováno na základě společného projednání v pedagogické radě a následného oznámení zákonnému zástupci dítěte. Za předpokladu, že o přerazení požádal sám zákonný zástupce nebo dětský lékař, kvůli zdravotním důvodům, může být dítě přerazeno i během klasifikačního období. Zákonným zástupcům se tedy dávalo toto učinění pouze na vědomí, což je v rozporu s dnešním, ale i dřívějším rodičovským právem (Valenta, aj. 2003, s. 15).

Snaha o vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v této době měla i svá pozitiva. V mnoha školských zařízeních a zařízeních pro sociální péči, pracovala řada vzdělaných a nesobeckých pracovníků, kteří usilovali o zlepšení podmínek výchovy, vzdělávání a péče pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Byly vytvářeny nejrůznější didaktické zásady a metody práce. Bylo vytvářeno a používáno poměrně velké množství kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které byly mnohdy obtížně dostupné. Materiály byly na docela

dobré úrovni, např.: učebnice pro děti se smyslovým postižením, apod. Bohužel navzdory všem snahám o zlepšení vzdělávacích podmínek pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami se ani v prostředí speciálních institucí nedařilo prosadit individuální přístup ke každému žákovi, který by to potřeboval. Stále přetrvávala nutnost splnění obecných vzdělávacích standardů. Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami měli na starost pouze odborníci, důležitost rodinného prostředí a sociálního začlenění byla omezena na minimum. Děti s mentálním nebo kombinovaným postižením byly automaticky umístěny do ústavů sociální péče s celoročním provozem, což byla další forma segregace. Jelikož se jednalo o odloučení dítěte a rodiny, která k tomuto kroku byla mnohdy dohnána kvůli ekonomickým, sociálním a nátlakům. Na druhou stranu, existovali rodiče, stejně jako je tomu dnes, kteří těmto nátlakům podléhali ochotně a rádi. Představovalo to pro ně jisté východisko z těžké životní situace (Valenta, aj. 2003, s. 16).

Postupně byla větší poptávka (ať dobrovolná či nedobrovolná) po ústavech sociální péče, že se na pobyt v těchto zařízeních čekalo i řadu let. Kvůli tomu se začaly zřizovat velkokapacitní instituce pro stovky osob s nejrůznějším typem postižení, které zde museli žít v nedůstojných podmínkách. Mnohdy jim byla upírána základní lidská práva a základní potřeby. Internátní školská zařízení bývala zpravidla lepším místem. Vzájemná odtažitost a nepochopení osob s různým typem postižení a osob intaktních byly hlavním důsledkem takto nastavené segregace. Majoritní společnost se o té minoritní vyjadřovala hrubě, sprostě a s opovržením. Bariéry nebyly pouze architektonické, ale psychologické, sociální, ekonomické a další, některé bariéry se nepodařilo zcela překonat doposud (Valenta, aj. 2003, s. 16).

## 2.2 Současné pojetí inkluzivního vzdělávání

Školský systém 18. a 19. století nebyl schopen přijímat odlišnost dětí a už vůbec ne s nimi pracovat. V praxi se spíš děl přesný opak, a to homogenizace (zestejnování) žáků, která má poměrně hluboké kořeny. Jelikož Česká republika chtěla zůstat součástí evropských společností, musela učinit jistá rozhodnutí, mezi které patří např. vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška ovšem způsobila jistou míru paniky, nedorozumění a velké administrativní zatížení. Ovšem nešlo pouze o legislativu, jako takovou, ale o systémové rozdíly v dané společnosti. V období vydání vyhlášky, tedy v letech 2015-2016, vznikaly první protesty proti inkluzi (rovněž to bylo období migrační krize, kdy prudce narostl počet žadatelů o azyl v zemích Evropské unie). MŠMT (ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) nahradilo pojem „inkluzí“ pojmem „společné



vzdělávání“. Myšlenka společného vzdělávání netkví pouze v začlenění dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, či v přesunutí dětí ze škol speciálních (dříve praktických) do škol v běžném vzdělávacím proudu, ale jde o vytvoření kulturní a společenské pospolitosti. Taková pospolitost respektuje rozdíly a odlišnosti a bere je za něco normálního, lidského. Ti, kteří mohou být vzdělávání společně, jsou společně vzdělávání (Hladík, et al. 2019).

V současné době můžeme zaregistrovat nárůst zájmu o vzdělávání všech žáků (znevýhodněných i intaktních) a o jejich úspěšné vzdělávání. Aktuální pojetí inkluze je vyznačováno vytvářením optimálních podmínek pro různorodé, individuální potřeby žáků prostřednictvím většího zapojení nejen do školského systému, ale také do kulturního a společenského života a minimalizováním exkluze ve všech možných oblastech. Tento proces vyžaduje změny a úpravy strategií, obsahu a přístupů s tím, že by se měl vztahovat na všechny děti bez rozdílu, což je koneckonců hlavní myšlenka celého inkluzivního vzdělávání tak, jak ho známe. Cílem se tak stává vytvoření společnosti, která dokáže bojovat s diskriminací, pozitivně vnímat odlišnost jednotlivých osob a vytvořit vhodné podmínky pro plnohodnotné podílení se na vzdělávání všech členů, bez ohledu na daná znevýhodnění (Hladík, et al. 2019).

### 3 Reakce odborné i laické veřejnosti na zavádění inkluzivního vzdělávání

Názory na zavádění inkluzivního vzdělávání byly, a stále jsou rozdílné. Někdo to vnímá jako dobrý krok pro české školství a někdo to vnímá jako něco špatného a nefunkčního. Inkluze, jako taková, je velkým inkluzetabilním spektrem, které je v současné době všude kolem nás. Pokud se s inkluzí, společným vzděláváním, nesetkáváme přímo osobně, máme o něm povědomí alespoň zprostředkovaně od jiných osob. Proto je na inkluzivní vzdělávání tolik odlišných názorů. Představuje to něco velkého a většina společnosti se s tím již nějakým způsobem setkala, a jak to tak bývá, pokud byla první zkušenost špatná, odrazí se to na celkové reakci (Hladík, et al. 2019).

Zkušenost rodičů s inkluzivním vzděláváním je hlavním pilířem k tomu, aby si mohli vypěstovat názor. Angažovanost rodičů dětí se specifickými vzdělávacími potřebami začíná při výběru vhodné mateřské či základní školy. Mimo vyhledávání všech možných a dostupných informací o daném zařízení, také mohou docházet na různé semináře či přednášky, které souvisejí s inkluzivním vzděláváním. Zde ovšem jejich angažovanost nekončí, je přirozené, že každý rodič, který zcela pečuje o své dítě, chce, aby okolí přistupovalo k danému dítěti s úctou, stejně tak, aby přistupovalo s úctou k pečujícímu rodiči. Na druhou stranu je očividné, že ne každý rodič dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami chce nebo může investovat tolik úsilí a energie do vzdělávání jejich dětí. Odlišnost přístupu k dítěti se specifickými vzdělávacími potřebami netkví pouze v rozdílné diagnóze, ale také v místě, kde je vychováno a vzděláváno (samozřejmě existuje mnoho dalších aspektů týkající se odlišnosti přístupu). Autoři časopisu *Sociální pedagogika*, v rámci svého osobního výzkumu zjistili, že rodiče dětí s Downovým syndromem jsou více pro inkluzi než rodiče dětí s poruchou autistického spektra. Názor na inkluzi se také liší u rodičů s dětmi mladšího školního věku a dětí staršího školního věku. Rodiče dětí mladšího školního věku mají více pozitivnější názory na inkluzivní vzdělávání, než rodiče dětí staršího školního věku. Je tedy zřejmé, že nikdo, kdo nemá dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, nemůže vědět, co pro daného rodiče tato skutečnost obnáší (Hladík, et al. 2019).

#### 3.1 Názor pedagogů a ředitelů

V odborném časopisu *Speciální pedagogika* je obsažen výzkum, který se zabývá postojem pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. Co se týče míry nesouhlasu a souhlasu s inkluzí. Větší část, zhruba 55 %, dotázaných pedagogů s inkluzí spíše

nesouhlasí a menší část, zhruba 45 %, dotázaných pedagogů s inkluzí spíše souhlasí. Ze škol, které se zapojily do tohoto výzkumu, se objevovali jak příznivci inkluze, tak i její odpůrci (Němec 2018, s. 225, 226, 227).

Důvody, které byly vyjadřovány jako podpora inkluzivního vzdělávání, byly různorodé, ovšem mnoho dotázaných se shodlo, že je společné vzdělávání přirozeným právem žáků, přináší pozitivní zisky jak pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, tak pro žáky intaktní.

Zavádění modelu společného (inkluzivního) vzdělávání je jedním z hlavních témat současného školství. Následující část je věnována interpretaci výsledků šetření pro ředitele základních škol a školských zařízení ze studie zvané „Společné vzdělávání pohledem ředitelů krajské sítě škol a školských zařízení v rámci projektu APIV B“ (Hladík, et al. 2019). V letech 2016-2018 byl projekt realizován pomocí kvalitativního šetření, do kterého se zapojilo 24 škol a školských zařízení z každého regionu ČR (336 škol a školských zařízení). Hlavním cílem tohoto šetření byl popis informovanosti, dosavadních způsobů podpory a zejména aktuální potřeby ředitelů a pedagogů zúčastněných škol a školských zařízení (Hladík, et al. 2019).

Většina ředitelů uvedlo, že pokud by získali podporu v oblasti dalšího vzdělávání, které se zaměřuje na inkluzi, tak by ji využili v rámci legislativy. Na druhém místě je postup při vzdělávání skupin žáků s konkrétním speciálně vzdělávacím znevýhodněním, na třetím místě je uvedena spolupráce učitele a asistenta a nejméně ředitelů by tuto podporu využilo v rámci cesty, která by vedla vzdělávání žáků bez potřeby podpůrných opatření. Tato otázka se vztahuje na „co by, kdyby“, další otázka se zaměřuje na konkrétní způsob využití podpory, kdy většiny dotázaných ředitelů se to netýkalo, další část použila podporu na práci s úpravou očekávaných výstupů v RVP, další část na management inkluzivní školy, třídy, apod. A poslední část je uvedené jako „jiné“. Další otázka se věnovala atraktivnímu a potřebnému tématu v rámci dalšího vzdělávání, konkrétně jaké téma by vybrali ředitelé svým učitelům. Nejvíce ředitelů uvedlo oblast sociální interakce (učitel – žák – rodič), další skupina ředitelů (menší pouze o jednoho ředitele) by vybrala emoční obranu a zvládání stresu. Jako třetí zastoupené téma je pedagogická diagnostika, poté oblast sociální interakce (učitel – žák) a poslední oblastí je didaktika. Poslední otázka se vztahovala na formu podpory, kterou by učitelé potřebovali v rámci společného vzdělávání. Nejvíce byla zastoupena oblast poradenství s experty ohledně poskytování pomoci žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, následovala oblast DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) v oblasti společného vzdělávání, další oblastí je

spolupráce s dětským psychologem, následuje spolupráce se speciálním pedagogem, poté informace o funkčnosti podpůrných pomůcek pro konkrétní žáky, mentoring a jako poslední možnost dostupných kontaktů na instituce a odborníky v oblasti společného vzdělávání na úrovni kraje (Hladík, et al. 2019).

