

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ
A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE**

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF
PEDAGOGICAL AND SCHOOL PSYCHOLOGY



Magisterská diplomová práce

Autor: Mgr. Bc. Petra Hořejšová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

Olomouc

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Inkluzivní vzdělávání z pohledu pedagogické a školní psychologie“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího magisterské diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci, dne 28. března 2019

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Miroslavu Charvátovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, jeho rady a připomínky. Mé poděkování patří také všem respondentkám za účast ve výzkumu. Děkuji i přátelům a rodině, za jejich trpělivost a podporu.

OBSAH

Úvod	5
Teoretická část	6
1. Inkluzivní vzdělávání.....	6
1.1 Integrace versus inkluze	6
1.2 Základní komponenty inkluzivního vzdělávání	7
1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice	8
1.4 Současné změny v inkluzivním vzdělávání v České republice.....	10
1.5 Zkušenosti s inkluzí v zahraničí	11
2. Inkluzivní škola	13
2.1 Charakteristika prostředí inkluzivní školy	13
2.2 Inkluzivní pedagogika a její psychologické determinanty	13
2.3 Podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání	15
2.4 Aspekty zdařilé inkluze.....	17
3. Účastníci inkluzivního procesu v rámci školního prostředí.....	19
3.1 Vedení školy	19
3.2 Pedagogové	20
3.3 Asistent pedagoga	22
3.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	23
3.5 Intaktní žáci	24
3.6 Rodiče	25
4. Pedagogicko-psychologické poradenství.....	26
4.1 Školská poradenská zařízení	26
4.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny	27
4.1.2 Speciálně pedagogická centra	27
4.2 Školní poradenská pracoviště.....	28
5. Inkluze ve výzkumných šetřeních	32
5.1 Dopady změn v inkluzivním vzdělávání.....	32
5.2 Inkluzivní škola.....	33
5.3 Výzkumy zaměřené na postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu	34
5.4 Pedagogicko-psychologické poradenství	36
5.5 Postoje české veřejnosti k inkluzi	36

Výzkumná část	38
6. Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky.....	38
6.1 Výzkumný problém.....	38
6.2 Cíle výzkumu	38
6.3 Výzkumné otázky.....	38
7. Metodologický rámec výzkumu.....	39
7.1 Design výzkumu	39
7.2 Výzkumný soubor	39
7.3 Metody získání dat	41
7.4 Metoda zpracování a analýzy dat.....	41
7.5 Etika výzkumu	42
7.6 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu	43
8. Výsledky výzkumu	45
8.1 Inkluzivní vzdělávání	45
8.1.1 Integrace versus inkluze.....	45
8.1.2 Současné změny v inkluzivním vzdělávání v České republice.....	45
8.1.3 Inkluze ano, ale... ..	47
8.1.4 Zdařilá inkluze	49
8.2 Inkluzivní škola.....	50
8.2.1 Aspekty dobré inkluze	50
8.2.2 Inkluzivní pedagogika.....	51
8.3 Účastníci inkluzivního procesu v rámci školního prostředí.....	52
8.3.1 Ředitel – vedení školy.....	53
8.3.2 Pedagogové	53
8.3.3 Asistent pedagoga	54
8.4 Pedagogicko-psychologické poradenství	55
8.4.1 Současné změny v pedagogicko-psychologickém poradenství	55
8.4.2 Poradenské služby.....	56
8.4.3 Pocity respondentek	57
8.5 Informovanost a medializace	58
8.5.1 Nastavení a informovanost společnosti.....	58
8.5.2 Další možná témata	59
9. Celkové shrnutí výsledků	60

10. Diskuze	68
11. Závěry	73
Souhrn	75
Seznam použitých zdrojů a literatury:	78
Seznam zkratk	
Seznam příloh	

Úvod

Tématem předkládané práce je společné (inkluzivní) vzdělávání z pohledu pedagogické a školní psychologie. Proces začleňování dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami probíhá v České republice už dlouhá léta. Dne 1. září 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.), která přinesla zásadní změny, nové možnosti, ale také určité komplikace v procesu inkluze. Následkem těchto změn došlo např. k nárůstu klientů školních poradenských pracovišť, která jsou také zatížena větším nárůstem administrativy a organizace práce. To má vliv nejen na kvalitu vykonávané práce, ale celkově na proces implementace inkluzivního vzdělávání a všechny účastníky tohoto procesu a v poslední řadě také na stav pedagogicko-psychologického poradenství.

Téma práce bylo zvoleno z důvodu dlouhodobého zájmu autorky o problematiku inkluzivního vzdělávání a jejích zkušeností s tímto procesem z praxe běžných škol.

Hlavním cílem této práce je zjistit, analyzovat a popsat současný stav společného (inkluzivního) vzdělávání z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství v České republice.