Výsledky poukazují na rozpor pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků intaktních v rámci jednoho hlavního vzdělávacího proudu, dále na nedostatečnou informovanost a na malou zkušenost v oblasti práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Mnoho pedagogů rovněž uvedlo problém v komunikaci mezi školou a rodinou, především spolupráci rodiny a motivovanost žáků. Dalším problémem z pohledu ředitelů, je nedostatek kompetentního personálu, který by zvládal práci s žáky se SVP (specificky vzdělávací potřeby). Tyto výsledky rovněž poukazují na fakt, že české školství nezvládá vhodně diferenciovat a potřebně individualizovat výuku a účelně pracovat s heterogenní skupinou žáků. Z čehož může plynout obecný negativní pohled na profesi v učitelské oblasti oproti jiným zemím (Hladík, et al. 2019).

Ač je výše zmíněný článek z odborného časopisu *Sociální pedagogika*, z roku 2019, lze souhlasit s tím, že inkluze stále není ukončený proces, ale stále se vyvíjí jak v oblasti podpory, tak v oblasti vhodných metod práce s žáky se SVP a obecně s celým heterogenním třídním kolektivem. Zvládnutí inkluze v českém školství se odvíjí od schopností pedagogů a dalších pedagogických pracovníků, kteří se aktivně či pasivně zapojují od konceptu společného vzdělávání. Důležitými prvky k funkčnosti inkluze je bezesporu metodická, personální a finanční podpora. Dále bychom mezi prvky zařadili dostatečnou informovanost jak pro veřejnou, tak také pro laickou veřejnost a respekt stále novým potřebám a změn jak v naší společnosti, tak ve světě (Hladík, et al. 2019).

### 3.2 Názor rodičů

Další část kapitoly *reakce na zavádění inkluzivního vzdělávání odborné i laické veřejnosti* z odborného časopisu *Sociální pedagogika* se bude věnovat zkušenostem rodičů s inkluzivním vzděláváním. Jedná se o rodiče dětí se specificky vzdělávacími potřebami a hlavní otázkou byla tato: „Jaké zkušenosti mají rodiče s inkluzivním vzděláváním?“ (Hladík, et al. 2019). Tento výzkum byl, na rozdíl od předchozího, prováděn kvalitativně. Dotázaných rodičů dětí se speciálně vzdělávacími potřebami bylo devět.

Pečující rodič zná nejlépe potřeby svého dítěte a tak je přirozené, že se bude angažovat při výběru mateřské, základní či střední školy. Každý rodič (nebo alespoň většina) se zabývá

otázkou bezpečnosti, postojem ostatních žáků či učitelů vůči jejich dítěti, vzdělávacího programu dané školy, osobnosti učitele, dostupnosti školy z hlediska dopravy či financí a mnoho dalších. Tyto požadavky jsou skoro vždy doprovázeny obavami, zejména u rodičů dětí se SVP. Dále je pro rodiče důležité, aby okolí zacházelo s dítětem s úctou a také s nimi samými. Také se uvádí, že tito rodiče mají větší tendenci kontaktovat učitele svého dítěte a ze strany školy potřebují především podporu a porozumění. „Rodiče si přejí, aby je učitel považoval za svého rovnocenného partnera“ (Hladík, et al. 2019).

Rozhodování rodičů ohledně budoucí školy pro své dítě bylo ovlivněno strachem ze stigmatizace, možností růstu v „normálním“ světě a podporou nezávislosti svého dítěte. Výzkum poukazuje na to, že pro rodiče bylo velmi obtížné se rozhodnout pro konkrétní školu. Zvažován nebyl pouze obsah a kvalita výuky či míra inkluze na dané škole, ale také praktické okolnosti, jako je dostupnost dané školy. Dále se rozhodování posuzovalo dle míry informovanosti o speciálních školách. Někteří rodiče to chápou jako něco negativního či špatného. Představy o speciálních školách vycházejí především ze stereotypizovaných představ, které vrhají negativní světlo nejen na školu samotnou, ale také na rodiče dětí v těchto školách „... děti, kterým se třeba rodiče i tolik nevěnují, neřeší jejich problémy, a tudíž jsou v těch školách“ (respondent, Hladík, et al. 2019). Mnoho rodičů se shodlo, že zařazení dítěte do běžného školství je jediná možnost pro to, aby dítě mělo možnost vyrůstat v „normálním“ světě (Sociální pedagogika 2019). Co se týče zkušeností rodičů se začleňováním dětí do inkluzivního vzdělávání, tak významnou rolí, pro rodiče i dané dítě, je samotné zapojení do intaktního kolektivu dětí. Dotázaní rodiče uvedli, že se začleňováním pomáhali spolužáci jejich dětí, ale je důležité si uvědomit, že svojí roli hraje také osobnost integrovaného dítěte „... část času tráví v kolektivu a část času tráví sama...“ (respondent, Sociální pedagogika 2019). Rodiče dále upozorňují na absenci individuálního přístupu učitelů k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. Rodiče pak mají před sebou poměrně velké dilema, na jednu stranu si přejí začlenit své dítě do intaktní skupiny vrstevníků, ale na druhou stranu nejsou rádi, že je jejich dítě srovnáno s ostatními dětmi. Dalším problémem, ze strany respondentů, je nedostatečná komunikace mezi pedagogy, dalšími odborníky a rodiči. „Já musím být ta, která škemrá, a oni mi říkají, že mi mohou, ale nemusí vyjít vstříc“ (respondent, Hladík, et al. 2019).

Dle dotázaných respondentů závisí úspěch inkluzivního vzdělávání na celkovém zainteresování a ochotě lidí, kteří pracují v daném školském zařízení. Často se setkáváme s náhodou, jako s faktorem, který určuje úspěch společného vzdělávání. Tím máme na mysli, že rodič může mít „štěstí“ nebo „smůlu“ v tom, s kým zrovna jednal, zda byl pedagogický

pracovník pro-inkluzivní či naopak: „Zjistila jsem, že dobře provedená inkluze je opravdu jen a jen o lidech ...“ (respondent, Hladík, et al. 2019). Mnoho rodičů se shodne v tom, že je důležité, jak budou pracovníci pedagogických zařízení komunikovat v případě nějakého problému či naopak nějakého posunu. Komunikace je jedním ze základních faktorů dobře provedené inkluze, a tím nemyslíme komunikaci pouze ze strany školského zařízení, nýbrž ze strany rodičů, školských poradenských zařízení a dalších lidí/zařízení, kterých se to týká. Důležitým prvkem inkluze je dostatečná informovanost, na kterou právě poukazují dotazovaní rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří sdělili, že je nedostatečná. Mnoho informací si museli sehnat sami nebo přes známé, kteří jsou v podobné situaci jako oni a také nemají dostatek informací. Celkově postrádali informovanost o společném vzdělávání jako takovém, dále pak o možnostech inkluze dané školy, na jaká podpurná opatření mají nárok, na koho se obrátit v případě nouze, jaké doklady potřebují, apod. (Hladík, et al. 2019).

Celkové zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním se především odvíjely od původních očekávání, a to vůči škole, pomoci rodičům, dětem, ale také jaký byl přístup odborníků k rodičům. Významnou roli hrají specifické potřeby dětí, kdy a jak je rodiče těchto dětí přijali a jaký byl následující postup. Je jasné, že rodiče těchto dětí mají před sebou nelehkou cestu (výběr vhodné školy, vypořádání se s odmítnutím dané školy, získat dostatek informací, vědět na koho se obrátit, nedostatečná spolupráce školy či školského zařízení, apod.), se kterou se musí nějak vypořádat, aby jejich dítě mělo šanci na kvalitní začlenění do společnosti. Dle získaných odpovědí, v rámci výzkumu pořádaného časopisem Sociální pedagogika, lze s jistotou říci, že průběh inkluze neprobíhal dle představ rodičů, ani dle potřeb dítěte. Ovšem je důležité zmínit, že tento výzkum byl prováděn ve školním roce 2017/2018. Od té doby proběhly určité změny, přeci jen v letech 2017/2018 se inkluze začínala rozvíjet a byla zde snaha vytvořit jistý základní koncept, myšlenku. I přes výše uvedené problémy, se kterými se respondenti potýkali v průběhu, vnímají inkluzi jako něco pozitivního a obohacujícího.

Bazalová (2019) uvádí, že mezi hlavní faktory, které se podílejí na selhání inkluze, jsou – nedostatek finančních zdrojů, nedostatečné materiální vybavení, personální záležitosti, postoje odborné i laické veřejnosti vyplývající z nedostatečné informovanosti a nízká podpora školských poradenských zařízení. Respondenti ovšem zdůraznili fakt, že je to o konkrétních lidech. Nedostatky inkluze nebyly přisuzovány systému, myšlence či filozofii inkluze, ale určitému selhání ze strany lidí, konkrétně pedagogických pracovníků. Výzkum rovněž potvrdil, že se převážně každý rodič považuje za „experta na svojí životní situaci a na své dítě“ a předpokládají, že je škola bude takto vnímat.

Lze tedy říci, že rodiče považují inkluzi za přínosnou a důležitou především pro správné začlenění svého dítěte a i přes různé komplikace si za tímto názorem nadále stojí. Správně provedená inkluze vyžaduje především efektivní komunikaci, spolupráci mezi jednotlivými školskými zařízeními a rodinou žáka a dostatečné finanční zabezpečení. Co se týče informací, tak ty získávali respondenti zejména z „laických“ zdrojů, je proto důležité předávat informace uceleněji, systematictěji a cíleněji. Rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami sdělili, že by uvítali možnost si o tom s někým kompetentním promluvit, případně nechat si jisté věci dovysvětlit. Rovněž si zpětně uvědomují, že pokud by na začátku existovala konkrétní pomoc v oblasti poradenství, tak by ji využili, jelikož je náročné se starat o „odlišné“ dítě. Podpora různých pomáhajících profesionálů se jeví, jako dobré východisko z této emočně náročné cesty. Podpora by měla být směřována jak k dítěti, tak k jeho rodičům a dalším zainteresovaným osobám (Hladík, et al. 2019).

## Empirická část

Empirická část bakalářské práce se věnuje názorům a postřehům pedagogů ze základních škol speciálních, smíšených škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona v Libereckém kraji. Očekávaným výsledkem jsou upřímné názory a postřehy dotazovaných respondentů. Reflexe pedagogů na společné vzdělávání z výše zmíněných škol, nejsou v odborné literatuře tak časté, jako samotné téma společné, popř. inkluzivní vzdělávání.

### 4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem empirické části je **zjistit a popsat, jak učitelé vybraných základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona reflektují zavádění společného vzdělávání do českého školství**. V této části bakalářské práce budou tedy představeny názory respondentů na současné pojetí společného (inkluzivního) vzdělávání na jejich škole.

Ve výzkumu byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka, od které se odvíjejí další výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumná otázka byla zvolena tato: **Jak respondentky reflektují zavádění společného vzdělávání do českých škol?** Hlavní výzkumná otázka je dělena do tří užších okruhů, které souvisejí s hlavním tématem. Dílčí výzkumné otázky budou součástí kapitoly s názvem Diskuse. Znění těchto dílčích výzkumných otázek je následující:

Jak respondentky reflektují přístup k informacím ohledně zavádění inkluzivního vzdělávání?

Jak respondentky hodnotí zázemí pro společné vzdělávání na jejich škole?

Jaký mají respondentky názor na inkluzivní vzdělávání?

### 5 Metodologie výzkumu

Pro tuto bakalářskou práci autorka vybrala metodu kvalitativní, jelikož je autorce bližší než strategie kvantitativní. Domnívá se, že je tato strategie vhodnější pro autorkou zvolené téma bakalářské práce. Je si vědoma toho, že společné vzdělávání je poměrně diskutabilní a velké téma, ovšem přála by si setkat se s pedagogy, kterých se přímo týkala změna školského zákona a zeptat se na jejich názor, aby mohla formovat vlastní. Kvalitativní strategie autorce tedy připadá v tomto případě efektivnější, a kdyby měla možnost se v budoucnu tomuto tématu



věnovat podrobněji, tak by po dostatku získaných informací vyzkoušela strategii druhou, tedy kvantitativní.

Miovský (2006) popisuje kvalitativní strategii následovně „kvalitní přístup je v psychologických vědách přístupem používajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání.“ (Miovský 2006, s. 18).

Hlavními termíny kvalitativního výzkumu jsou tedy jedinečnost a neopakovatelnost. Ovšem nejde jasně říci, co vše spadá pod kvalitativní metody, jelikož jako mnohé další termíny v humanitních vědách, tak ani tento není jednoznačný. Kvalitativní výzkum se snaží porozumět lidskému chování v jejich přirozeném prostředí. Je to výzkum induktivní, což znamená, že nejdříve zapotřebí nasbírat dostatek dat a teprve potom sledujeme jisté spojitosti v odpovědích. Oproti kvantitativní metodě, u které plán vzniká na začátku a striktně se dodržuje dle zadané struktury, kvalitativní metoda má jistý nástin plánu rovněž na začátku, ale je více flexibilnější a v průběhu výzkumu mohou otázky přibývat či se nějakým způsobem měnit. Zkoumanou osobou bývá žák, třída škola (pokud mluvíme o použití kvalitativní metody na pedagogické úrovni), zpravidla to bývá menší vzorek, než u kvantitativní metody. Spolehlivost výsledků by mohla být do jisté míry problematická, jelikož dochází k subjektivnímu zbarvení. Výsledky jsou platné pro danou třídu, žáka či školu, nikoli pro všechny školy. Pokud by byla použita metoda kvantitativní, tak ta se snaží o zajištění výsledků pro výrazně větší část populace (Miovský 2006, s. 13-18).

## 5.1 Technika sběru dat a analýza sebraných dat

Jako techniku sběru dat autorka zvolila interview nebo-li rozhovor. Interview dělíme do tří základních skupin, a to: nestrukturované interview, polostrukturované interview a strukturované interview. Interview patří mezi nejvýhodnější metody pro získání dat v kvalitativní výzkumné strategii. Rovněž se ale také jedná o techniku obtížnou, jelikož nejde pouze o získání potřebných informací vhodnou a citlivou cestou, ale také o kultivaci schopností pozorovat a dokázat tyto dvě části skloubit v jeden kvalitní celek (Miovský 2006, s. 155).

Z výše zmíněných základních skupin interview autorka použila polostrukturované interview, což je nepoužívanější podoba této metody sběru dat. Polostrukturované interview (rozhovor) vyžaduje náročnější přípravu, než interview nestrukturované, jelikož je předem vytvářeno určité schéma (nejčastěji okruh otázek), které by tazatel měl dodržovat. Ovšem je možné měnit pořadí daných otázek, doptávat se respondenta otázkami, které souvisí s tématem,

ale nebyly předem připraveny, apod. Pro polostrukturované interview je rovněž typické si nechávat vysvětlit, jak danou věc respondent myslí, zkrátka, když si nejsme jistí odpovědí nebo nevíme, jak to bylo přesně myšleno, tak se zeptáme. U tohoto typu rozhovoru je definované tzv. jádro interview, což představuje předem vytvořené otázky, tedy základ a na toto jádro postupně nabalujeme různé doplňující otázky či související témata (Miovský 2006, s. 157, 158).

Tuto techniku respondentka zvolila z toho důvodu, že jí byla ze všech možných technik kvalitativní metody nejbližší. Tato technika autorce přijde osobitá, upřímná a velice příjemná, jelikož nedává pozor „pouze“ na sdělené informace, ale rovněž na nonverbální komunikaci respondenta. Polostrukturované interview autorce přišlo odpovídající k tématu bakalářské práce a rovněž se jí s touto formou lépe pracuje. Autorka bakalářské práce měla předem připravené otázky a věděla, jak by chtěla, aby rozvor probíhal, ale když respondent sdělil něco navíc, tak se u toho ráda pozastavila a dotázala se na další informace, bez předem připravené otázky.

Jako dílčí postup analýzy kvalitativních dat autorka použila metodu *vytváření trsů*. Tato metoda slouží k seskupení určitých výroků do skupin (trsů). Tyto skupiny (trsy) pak vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Společným znakem skupiny může být vyhledávání ve výrocih respondentů takové pasáže, které se týkají jednoho ohraničeného tématu – tematický překryv. Další varianta je tzv. obecný překryv, při kterém cíleně vyhledáváme takové pasáže, které se odehrály na konkrétně ohraničeném prostoru. Základní princip metody vytváření trsů tedy spočívá ve srovnávání a spojování dat (Miovský 2006, s. 221).

## 5.2 Výběr respondentů

Výběr respondentů nebyl zcela náhodný. Při výběru hrálo roli prostředí, tedy o jaké školské zařízení se jedná. Autorka vybrala pro svůj výzkum takové respondentky, které učí na školách speciálních, na smíšených školách speciálních a běžných nebo na školách zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona v Libereckém kraji, rovněž autorka respondentky získávala přes známé. Autorka tedy použila metodu dostupného výběru. Respondentky byly vybrány bez ohledu na jejich podrobné vědomosti ohledně inkluzivního vzdělávání. Respondentky byly 4.

První Respondentka 1 je učitelkou na smíšené základní škole a základní škole speciální v Libereckém kraji. Na této škole pracuje již 15 let. Tato škola si zakládá na vstřícném partnerském přístupu, komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči. Dále se účastní nebo sama pořádá nejrůznější akce pro žáky samotné nebo pro žáky a jejich rodiče. Celý školní areál je

bezbariérový a škola jako taková se staví proinkluzivně. Respondentka byla velice zainteresovaná do tématu inkluzivního vzdělávání, rovněž byla velice ochotná podělit se o své zkušenosti.

Druhá Respondentka 2 pracuje na základní škole, dříve speciální, v Libereckém kraji taktéž jako učitelka a působí zde 5 let. Škola existuje již od počátku 19. století a během své existence zaznamenala mnoho změn, díky čemu je schopna nabídnout kvalitní zázemí pro vzdělávání. Tato škola je rovněž bezbariérová a staví se proinkluzivně. Respondentka působila po celou dobu mile a ochotně a s radostí předávala svůj názor.

Další Respondentka 3 je paní učitelka ze základní školy (dříve základní škola speciální), která se nachází také v Libereckém kraji. Tato paní učitelka pracuje na této škole 27 let. Škola usiluje, aby děti získaly, v průběhu povinné školní docházky, kvalitní základy všeobecného vzdělání, které využijí buď v průběhu dalšího studia či uplatní na trhu práce. Na této škole je důležitá otevřenost, pocit bezpečí, partnerství, komunikace, úcta, tolerance, empatie a spolupráce. Respondentka ze začátku odpovídala poměrně stručně, ale postupně se začala více rozprávět.

Poslední Respondentka 4 je paní učitelka na základní škole a základní škole speciální v Libereckém kraji, která zde pracuje 19 let. Tato škola se, jako předchozí, také staví proinkluzivně a zakládá si na upřímnosti, otevřenosti a na důležitosti vzájemné komunikace. Respondentka hovořila poměrně rázně a dávala jasně najevo svůj názor. Byl to příjemný a otevřený rozhovor.

Tabulka č. 1 představuje složení výběrového souboru respondentů.

*Tabulka 1 - rozdělení respondentů*

Respondenti	Pohlaví	Celková praxe	Praxe na konkrétní škole
R1	Žena	27 let	15 let
R2	Žena	9 let	5 let
R3	Žena	35 let	27 let
R4	žena	19 let	19 let

Z tabulky č. 1 tedy vyplývá, že byly osloveny pouze ženy, což nebylo záměrem. Na daných školách sice početně stále převažují ženy, ovšem pracuje zde i mnoho mužů, oproti minulým rokům. Průběh výzkumu je popsán v další podkapitole.

### 5.3 Průběh výzkumu

Výzkum k této bakalářské práci probíhal v roce 2022, v období od dubna do června, a to formou interview (rozhovoru), které mělo podobu osobního setkání, až na jednu výjimku, kdy interview probíhalo prostřednictvím Google Meet, jelikož autorka byla v té době nachlazená a nechtěla riskovat případné nakažení respondentky. Příprava výzkumu byla uskutečněna v únoru letošního roku. Domluva schůzek s respondentkami probíhala bez větších komplikací, což bylo také díky velké ochotě respondentek. Interview probíhalo vždy, tedy až na jednu výjimku, během volné hodiny v prostředí školy dané respondentky. V průběhu rozvorů autorka z každé dotazované ženy cítila zájem o probírané téma, jelikož se s ním denně setkávají a každá k němu měla co říci. Všechna setkání probíhala v příjemné a poklidné atmosféře.

V následující kapitole je představena hlavní výzkumná otázka, spolu s dalšími „podotázkami“, které spolu souvisí. Pod každou odpovědí se budou vyskytovat získané odpovědi respondentů.

## 6 Výsledky výzkumu

Tato kapitola obsahuje výsledky výzkumného šetření zpracovány dle použitých výzkumných otázek během rozhovoru. Členění podkapitol odpovídá hlavnímu tématu dané otázky. Odpovědi nejsou rozděleny dle každé respondentky, ale jsou popsány dohromady.

### 6.1 Informovanost a diskuse ohledně inkluzivního vzdělávání

Podkapitola se věnuje otázce: *„Pokuste si vzpomenout, přibližně kdy a jak se k Vám dostaly informace o zavádění inkluze do českého školství. Jak se o tom tehdy diskutovalo na Vaší škole?“*.

Všechny respondentky uvedly, že získávaly informace především prostřednictvím médií a od vedení školy, dalším zdrojem informací byli rovněž kolegové z jiných škol a školských zařízení. Většina respondentek byla na současné škole již před zavedením inkluzivního vzdělávání, ovšem všechny byly přítomny u procesu změn, které byly, a stále jsou, s tímto konceptem spojeny. Respondentka 3 dodává, že kvůli zavádění inkluze bylo uskutečněno mnoho porad. Těchto porad se ovšem neúčastnili pouze pedagogové dané školy, ale také pracovníci ze školských poradenských zařízení, kteří hovořili o hlavních změnách, které s inkluzí nastanou. Toto zmiňuje také Respondentka 4, která ještě přidává jako zdroj informací kurzy a školení, které se především týkaly legislativních úprav a nových metod práce s žáky: *„... nabídli nám školení, to znamená, že každý vyučující absolvoval osum kurzů, který byly přímo zaměřený, jak tu legislativu, tak tu praktickou část, jak lépe s těmi dětmi pracovat“* (R4).

Diskuse na školách byly různorodé a hovořilo se o tom poměrně intenzivně. Jelikož měl každý pedagogický pracovník ze začátku trochu rozdílné informace nebo odlišný zdroj informací, stávalo se z inkluzivního vzdělávání stále více diskutabilní téma. Jak říká Respondentka 3: *„... ale u nás ve škole se to dost řeší, a řešilo teda“*. Pedagogové se následně začali členit do dvou táborů. Jeden, který se stavěl proinkluzivně, a druhý, který inkluzi nepodporoval. *„No samozřejmě, že tam byli učitelé, kteří s tím úplně nesouhlasili a nadávali hodně“* (R1). Do druhé skupiny pedagogů se řadí také dotazovaná Respondentka 4: *„Přiznám se, že jsme to moc dobře nepřijímali“*. Zbylé tři respondentky se ztotožňují s první skupinou pedagogů, přičemž prvotní reakce Respondentky 3 nebyla zcela pozitivní, což bude podrobněji rozebráno v podkapitole 6.3 *Prvotní reakce*.

Respondentka 2 nebyla na současné škole přítomna v období prvotních diskusí, jelikož nastoupila později. Její první dojmy byly smíšené, jelikož inkluze nebyla jedinou novou věcí,

se kterou se musela vypořádat, ale tak s novými kolegy, prostředím, vedením školy, apod. Ač byla ze začátku poměrně rozpačitá, poměrně rychle se začlenila do kolektivu a následně do celkového systému, který rovněž, nově, obsahoval koncept inkluzivního vzdělávání: ... úplně přesně jakoby nevim, jak tady s tím pracovali, já jsem se do toho prostě začlenila...“.

## 6.2 Opora inkluze na školách

Tato podkapitola je věnována otázce: „*Je na Vaší škole inkluze podporována nebo spíše naopak?*“.

Všechny smíšené základní a speciální školy, školy zřizované dle § 16 odstavce 9 školského zákona a speciální školy, na kterých respondentky pracují, jsou proinkluzivní, tudíž inkluzi podporují. Ač je inkluze školou podporována, jsou zde učitelé, kteří s ní nesouhlasí a nestaví se proinkluzivně, jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole *3.1 Informovanost a diskuse ohledně inkluzivního vzdělávání*. Někteří tuto změnu vítali, někteří se proti tomu od začátku stavěli a někteří to respektovali, ale nevyjadřovali se k tomu.

S inkluzivním vzděláváním nastalo mnoho změn, jak pozitivních, tak negativních, což právě zmiňuje Respondentka 1. Pozitivně jsou vnímány kvalitnější podpůrná opatření, zejména tedy asistenti pedagoga a vzniklá školní, popř. třídní rozmanitost a negativně je vnímané množství administrativní práce, která s inkluzivním vzděláváním zdatelně přibyla. Velice podobné stanovisko zaujímá Respondentka 3, která ještě dodává, že ač to bylo ze začátku poměrně chaotické a nikdo pořádně nevěděl, jak s celou myšlenkou inkluze naložit, tak s postupem času si na to zvykli a začali to téměř všichni pracovníci dané školy vnímat jako něco dobrého. „No tak ze začátku to bylo takový, no, různý a prostě jsme pořádně nevěděli co od toho čekat, ale teď to podporujem“.

Respondentka 2 říká, že kromě samotné podpory inkluze jako takové se snaží mít nastaven koncept inkluze tak, aby vyhovoval všem. Nemá tím na mysli „pouze“ žáky, ale také pedagogické pracovníky a rodiče žáků. Příklad, který uvedla, se týká asistentů pedagoga a jejich role ve třídě, kdy asistent není přítomen pouze pro žáka/ žáky, kteří ho potřebují, ale pro celou třídu. Takže pokud je zapotřebí, aby učitel vysvětlil podrobněji látku žákům, kteří se v tom neorientují z důvodu svých specifických vzdělávacích potřeb, tak se role obracejí. Učitel se věnuje daným žákům a asistent ostatním žákům. Respondentka 2 nepřímou sdělila, že je s tímto systémem spokojena. Respondentka 4 sděluje, že vedení školy přistupuje k inkluzi vstřícně a podporuje ji, což ona sama respektuje, ale stejný postoj nesdílí, což bude blíže specifikováno v podkapitole *6.4 Posouzení inkluze na daných školách*.

Inkluzivní vzdělávání je tedy podporováno na všech školách, kde dotazované respondentky pracují. Čímž je myšleno především vedení škol, jelikož míra podpory se u jednotlivých pedagogických pracovníků liší dle jejich názorů a postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání. Ovšem každý pedagog postoj školy respektuje minimálně z toho důvodu, aby nepřišel o své pracovní místo, což zmiňuje samotná Respondentka 4. „Nemám na inkluzi sice stejný názor jako vedení, ale respektuju to i hlavně z toho důvodu, abych nepřišla o místo“.

### 6.3 Prvotní reakce

Tato podkapitola se věnuje otázce, jejíž znění je následující: „*Jaká byla Vaše první reakce, když se začala škola stavět proinkluzivně?*“.

Reakce většiny respondentek byly ze začátku velice smíšené, jelikož s inkluzivním vzděláváním přišlo mnoho změn, které vyžadovali častokrát protichůdné reakce a častokrát také emoce. Reakce Respondentky 1 byla velice kladná, především díky většímu a kvalitnějšímu vyšetřování dětí v pedagogicko-psychologických poradnách. Také byla ráda, že děti se specifickými vzdělávacími potřebami získaly nejen větší podporu, formou podpůrných opatření, ale také dostaly šanci na vzdělávání se v běžných školách. Dle jejího názoru, by děti se specifickými vzdělávacími potřebami měly být začleňovány do škol hlavního vzdělávacího proudu, pokud je to jen trochu možné. Ovšem s tím souvisí i Respondentky 1 negativní pohled, který se týká uvědomění si vlastních schopností. Respondentka 1 sdělila, že udělá maximum pro to, aby dítě rozvíjelo svůj potenciál dle svých vlastních možností, ale je třeba si uvědomit, že by se takové dítě nemělo hlásit na střední nebo vysoké školy: „...měli by ty děti vědět, ano, my vám budeme dělat určité úlevy, ale musíte si uvědomit, že byste se poté neměli úplně hlásit na střední školy, protože prostě na to ten váš intelekt úplně nemá, jo, a tím, že my jim pořád nějakým způsobem ustupujeme, tak oni mají vlastně docela dobré známky a pak si myslí, stejně jako někteří rodiče, že mají na střední školy“. Především hovořila o dětech, které mají podpůrná opatření od třetího stupně výše.

Respondentka 2 měla velmi podobnou prvotní reakci, jako předchozí Respondentka 1. Její reakce byla pozitivní, jelikož s myšlenkou inkluzivního vzdělávání souhlasí. Sdělila, že není člověk, který by děti se znevýhodněním automaticky převáděl do speciálních škol, jelikož má každé dítě právo na vzdělávání v běžné základní škole. Rovněž popisovala důležitost individuálního přístupu k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, a také, že každé dítě vyžaduje jinak velkou podporu. Jinou podporu bude potřebovat dítě s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, apod.) a jiná podpora bude pro dítě s poruchami autistického

spektra. Dále také uvedla, že se setkala s případy, kdy rodiče vzali své dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, aby získalo možnost „úlev“ ve škole „... někdy to je i na úkor toho, kdy rodiče prostě nechají to vyšetření udělat s tím, aby dítě mělo nějaké omezení, aby na ně byl brán nějaký větší zřetel“, říká Respondentka 2. Což je, dle jejího názoru, znevažování myšlenky inkluzivního vzdělávání.

Další Respondentka 3 uvedla, že její úplně prvotní reakce nebyla zcela pozitivní, jelikož jí to přišlo ze začátku poměrně chaotické: „...ze začátku to bylo vlastně takový, že nás hodili do vody, což mi docela vadilo“, rovněž se bála, jak o své pracovní místo, tak o to, jak to bude vůbec celé probíhat. Brzy si ovšem uvědomila, že inkluze nepředstavuje těžce dostupnou práci, ale naopak. Speciální pedagogové jsou snad více zapotřebí, než byli předtím. Počáteční nejistoty tedy poměrně rychle vymizely a nahradil je celkový pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Respondentka 3 ještě sdělila, že její první reakci rovněž ovlivňoval způsob získávání informací, jelikož zdrojů bylo mnoho a každý výrok se svým způsobem trochu odlišoval.

Poslední Respondentka 4 měla zcela opačnou jak prvotní, tak celkovou reakci než její kolegyně z jiných škol. Zatímco předchozí respondentky měla vesměs reakci pozitivní, Respondentka 4 ji měla od začátku spíše negativní. Je toho názoru, že některé děti se specifickými vzdělávacími potřebami nechtějí být integrovány do intaktního kolektivu vrstevníků, jelikož se tam mnohdy necítí komfortně: „... já vím, že si mnozí myslí, že chtějí mezi normální děti, ale není to úplně pravda...“. Tyto děti se mohou rozvíjet a motivovat mezi sebou ve speciální škole, kde tolik nevnímají své odlišnosti. Respondentka 4 také tvrdí, že po začlenění žáka, nebo žáků, s většími specifickými vzdělávacími potřebami do intaktního kolektivu, mohou být žáci bez znevýhodnění omezení ve vzdělávání. Respondentka 4 tedy proinkluzivitu školy akceptuje, ale celkově inkluzi nepodporuje.

#### 6.4 Posouzení inkluze na daných školách

Tato podkapitola koresponduje s výzkumnou otázkou, která zní následovně: „*Jak hodnotíte pojetí inkluze na Vaší škole?*“

Pozitivní hodnocení pojetí inkluze na daných školách má většina dotazovaných respondentek. Respondentka 1 hodnotí pojetí inkluzivního vzdělávání na její škole pozitivním způsobem a dodává, že do jisté míry je pojetí inkluze na každé proinkluzivní škole stejné, jelikož se řídí určitými pravidly a jedná se o stejný základ. „A tak my to musíme pojímat asi jako jinde. Protože to děláme tak, jak si myslíme, že to je dobře“. Ovšem každá škola si věci,



upravuje dle subjektivní představy o inkluzivním vzdělávání a také dle ŠVP (školní vzdělávací plán) dané školy. Respondentka 1 zdůrazňuje, že nepodporuje úlevy u žáků, kteří nemají zájem o vzdělávání: „... aby opravdu neměli úlevy ty děti, které nepracujou a říkáme to i těm rodičům. Aby si nemysleli, že když mají nějaký papír, tak že jsou za vodou“. Respondentka 1 dále sděluje, že na dané škole je většina pedagogů, kteří zastávají stejný postoj k inkluzi, jako ona sama, za což je vděčná, jelikož společně vedou diskuse právě na téma *Inkluze*. Z jejích kolegů a kolegyn se tedy stal jakýsi zdroj nových informací ohledně inkluzivního vzdělávání a dodává, že si ráda vyslechne názor na inkluzi od svých kolegů.

Druhá Respondentka rovněž hodnotí pojetí inkluzivního vzdělávání na škole kladně. Ač nezažila na této škole úplné začátky inkluze, poměrně rychle se začlenila a aktuálně je její postoj vůči inkluzi na škole pozitivní. Ovšem sdělila jednu negativní stránku, která se týká především asistentů pedagoga. A to konkrétně toho, že ne každý asistent si je vědom své náplně práce. I když probíhají adaptace, školení, náslechové hodiny a rozvory ohledně toho jaké jsou představy obou zúčastněných stran. „Ne všichni asistenti vědí, co je jejich úkolem, náplní. Přestože prostě probíhá adaptace těch jednotlivých pracovníků v tom, že než vůbec nastoupí sem do školy, probíhají nějaké náslechové hodiny, kdy vlastně oni si zjistí, jestli vůbec je to to, co by chtěli dělat...“, říká Respondentka 2. Kromě této problematiky, neshledává Respondentka 2 jiné nedostatky ohledně inkluzivního vzdělávání. Stejně jako předchozí Respondentka 1, tak i tato vede se svými kolegy a kolegyněmi diskuse ohledně inkluze a navzájem se obohacují a doplňují. „Je fajn vědět, jak to vnímají ostatní kolegové. Myslím si, že díky tomu se prohlubují vztahy na pracovišti“, dodává Respondentka 2.

Respondentka 3 rovněž hodnotí školní pojetí inkluze kladně a dodává, že je ráda za spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, což je i jeden z důvodů, proč se cítí v tomto typu vzdělávání příjemně a spokojeně. Rovněž sděluje, že jí momentálně připadá atmosféra ve škole velice klidná a dobrá, navzdory nepříjemnému začátku, kdy se zavádělo inkluzivní vzdělávání. Uvedla, že na počátku byly pedagogičtí pracovníci rozděleny do dvou hlavních „táborů“, na ty, kteří inkluzi podporovali a na ty, kteří s ní nesouhlasili. Inkluze tedy byla jednu dobu něčím, jako klínem mezi pedagogy. „Musím říct, že tohle bylo dost nepříjemný období, právě na tom začátku, jo. Prostě sme se i bavili míň a nebylo to moc dobrý, no“. Právě kvůli tomu si více váží současné poklidné atmosféry a obnovené spolupráce.

Respondentka 4 se vyjádřila spíše obecně: „... vedení k tomu přistupuje vstřícně“. Tato Respondentka 4 tedy nemůže zcela objektivně hodnotit pojetí inkluze na její škole, jelikož

k inkluzi samotné nepřístupuje zcela pozitivně. Ovšem respektuje rozhodnutí školy ohledně proinkluzivního přístupu, dále dodává, že je na škole poměrně dost pedagogických pracovníků, kteří sdílí její názor, ale rovněž i těch, kteří s Respondentkou 4 nesouhlasí. Navzdory rozdílným názorům nepanuje na škole negativní atmosféra a každý respektuje názor toho druhého, koneckonců mají všichni stejný cíl, a to podpořit maximálně možný rozvoj dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, říká Respondentka 4.

## 6.5 Posouzení inkluze v obecném měřítku

Aktuální podkapitola se věnuje otázce: „*Jaký je Váš názor na současné pojetí inkluzivního vzdělávání v obecném měřítku?*“.

Jak již vyplývá z předchozích podkapitol, většina respondentek má pozitivní názor, jak na inkluzi na daných školách, tak i na inkluzi v obecném měřítku. Inkluzi dané respondentky považují za dobrý krok v českém školství, díky kterému vzniká ve školách rozmanitost.

Respondentka 1 říká, že moc nesleduje, jak funguje inkluzivní vzdělávání na jiných školách, ať v Čechách nebo v zahraničí. Předpokládá, že minimálně na českém území, to musí fungovat stejným nebo alespoň podobným způsobem. Ovšem s obecnou myšlenkou inkluze „vzdělání pro všechny děti bez rozdílu“ souhlasí. Jediné, co se jí na tomto konceptu nelíbí, je ta navýšená administrativní činnost. Domnívá se, že to může být jeden z aspektů, proč se některé školy nestaví plně proinkluzivně: „... myslím si, že prostě na některých školách, právě kvůli tomu papírování, třeba tolik nevyhledávají žáky, kteří by potřebovali tu podporu...“, říká Respondentka 1. Ač je Respondentka 1 nakloněna k inkluzi, podporuje ji a snaží se, aby to na škole, kde pracuje, fungovalo, tak stejně na tomto konceptu vidí jisté nedostatky. Ovšem inkluzivní vzdělávání, dle Respondentky 1, se stále vyvíjí, a jestli lze nějak označit, tak určitě jako neukončený proces.

Respondentka 2 je rovněž nakloněna k inkluzi a její názor, na inkluzi jako takovou, je pozitivní. Ač je ona sama zastáncem inkluzivního vzdělávání, tak se k ní čím dál tím častěji dostávají informace, že inkluze není ministerstvem a laickou veřejností vnímána kladně. Je toho názoru, že hlavní příčinou je nedostatečná informovanost ohledně toho, jak to funguje v praxi: „... ty by byli nejraději, kdyby všechny tyhle děti s podpůrkama byly jenom v těch speckách, tak samozřejmě si říkám, kdyby oni měli dítě, který by potřebovalo individuální péči a podporu, tak by možná mluvili trochu jinak. Bylo by fajn, kdyby občas zvedli zadnice a přijeli se do těch škol podívat“. Dále dodává, že se setkává s rodiči intaktních žáků, kteří docházejí do běžných škol, kteří mají poměrně dost zkreslenou představu o inkluzi. Respondentka 2 říká, že často to

jsou názory typu „akorát se kvůli tomu horší kvalita výuky na „normálních“ školách“, „děti s postižením by si měly zůstat na speciálních školách“ nebo „učitelka se pak nemůže nikdy věnovat všem dětem pořádně, tak se bude hlavně věnovat těm s postižením“. Podobné a další názory slýchá v poslední době pořád častěji a mrzí ji, že někteří členové společnosti takto vnímají inkluzivní vzdělávání.

Pojetí inkluzivního vzdělávání podporuje i Respondentka 3, ovšem jen do určité míry. Se samotnou myšlenkou souhlasí, každé dítě si zaslouží právo na vzdělání bez ohledu na jejich fyzické, psychické nebo sociální odlišnosti. Ovšem nemyslí si, že by inkluze byla pro každého. Děti, které mají závažnější znevýhodnění (středně těžká až těžká mentální retardace, poruchy autistického spektra, apod.) by měly zůstat na, dle jejího názoru, na speciálních školách. Tyto děti se sice mohou do jisté míry rozvíjet, ale vyžadují opravdu důslednou individuální péči, kterou zkrátka nemůže běžná základní škola nikdy zajistit, ač by se snažila sebevíce. Dle zkušeností Respondentky 3 je těmto dětem lépe na speciální škole: „...některým dětem to spíš, nemůžu úplně říct, že ubližuje, ale pokud mají třeba opravdu velké problémy, většího rázu, tak si myslím, že spíš mají zůstat ve speciálním školství, kde ta péče je prostě lepší“. Pokud jsou tyto děti přemístěny na běžnou základní školu, tak se v 90 % případu, vrací zpátky na školy speciální.

Respondentka 4 nemá pozitivní názor na pojetí inkluzivního vzdělávání, jelikož nesouhlasí s inkluzí samotnou. Ovšem její odpověď na výše uvedenou otázku byla pojata pomocí zkušenosti. Respondentka 4 sděluje, že má ve třídě žákyni, která má lehkou mentální retardaci. Tato žákyně přestoupila na běžnou základní školu, kde se jí moc nedařilo. Znamky neměla moc dobré a neustále se pohybovala na hranici přijetí a nepřijetí intaktním kolektivem dětí. Ze začátku na ni děti byly hodné, ale postupem času si z ní začaly dělat legraci. Po jisté době se vrátila zpátky na speciální školu, kde jí vzrostlo sebevědomí, jelikož už tolik nevyčnivala a nebyla „nejhorší“. Respondentka 4 pomocí této konkrétní zkušenosti poukazuje na to, že se děti se specifickými vzdělávacími potřebami mohou rozvíjet a podporovat mezi sebou. Dále říká, že se děti se znevýhodněním cítí v kolektivu vrstevníků, kteří mají podobná znevýhodnění, více v bezpečí, než tomu je v intaktním kolektivu na běžných základních školách.

## 6.6 Případná reorganizace inkluze na škole

Podkapitola se zabývá poslední připravenou výzkumnou otázkou, která zazněla v rozhovorech. Znění otázky je následující: „Změnil/a byste něco, týkajícího se inkluze na Vaší škole“ Pokud ano, co?“.

Každá z dotazovaných respondentek by něco na pojetí inkluzivního vzdělávání na daných školách změnila. Změny se zejména týkají: snížení administrativní práce, kvalitnější financování proinkluzivních škol, zajištění nepřímé pracovní činnosti pro pedagogy a asistenty pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách a kvalitnější kompenzační pomůcky pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Respondentka 1 by si zejména přála změnu, která by se týkala snížení množství administrativní činnosti, která s inkluzivním vzděláváním nabytá. Domnívá se, že není zapotřebí, aby ke každé činnosti, ke každému opatření byl jiný „papír“. Sdělila, že tento názor zaujímá více pedagogických pracovníků ze stejné školy. Respondentka 1 dále sděluje, že by byla ráda, kdyby proinkluzivní školy získaly kvalitnější financování, zejména na podpůrná opatření a rovněž, aby mohly mít větší samosprávu. „My jako škola abychom my sami si mohli rozhodnout, ke komu potřebujem toho asistenta pedagoga, abychom to neměli nastavené jen od tý poradny, jelikož nejsme hloupý a vidíme to sami, kdo potřebuje jakou podporu, ale samozřejmě, že tu radu potřebujeme“. Respondentka 1 dále hovořila o tom, že pedagogové se s dětmi setkávají denně a vidí, jak fungují v kolektivu, zda jim nějaká činnost nebo látka činí potíže, rychleji zaregistrují případná zlepšení či zhoršení. S Respondentkou 1 souhlasí také Respondentka 3, která sdílí tentýž názor v oblasti byrokracie. : „Myslím si, že nepotřebujeme tolik vyplňování, tolik individuálních plánů, formulářů...“, sdělila Respondentka 3. Dodává, že pedagogové mají přehled o žácích a jejich individuálních potřebách a tudíž nepotřebují stále nové individuální vzdělávací plány. „Vždycky to bylo tak, že jsme měli individuální přístup k těmhle dětem. Myslim si, že se to dneska až moc řeší“. Kromě této problematiky je Respondentka 3 s pojetím inkluzivního vzdělávání na své škole spokojená.

Respondentka 2 je s nastaveným inkluzivním vzděláváním ve své škole spokojená, až na jednu výjimku, kterou je nedostatek prostoru pro učitele a asistenta pedagoga na konzultaci a přípravu na vyučovací hodinu: „... nějaká nepřímá pracovní činnost, kterou pedagogové a asistentky mají, byla v tom systému zavedená, že se jim to bude počítat do toho úvazku. To je asi jediný, aby někdo na to pomyslel, že je fakt důležitý, protože pokud asistent pedagoga neví, co má dělat, tak to nemá smysl“. Respondentka 2 rovněž zmínila, že se s vedením školy

již přemýšleli nad realizací takového prostoru, např. upravit rozvrhy hodin tak, aby se v nich vytvořilo místo před vyučováním, tedy před osmou hodinou ranní, a tím vznikne potřebný prostor na komunikaci mezi pedagogem a asistentem. Rovněž dodává, že pravidelná komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga je velice důležitá a následně vede ke vzniku nových metod práce, postupů, strategií, ale také ke kvalitnějšímu monitorování pokroků u žáků a tudíž k jejich lepšímu hodnocení.

Ač nemá Respondentka 4 pozitivní přístup k inkluzivnímu vzdělávání, tak i přesto byla schopna na výše uvedenou otázku odpovědět. Její odpověď se týkala úpravy počtu žáků ve třídách, ať se jedná o školu speciální, kde je počet žáků nižší, než je tomu na školách běžných. Jelikož i na speciálních školách nebo na smíšených školách speciálních a běžných jsou počty žáků stále vysoké, dle Respondentky 4. Při vyšším počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, je náročné udržet pozornost a koncentraci všech a stejně tak je obtížné zajistit dostatečný individuální přístup každému žákovi: „... kdyby se prostě půlily hodiny a bylo méně dětí, tak by se líp zajistil potřebný individuální přístup, ale jestliže mám stihnout to učivo, tak nemám moc prostoru a vlastně i času tam manipulovat...“.

Následující podkapitoly se budou věnovat hlavním tématům, které byly nejvíce opakovány nebo zdůrazňovány během uskutečněných rozhovorů s respondentkami.

## 6.7 Problematika byrokracie

Z rozhovorů s respondentkami vyplývala velmi často *problematika administrativní činnosti*, konkrétně se jednalo o její navýšení. Hned dvě respondentky zmiňovaly v průběhu rozhovoru svůj negativní postoj vůči této problematice. Domnívají se, že navýšená administrativní práce je poměrně zbytečná, a akorát to ztěžuje, už tak náročnou práci. Dle jejich názoru, by měl být čas pedagogických pracovníků využit k podnětnějším záležitostem, než k neustále tvorbě nových dokumentů. Obě respondentky zmínily, že tentýž názor má mnoho dalších pedagogů z jejich škol.

Respondentka 1 se o problematice „papírování“ zmínila několikrát během rozhovoru. Dle jejího názoru je inkluze do značné míry převážně o administrativě, což ona sama a vlastně také její kolegyně neschvalují. „Nadávali jsme všichni zejména na papírování. Začala se tvořit ívépěčka, plány pedagogické podpory, víceméně to všechno bylo o těch papírech...“. Respondentka 1 se nedomnívá, že by to byla pouze nepříjemná záležitost, která mnohé pedagogy „jenom štvě“, ale že to může být jedním z důvodů nebo určitý aspekt, proč se některé

školy nestaví proinkluzivně: „...myslim si, že prostě na některých školách, právě kvůli tomu papírování, třeba tolik nevyhledávají žáky, kteří by potřebovali tu podporu...“.

Respondentka 3 rovněž zmiňovala otázku neustálé tvorby nových dokumentů v průběhu celého rozhovoru. Dle jejího subjektivního názoru, není zapotřebí, aby ke každé činnosti nebo ke každému opatření byl jiný „papír“. Připadá jí, že to poté vypadá, že jsou jako škola neschopni, že vlastně bez těch dokumentů nevědí, komu by měli zajišťovat individuální přístup, nebo jak mají s těmi dětmi pracovat. V podstatě z té navýšené administrativní činnosti může vyplývat, že to ta daná škola nedělá dobře a proto dostávají tzv. „návody“. „Nepotřebujeme tolik papírů a doporučení a tak dále, protože vlastně stačí to, že víme, kdo má jaký problém a pak na to bereme ohled a vlastně hodnocení přístupů, jo. Vždycky to bylo tak, že sme měli individuální přístup k dětem. Myslim si, že se to dneska až moc řeší“.

## 6.8 Asistenti pedagoga

Další téma, které poměrně často vyplývalo z uskutečněných rozhovorů, bylo téma *Asistenti pedagoga*. Toto téma bylo zmiňováno jak v pozitivní, tak i v lehce negativní souvislosti. V podstatě většina z dotazovaných respondentek zmínila během rozhovoru asistenta pedagoga a její postoj k této, poměrně nové, profesi. Respondentky nejčastěji mluvily o asistencích jako o podpoře, za kterou jsou rády, ale také zmiňovaly fakt, že ne každý člověk se na tuto profesi hodí a že ne každý si je vědom hlavní náplně práce.

Respondentka 1 nejčastěji hovořila o asistencích pedagoga, jako o pomocné síle, kterou inkluze přinesla. Za asistenty je vděčná, jelikož to nejsou osoby, které by v té třídě byly navíc, ale přesně naopak. Asistent pedagoga, dle Respondentky 1, je důležitou součástí školního systému a rovněž se z něho stává nedílná součást dané třídy. Proto je důležité, aby vztahy mezi pedagogy, asistenty pedagoga a dětmi byl harmonický. Respondentka 1 v souvislosti s rolí asistenta pedagoga ještě uvádí, že by byla ráda, kdyby si mohla škola určovat, komu asistenta přiřadí a komu ne. Jelikož tato pravomoc momentálně patří školským poradenským zařízením. „My jako škola, abychom my sami si mohli rozhodnout, ke komu potřebujem toho asistenta pedagoga, abychom to neměli nastavený jen od té poradny, jelikož nejsme hloupý a vidíme to sami, kdo potřebuje jakou podporu“.

Respondentka 2 se domnívá, že asistenti pedagoga se stali nepostradatelnou součástí moderního českého vzdělávání. Je vděčná za to, že se díky inkluzi dostali do škol osoby, které dokážou zajistit kvalitní individuální péči žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a rovněž svým způsobem ulehčí práci pedagogům, což se tedy spíše týká běžných škol, ale na

speciálních školách tomu tak je také. Respondentka 2 také popisuje, jak to mají nastavené na škole, kde pracuje. Vyučující přednáší danou látku a asistent pedagoga, popř. asistenti, tam je pro všechny žáky. Pokud se stane, že část žáků dané látce nerozumí, role se obrací. Vyučující tedy pomáhá s pochopením látky a asistent se věnuje zbytku třídy. S čímž ovšem souvisí také ta negativní stránka věci, kterou právě zmiňovala Respondentka 2, a to, že někteří asistenti pedagoga nedokážou správně uchopit svojí pracovní činnost: „... ale máme trošku problém, že ne všichni asistenti vědí, co je jejich úkolem“. Navzdory tomu, že se vedení a pedagogové snaží dělat maximum pro to, aby vhodně připravili budoucí asistenty pedagoga na jejich povolání, a to pomocí rozhovoru, kde si navzájem sdělí, co si pod označením „asistent pedagoga“ představují, jaké mají požadavky, apod. Následují náslechové hodiny, hodnocení náslechové hodin, vlastní sebehodnocení a teprve poté se rozhoduje, zda je daná osoba na tuto pozici vhodná či naopak.

Respondentka 3 sděluje, že ze začátku nebyla z asistentů pedagoga nadšená, jelikož si připadala, že tam je od toho, aby kontroloval a hodnotil její způsob práce s žáky. „No, ze začátku mi to teda vadilo. Připadala jsem si, že mě ten asistent kontroluje a prostě to bylo takový zvláštní, že v té třídě je někdo další.“, říká Respondentka 3. Ovšem postupem času si na to zvykla a začala asistenta pedagoga vnímat jako výhodu, jak pro děti, tak vlastně i pro ni samotnou. Respondentka 3 dodává, že velice důležité, aby si pedagog, v tomhle případě speciální pedagog, rozuměl s asistentem a aby fungovali jako „tým“. Od kvalitní spolupráce se totiž, dle Respondentky 3, odvíjí celý systém v dané třídě. Pokud spolu nebudou chtít spolupracovat, určitě se to nějakým způsobem projeví v konkrétní třídě, přinejmenším tam vznikne nepříjemná atmosféra.

## 6.9 Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

Dalším poměrně často zmiňovaným tématem byli samotní žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. A to zda, mají být začleňováni do běžné školy a pokud ano, tak zda všichni žáci nebo pouze někteří. Každá z respondentek se k tomuto staví trochu odlišným způsobem.

Respondentka 1 je toho názoru, že by měli být začleňováni všichni žáci, bez rozdílu, do běžných škol, a pokud to tam žákům zcela nevyhovuje, tak by se následně měli vrátit do škol speciálních. Dle Respondentky 1 je důležité, aby každé dítě mělo zkušenost se vzděláváním se na běžné škole. Co ovšem Respondentka 1 dodává v souvislosti s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je to, že ač získají jisté „úlevy“, tak by ale mít povědomí o tom, že

s největší pravděpodobností nebudou pokračovat ve studiu: „ty děti by měly hned od začátku vědět, že budou mít k dispozici jistý ústupky, ale musí si uvědomit, že by se poté neměli úplně hlásit na nějaký střední školy, protože prostě na to ten intelekt úplně nemá, jo, a tím, že jim je hodně ustupováno, tak oni mají vlastně docela dobré známky a pak si myslí, stejně jako někteří rodiče, že mají na sš“.

Respondentka 2 sdělila, že není člověk, který by děti se specifickými vzdělávacími potřebami automaticky převáděl do speciálních škol. Sdílí velice podobný názor, jako Respondentka 1, a to, že by každé dítě mělo mít právo se vzdělávat na běžné škole nebo alespoň získat tu zkušenost. Ač je ráda za školy speciální, kde zaštiťují kvalitní individuální péči každému dítěti, tak by se každé dítě mělo co nejvíce přiblížit „normálnímu“ životu. A pokud to na běžné základní škole nebude z jakéhokoli důvodu fungovat, tak poté by se toto dítě mělo vrátit na školu speciální.

Respondentky 3 a 4 zaujímají svým způsobem podobný postoj k začleňování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Respondentka 3 tvrdí, že by neměli být začleňováni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří mají závažnější formy znevýhodnění. Dle Respondentky 3 je takovým žákům lépe ve speciálních školách. „Jako inkluze ano, ale jen do určité míry, jo“. Respondentka 4 tvrdí, že by měly být začleňovány pouze děti, které mají nanejvýš 2. stupeň podpůrného opatření. Jelikož pro děti s větším znevýhodněním nebude zajištěn na běžných školách takový individuální přístup, jaký je pro ně zajištěn na školách speciálních.



## 7 Diskuse

Tato kapitola se věnuje diskusi, která se dělí do čtyř hlavních částí. Tyto části se odvíjejí od hlavní výzkumné otázky a jejích tří podotázek, které byly zmíněny na začátku empirické části, v kapitole *Cíl výzkumu a výzkumné otázky*. Rozdělení této kapitoly je pomocí čtyř otázek, přičemž součástí jsou také navrhovaná opatření.

Zprvu bylo poměrně obtížné vyhledat respondenty, kteří by byli ochotni na tomto výzkumu spolupracovat, což se postupem času nakonec podařilo. Každá z respondentek je ve školství od doby, před zavedením inkluzivního vzdělávání, což je na začátku empirické části zmíněno. Tudíž každá z respondentek zažila nějakým způsobem školství bez inkluze, stejně jako celý inkluzivní proces na daných školách. Dotazované respondentky se aktivně podílely na rozhovoru a bylo na nich vidět, že o daném tématu rády hovoří a sdělují své poznatky z praxe. Každá z nich zaujímala svým způsobem jiný postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání, což se odráželo z jejich osobních zkušeností. Následující část této kapitoly je věnována výše zmíněným otázkám.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak respondentky reflektují zavádění společného vzdělávání do českých škol?** Dle provedeného výzkumného šetření reflektuje většina respondentek celkové zavádění společného vzdělávání do českých škol pozitivně, ovšem úplné počátky zavádění nevnímají zcela pozitivním způsobem. Dle Hladíka (2019) velice záleží na prvotní zkušenosti, pokud je negativního rázu, odráží se to poté na celkové reakci, což je uvedeno na s. 19, v teoretické části bakalářské práce. Tudíž je zajímavé, že ač prvotní zkušenost respondentek byla spíše negativní, tak celkový názor na pojetí inkluzivního vzdělávání je u většiny respondentek pozitivní. Autorka se domnívá, že inkluzivní vzdělávání je diskutabilní téma a má jak své plusy, tak i své mínusy. Z výzkumného šetření vyplývá, že počátky zavádění inkluzivního vzdělávání byly poměrně hektické a nepřehledné, jelikož inkluzivní přístup nebyl ve společnosti odjakživa, což je blíže popsáno na s. 12 z publikace od Fischera (2014). A jelikož se tento koncept postupně formoval, tak to mohlo na některé členy společnosti působit poměrně chaoticky. Kromě samotné informovanosti, respondentky dále hovoří o tom, že když se zavádělo inkluzivní vzdělávání do škol, tak se na mnoha školách vytvořili dvě „frakce“. Jedna, která inkluzi podporovala a druhá, která s ní nesouhlasila. Hladík (2019) na s. 19 uvádí, že inkluze je velice diskutabilní téma, které je stále přítomné. V čem se ale mnoho odborníků shodne, a s čím souhlasí i většina respondentek je to, že inkluze podporuje přirozenou rozmanitost a dle Konopáska (2018) umožňuje příležitost pro vzdělávání a spolupráci, což je podrobněji popsáno na s. 9 v teoretické části. Rozmanitost je právě jedním z mnoha aspektů,

proč většina respondentek pozitivně hodnotí zavádění inkluze do českého školství. Většina respondentek bere zavádění inkluze jako další krok ke kvalitnější výchově a vzdělávání.

Ač převládá pozitivní pohled na zavádění společného vzdělávání do českých škol, tak přesto jedna z dotazovaných respondentek takový pohled nesdílí. Tato respondentka se domnívá, že se děti se specifickými vzdělávacími potřebami mohou rozvíjet mezi sebou a že jejich začlenění mezi děti intaktní je mnohdy kontraproduktivní. Tento názor nekorresponduje s názorem Fischera (2014), který je blíže specifikován na s. 12 a 13. Fischer (2014) tvrdí, že se během inkluze nejedná pouze o samotné začlenění dětí se znevýhodněním, ale také o preventivní opatření proti diskriminaci v jakékoli formě. Pokud intaktní dítě vyrůstá vedle „odlišného“ dítěte, snižuje se tím pravděpodobnost diskriminace v pozdějším věku. Autorce bakalářské práce z toho vyplývá, že se děti se znevýhodněním a děti intaktní navzájem rozvíjí a mohou se od sebe naučit, že ač je každý svým způsobem odlišný, tak nás ale spojuje jedna věc, a tou je lidskost.

Dle Konopáska (2018) jde v inkluzi o tolerantní přístup, během kterého je důležité, aby se dítě cítilo přijaté a podporované. Toto v praxi není, dle dotazované respondentky, zcela možné. Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami se bude vždy odlišovat a přijaté se bude spíše cítit mezi dětmi, které se nějakým způsobem také odlišují. V takovém prostředí se mohou navzájem podporovat a sdílet své pocity. Respondentka dodává, že s hlavní myšlenkou inkluze „právo na vzdělání pro všechny bez rozdílu“ svým způsobem souhlasí, jelikož děti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, stejně jako děti intaktní. Pouze se odehrává na jiných školách.

První podotázkou je: *Jak respondentky reflektují přístup k informacím ohledně zavádění inkluzivního vzdělávání?* Výzkumné šetření poukázalo na fakt, že každá z dotazovaných respondentek získávala zdroje prostřednictvím médií. Mezi další zdroje se řadilo vedení školy a kolegové z jiných škol a školských zařízení. Přístup k informacím tedy byl, ovšem každý zdroj podával informace trochu odlišným způsobem, což bylo lehce metoucí, dle respondentek. Nejednalo se totiž o předávání ucelených informací, ale o předávání těch informací, které byly zrovna k dispozici. Problematiku informovanosti rovněž zmiňují respondenti, kteří byli dotazováni autory odborného časopisu *Sociální pedagogika*, ve kterém se zabývají postojem rodičů vůči inkluzivnímu vzdělávání. Dotazovaní rodiče sdělují, že nebyli spokojeni se získáváním informací, uvádějí, že většinu informací získali přes známé, kteří se nacházeli ve stejné nebo podobné situaci. Tato problematika je uvedena na s. 22 v teoretické

části. Odborná a laická veřejnost nahlíží na získávání informací a na celkovou dostupnost poměrně odlišně. Zástupci odborné veřejnosti, v tomto případě respondentky výzkumu autorky bakalářské práce, říkají, že informace byli dostupné, ale že to byli mnohdy chaotické. Na druhou stranu, rodiče z výzkumu, který řídili odborníci z časopisu *Sociální pedagogika*, sdělují, že nebyla na dobré úrovni ani samotná dostupnost informací. Autorku bakalářské práce to vede k otázce, zda je podstatným aspektem to, z jaké části veřejnosti člověk pochází, aby tyto informace získal?

Respondentky přístup k informacím měly, hlavní starost se primárně týkala sjednocení získaných informací do jednoho celku. Jednalo se především o tom, jak to bude probíhat v praxi, co to znamená pro speciální pedagogy, co to znamená pro speciální školy, ale rovněž co to představuje pro školy běžné, apod. Poselství inkluze tedy bylo poměrně jasné, na což upozorňuje ve své publikaci Svoboda (2019), a to sice, že dominantní podstatnou procesů inkluze je, aby měli všichni žáci stejné možnosti na vzdělávání, nehledě na jejich fyzické, psychické, sociální rozdíly. Co už tolik jasné nebylo, byla proveditelnost v praxi.

Z výsledků výzkumného šetření tedy vyplývá, že přístup k informacím dotazované respondentky mají. V tomto případě by se navrhovaná opatření autorkou práce týkala především ucelenosti informací. Je důležité, aby informace byly podávány srozumitelným a přehledným způsobem. Příkladem by mohla být jakási základní brožurka, která by byla vytvořena MŠMT a obsahovala by stručný úvod, kde by byla pospána myšlenka inkluze, dále by obsahovala stěžejní část, ve které by byly obsaženy informace ohledně změn, které se inkluze týkají, kontakty určené především pro rodiče, tj. na koho se obrátit v případě, že si nevědí s něčím rady. Dále by tato část měla obsahovat stručný průběh v praxi a nakonec závěr, kde by byly shrnuty základní body. Spolu s brožurkou by mohl být vytvořen přehled základních informací pro pedagogy, který by obsahoval např. aktuální změny v legislativě. Tuto brožurku by si následně mohla vytvořit každá proinkluzivní škola, která by si ji upravila dle svého pojetí inkluze.

Další podotázka zní: *Jak respondentky hodnotí zázemí pro společné vzdělávání na jejich škole?* První reakce, když se dané školy začaly stavět proinkluzivně byly, u většiny respondentek, spíše pozitivního rázu. Tyto respondentky jsou toho názoru, že si děti se specifickými vzdělávacími potřebami zaslouží šanci na vzdělávání v běžné základní škole. Aby se zvýšila pravděpodobnost, že bude dítě se znevýhodněním plně začleněné, je třeba, aby byla dostatečně prohloubena emocionální úroveň, dle Slowíka (2018), na s. 10. Slowík (2018) tvrdí,

že pokud je na inkluzi vyvíjen příliš velký tlak, tak může právě dojít k neprohloubení emocionální úrovně, což znamená, že dítě se specifickými vzdělávacími potřebami není přijímáno spolužáky a ani svými učiteli, což je blíže pospáno právě na s. 10 v teoretické části. Co se ale týče zázemí pro inkluzivní (společné) vzdělávání na škole, kde respondentky pracují, tak to je, dle názoru většiny, kvalitní.

Ač je celkové hodnocení většiny respondentek pozitivní, tak i přesto by každá na pojetí inkluze danou školou něco změnila. Ať se jedná o snížení administrativy, zajištění nepřímé pracovní činnosti učitele a asistenta pedagoga (ta by sloužila k vytváření nových strategií, metod práce a hodnocení žáků), snížení počtu žáků ve třídách nebo o nedostatečnou finanční podporu, každá respondentka by inkluzivní vzdělávání svým způsobem upravila. Bazalová (2019) říká, že mezi nedostatky inkluze spadá právě nedostatek finančních zdrojů, ale také nedostatečné materiální zabezpečení, nedostatečná informovanost odborné i laické veřejnosti, a další nedostatky, které jsou zmíněné na s. 23 v první části bakalářské práce. Inkluze je vnímána subjektivně, což znamená, že někdo vidí nedostatky v oblasti, která pro druhého představuje fungující systém a naopak. Ač se nad množstvím administrativy pozastavila polovina respondentek, tak v odborných člancích, které se také zabývaly společným vzděláváním, autorka bakalářské práce nenarazila na autora či respondenta, který by tuto problematiku zmínil. Autorka si není zcela jistá, zda to je kvůli tomu, že to zkrátka není považováno většinovou populací za takový „problém“ nebo zda to má jiné odůvodnění.

Dle názorů respondentek, napadá autorku navrhované opatření ohledně administrativy a nepřímé pracovní činnosti. Co se týče administrativy, tak respondentky hovoří zejména o formě v podobě papírů, tudíž by se tento „nedostatek“ nebo spíše „zátěž“ dalo upravit tím způsobem, že by některá část administrativy, např. průběžné a celkové hodnocení zaznamenávalo do již předpřipravené tabulky. Tato tabulka by mohla mít elektronickou podobu a bylo by na škole, zda hodnocení bude převážně slovní nebo zda by některé úseky byly zaznamenávány pomocí symbolů, znaků, apod. Autorka nemá na mysli infantilní podobu zpracování, ale pokud by již v tabulce byly předpřipravené hodnocení, tak by to pedagogům mohlo ušetřit nějaký čas. S tím, že by podstatné změny v hodnocení byli „ručně“ zapisovány dle individuálního zlepšení nebo zhoršení. Navrhované opatření ohledně zajištění nepřímé pracovní činnosti vlastně již napadlo jednu z dotazovaných respondentek. Jednalo by se o placenou přípravu učitele a asistenta pedagoga na výuku. Prostor by byl zakomponován do rozvrhu hodin a byl by využíván k vymýšlení nových metod práce, k hodnocení práce s žáky, apod.

Poslední podotázkou je: *Jaký mají respondentky názor na inkluzivní vzdělávání?* Většina respondentek z výzkumného šetření má kladný názor na inkluzivní vzdělávání. Respondentky, sdílející tento názor tvrdí, že inkluze napomáhá přirozené školní rozmanitosti, dává šanci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání se v běžné základní škole, odbourává případné předsudky nebo formy jakékoli diskriminace, obecně podporuje žáky se znevýhodněním a dává právo na vzdělávání všem dětem bez rozdílu.

Ovšem jedna respondentka zcela nesouhlasí se společným (inkluzivním) vzděláváním. Dle jejího názoru se mohou žáci se specifickými vzdělávacími potřebami rozvíjet a motivovat mezi s sebou navzájem a ne vždy chce být takové dítě integrováno mezi intaktní vrstevníky „...to dítě se neustále pohybuje na hranici, zda ho ostatní přijmou nebo ne...“, říká Respondentka 4. Tento názor vyvrací, na s. 8, Konopásek (2018), který naopak tvrdí, že společné (inkluzivní) vzdělávání podporuje rozmanitost a Fischer (2014), který uvádí na s. 12, že nejde pouze o to, aby byly děti se znevýhodněním začleněny do „zdravého“ kolektivu dětí, ale že právě intaktní žáci mají šanci, již od raného věku, poznat lidskou různorodost a brát ji jako něco přirozeného. Což je koneckonců parciální cíl speciální pedagogiky: vychovávat intaktní společnost ve vztahu k lidem se znevýhodněním.

Výzkumné šetření tedy zcela nepotvrzuje výzkum ze s. 19 v teoretické části, který je obsažen v odborném časopisu *Speciální pedagogika* a zabývá se postojem pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání, kdy více jak polovina respondentů s inkluzivním vzděláváním nesouhlasí. Ač byl tento výzkum prováděn s menším množstvím respondentů, tak zde s inkluzivním vzděláváním souhlasí tři ze čtyř dotázaných respondentů, což v tomto případě představuje většinu. V obou výzkumech se tedy objevovali jak příznivci inkluze, tak její odpůrci.

Z celkových reakcí respondentek bylo zřejmé, že jsou rády, že je projevován zájem ohledně společného (inkluzivního) vzdělávání a rovněž, že se někdo zajímá o jejich osobní názor na tento koncept vzdělávání. Z čehož vyplývá, že by bylo vhodné, kdyby se bral větší ohled na názory z praxe a jejich následné řešení, než na vymýšlení dalších teorií. Jelikož to jsou právě pedagogové a další pracovníci školy, kteří nejlépe vědí, co v praxi funguje a co naopak je pouze idylická myšlenka, která bohužel není uskutečnitelná. Pokud by bylo jenom trochu možné upravit koncept inkluzivního (společného) vzdělávání dle postřehů pedagogických pracovníků, mohl by to být krok k ideji pravého inkluzivního vzdělávání.

## Závěr

Tématem bakalářské práce bylo zavádění společného vzdělávání perspektivou základních škol. Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat reflexi učitelů bývalých základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odstavce 9 školského zákona na současné pojetí společného (inkluzivního) vzdělávání.

Bakalářská práce byla rozdělena do dvou hlavních částí, a to na teoretickou a empirickou. První část, teoretická, se dále dělila na tři stěžejní kapitoly. První kapitola se zabývala vysvětlením pojmů společné vzdělávání, inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, speciální pedagogika, apod. Druhá kapitola byla věnována postupnému zavádění společného (inkluzivního) vzdělávání do českého školství. Tudíž se snažila mapovat počátky společného vzdělávání, průběh zavádění a současné pojetí společného (inkluzivního) vzdělávání. V této kapitole byla rovněž popsána legislativa, která s tímto typem vzdělávání souvisí. Poslední kapitola se orientovala na reakce odborné i laické veřejnosti na zavádění inkluzivního vzdělávání.

Druhá část bakalářské práce, empirická, obsahovala metodologii, tedy použitou strategii a důvod jejího vybrání, použitou techniku sběru dat a analýzu dat. Dále zde byl stručně popsán výběr respondentů a prostředí. Následovaly výzkumné výsledky, které byly získávány pomocí kvalitativní metody, polostrukturovaného interview. V empirické části byly zjišťovány názory pedagogů bývalých základních škol speciálních a škol zřizovaných dle § 16 odstavce 9 školského zákona na současné pojetí společného (inkluzivního) vzdělávání na jejich školách.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina dotazovaných respondentek podporuje koncept společného (inkluzivního) vzdělávání, navzdory tomu, že by každá z respondentek něco na pojetí inkluze změnila. Změny by se týkaly především omezením množství administrativní práce, která je s inkluzivním typem vzdělávání spojena, dále pak zajištěním placeným prostorem pro pedagogy a asistenty pedagoga, který by sloužil k hodnocení dosavadních metod práce či k vymýšlení nových strategií, apod. V neposlední řadě by změny týkaly samotných žáků, a to konkrétně snížení počtu žáků ve třídách, aby byl zajištěn kvalitnější individuální přístup. Ovšem každá z dotazovaných respondentek tento typ vzdělávání na daných školách respektuje a snaží se mu vyjít vstříc.

Bakalářská práce poukazuje na to, že společné vzdělávání je dobrým krokem pro vytváření přirozené rozmanitosti, se kterou se v běžném životě setkáváme pravidelně, navzdory jistým zmatkům při jejím zavádění do českého školství.

## Seznam použitých zdrojů

FISCHER, S., aj., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 1. vyd. Stanislav Juhaňák: TRITON. ISBN 978-80-7387-792-7.

HLADÍK, J., aj., 2019. Inkluze jako výzva doby. *Sociální pedagogika* [online], roč. 7, č. 2 [vid. 28. 10. 2021]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/12/Socialni-pedagogika\\_SocEd\\_72\\_2019.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/12/Socialni-pedagogika_SocEd_72_2019.pdf).

*Idnes: Škola za 1. světové války: špinavé třídy a téměř žádní učitelé* [online]. [vid. 28. 5. 2022]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/technet/pred-100-lety/pred-100-lety-prvni-svetova-valka-a-skola.A170831\\_191712\\_vojenstvi\\_vojt](https://www.idnes.cz/technet/pred-100-lety/pred-100-lety-prvni-svetova-valka-a-skola.A170831_191712_vojenstvi_vojt).

KONOPÁSEK, J., 2018. Vzdělávání bez předsudků. In: *Metodický portál RVP* [online]. 3. 12. 2018 [vid. 29. 10. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21819/VZDELAVANI-BEZ-PREDSUDKU.html>.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

*MŠMT: Podpurná opatření* [online]. [vid. 10. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>.

NĚMEC, Z., 2018. Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika* roč. 28, č. 3, s. 221-232 [vid. 20. 10. 2021]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa\\_0\\_m1VUnlDMmvi5xo/view](https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa_0_m1VUnlDMmvi5xo/view).

NPI, 2018. Školní speciální pedagog. In: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. 28. 3. 2018 [vid. 28. 6. 2022]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1811-skolni-specialni-pedagog>.

PRŮCHA, J., aj., 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, J., 2018. Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace* [online], roč. 28, č. 2, s. 213-234 [vid. 28. 10. 2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10336/pdf>.

SLOWÍK, J., 2012. Speciální pedagogika: integrace a inkluze. In: *Metodický portál RVP* [online]. 26. 6. 2012 [28. 6. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluze.html>.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika* [online]. 1. vyd. Praha: Grada. [vid. 18. 6. 2022]. ISBN 978-80-271-4864-6. Dostupné z: [https://storage.palmknihy.cz/v1/AUTH\\_albatros/book/353395/data5\\_v1\\_preview\\_eknihovna.pdf?temp\\_url\\_sig=661374ad58e766a45467ac49fad7a89df28c9707&temp\\_url\\_expires=1655993198&filename=eknihovna\\_inkluzivni-specialni-pedagogika-1\\_353395\\_prev.pdf](https://storage.palmknihy.cz/v1/AUTH_albatros/book/353395/data5_v1_preview_eknihovna.pdf?temp_url_sig=661374ad58e766a45467ac49fad7a89df28c9707&temp_url_expires=1655993198&filename=eknihovna_inkluzivni-specialni-pedagogika-1_353395_prev.pdf).

STRAKOVÁ, J., aj., 2019. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica* [online], roč. 24, č. 1, s. 80-106 [vid. 28. 10. 2021]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19131/15183>.

SVOBODA, Z., ZILCHER, L., 2019. *Inkluzivní vzdělávání efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

*Školákem v Protektorátu: Školství za Protektorátu* [online]. [vid. 28. 5. 2022]. Dostupné z: <https://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/>.

UNESCO, 2009. *Policy guidelines on inclusion in education* [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en>.

VALENTA, M., aj., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.

VORLÍČEK, R., 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7465-387-2.

*Zákony pro lidi: Zákon č. 561/2004 Sb.*, [online]. [vid. 9. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#Top>.