V teoretické části se zabýváme tématem procesu implementace inkluzivního vzdělávání v naší zemi, aktuálními změnami a zkušenostmi s inkluzí v zahraničí. Popisujeme podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání a charakteristiku inkluzivní školy s jednotlivými aktéry, kteří se tohoto procesu účastní. Dále přibližujeme systém pedagogicko-psychologické poradenství v České republice a v poslední kapitole uvádíme některá realizovaná výzkumná šetření v oblasti inkluze.

Ve výzkumné části prezentujeme výsledky kvalitativní (expertní) evaluace. Pro analýzu dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů jsme využili metodu tematické analýzy. Výsledky přináší pohled pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství na společné (inkluzivní) vzdělávání za uplynulé dva roky od nabytí účinnosti výše zmiňované novely školského zákona.

Teoretická část

1. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání chápeme jako koncept, který vyjadřuje přístup ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle tohoto konceptu mají všichni jedinci bez rozdílu právo na to, aby se mohli vzdělávat v běžných školách (Hornby, 2015; The Salamanca Statement, 1994).

V českém prostředí zažitý pojem inkluzivní vzdělávání byl MŠMT po září 2016 nahrazen termínem **společné vzdělávání**. Přestože vnímáme, podobně jako Slowík (2018), rozdíl ve významu obou pojmů, kdy společné vzdělávání žáků nemusí být nutně vykonáváno inkluzivně, v této práci používáme oba pojmy jako synonyma.

V této kapitole se snažíme vymežit pojmy integrace a inkluze a popsat proces implementace inkluzivního vzdělávání v České republice. V závěru uvádíme příklady zkušeností s inkluzí v zahraničí, které nám mohou poskytnout zajímavé srovnání s českým vzdělávacím systémem.

1.1 Integrace versus inkluze

V rámci inkluzivního vzdělávání se často setkáváme s otázkami, jaký je mezi pojmy integrace a inkluze vlastně rozdíl, popř. tvrzeními lidí zejména z praxe, že mezi nimi žádný rozdíl nevnímají. Někteří je používají synonymně nebo oba pojmy zároveň. Z teoretického hlediska je přece jen někteří autoři jasně odlišují. Hájková a Strnadová (2010, 12) chápou integraci jako *„široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře“*. Inkluze podle nich *„není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“*

Podle Lechty (2016) koncept integrace cílil zejména na žáky s postižením a narušením, zatímco koncept inkluze autor chápe jako vzdělávání dostupné mnohem širší populaci, do které můžeme zahrnout i děti z jiných znevýhodněných skupin. Inkluzivní vzdělávání je tak dostupné všem dětem nezávisle na jejich pohlaví, národnosti, rase, jazykovém původu nebo sociálním znevýhodnění.

Dalším zásadním rozdílem mezi oběma pojmy je to, že vzdělávání žáků s postižením je podle integrace možné ve speciální i běžné škole, zatímco inkluzivní vzdělávání směřuje

k postupnému odstranění těchto duálních systémů a vytvoření systému jediného s tím, že by v budoucnosti měla být každá škola schopna přijmout a vzdělávat všechny děti bez rozdílu. V tomto inkluzivním vzdělávacím systému jsou všichni žáci chápáni ve smyslu jejich různých individuálních potřeb. Oba pojmy můžeme podle Lechty (2016, 38) ve stručnosti rozlišit také větou: „*inkluzie je cílem a integrace je cestou*“. Pojetí integrace například předpokládalo, že integrovaný žák se přizpůsobí podmínkám školy, zatímco inkluze očekává, že se škola přizpůsobí všem žákům a jejich potřebám.

Organizace a filozofie školy by se tak měla zcela přizpůsobit individuálním potřebám žáků a upravit vzdělávací strategii tak, aby každý žák měl možnost rozvinout své potenciální možnosti a schopnosti. Inkluzi musíme podle Tannenbergerové (2016) vnímat především jako nikdy nekončící proces, ve kterém se škola snaží neustále naplňovat myšlenky inkluze a efektivně vzdělávat všechny děti podle jejich potřeb.

1.2 Základní komponenty inkluzivního vzdělávání

Odborníci zabývající se tématem inkluzivního vzdělávání se shodují v tom, že implementování inkluzivního vzdělávání je dlouhodobý proces, jehož úspěšnost závisí na více faktorech (Slowík, 2017, Štěch, 2018). S tím souhlasí Beco (2018), podle kterého je chybné považovat inkluzivní vzdělávání za cíl. Autor považuje inkluzi za neustále se rozvíjející proces. Lechta (2016) se domnívá, že úspěšnost celého procesu závisí na důkladné analýze jednotlivých komponent inkluzivního vzdělávání, které ve stručnosti uvádíme v následujícím desateru:

1. **Filozofický komponent** - inkluze jako koncept usilující o humanizaci výchovy, akceptující individuální rozdíly mezi lidmi, hledající nové edukační přístupy.
2. **Etický komponent** – oprávněnost inkluze je z hlediska etického nezpochybnitelná, opírá se o respekt k lidské důstojnosti člověka, jeho práva a odlišnosti jako normality.
3. **Sociální komponent** - plné akceptování, tj. přijetí inkludovaných žáků ze strany intaktní majority. Společnost, ve které je garantována rovnost šancí všem dětem.
4. **Profesní komponent** - vysoké nároky na kompetence inkluzivního pedagoga. Potřeba koncepce přípravy a vzdělávání inkluzivních pedagogů.
5. **Politický komponent** - inkluze jako politické téma, jejíž realizace bez analýzy jejích komponent může vést k ohrožení celého inkluzivního konceptu.
6. **Aplikační komponent** - inkluzivní vzdělávání jako možnost volby žáků se SVP (resp. jejich zákonných zástupců) mezi vzděláváním v běžné nebo speciální škole.

7. **Speciálně pedagogický komponent** - úspěšnost inkluze spočívající v komplementárním vztahu inkluzivní a speciální pedagogiky.
8. **Psychologický komponent** - důležitost psychologické podpory a intervence při předcházení rizik, která mohou vystat v rámci inkluzivního vzdělávání.
9. **Medicínský komponent** - úspěšnost inkluze závislá na potlačení teoreticky překonaného medicínského paradigmatu, jednostranně biologizujícího přístupu a přijetí inkludovaných žáků bez pochybností nad jejich edukační prognózou.
10. **Komponent transdisciplinarity** - moderní pedagogicko-psychologický přístup, přesahující hranice jednoho oboru. Inkluzivní vzdělávání jako transdisciplinární koncept, propojující jednotlivé výše uvedené komponenty.

1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je proces, který v České republice probíhá již dlouhodobě. Trend školní integrace u nás začal zhruba v 90. letech 20. století. Dříve byli těmito jedinci myšleni spíše žáci se zdravotním postižením. Podpora procesu integrace těchto žáků však probíhala velmi pozvolna (Bartoňová, Vítková, 2007).

V roce 1994 podepsali zástupci české vlády Prohlášení ze Salamanky, které vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání a požaduje, aby byl zajištěn přístup ke vzdělání všem jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. Ten by měl být uzpůsoben tak, aby naplňoval rozmanité individuální potřeby všech jedinců se SVP (Nadace Open Society Fund, 2016).

Přijetím vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole, měli ředitelé ZŠ možnost zřídit nejen specializované třídy, ale také speciální třídy¹ a individuálně integrovat žáka se zdravotním postižením. V praxi ale chyběla potřebná opatření a odborníci pro práci s těmito dětmi. V naší zemi se klíčovým strategickým dokumentem stala po roce 2000 tzv. Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Řada opatření zformulovaných v tomto dokumentu k naplnění stanovených cílů nakonec nebyla realizována. Teprve od roku 2005 školský zákon č. 561/2004 Sb. přinesl pozitivní úpravy. V této době vznikl podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) i pojem **speciální**

¹ Speciální třídy byly zřizovány pro žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným či mentálním postižením a pro žáky s vadami řeči. Specializované třídy byly zřizovány pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

vzdělávací potřeby, které měli žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Současně došlo i k legislativnímu sjednocení asistentské profese.

V oblasti podpory vzdělávání žáků se SVP považuje Lechta (2016) za klíčovou ratifikaci Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009, resp. 2010, ve které je požadováno, aby bylo zajištěno inkluzivní vzdělávání na všech úrovních.

V reakci na to MŠMT připravilo Náročný akční plán inkluzivního vzdělávání. Tento dokument mimo jiné zdůrazňoval právo na vzdělávání každého dítěte v místě, kde žije. V souvislosti s naplňováním tohoto dokumentu došlo také k návrhu nové kategorizace žáků se SVP (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Na jaře roku 2015 byla pod č. 82/2015Sb. publikována ve Sbírce zákonů novela školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Účinnosti nabyla dne 1. září 2016 a jako hlavní změny přinesla právní nároky dítěte na adekvátní podporu podle jeho individuálních potřeb. Školské poradenské zařízení nově navrhuje podpůrná opatření, která mají školy povinnost dítěti poskytovat a stát garantuje v plné výši potřebné finance k jejich naplnění (Ježková, 2018a).

V současné době je upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP v běžném školním prostředí. Školy, které vznikly z dřívějších speciálních škol, jsou podle Slowíka (2017) alternativou zejména pro žáky, u kterých je z důvodů těžké formy postižení individuální integrace v běžných školách natolik obtížná, že je prakticky nereálná.

Podle § 16 odst. 9 školského zákona lze pro *"děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem, zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny"* na základě doporučení školského poradenského zařízení. To může vyhodnotit na základě povahy speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a jeho dosavadních výsledků, že tento způsob vzdělávání je v zájmu dítěte. Podmínkou je písemná žádost zákonného zástupce dítěte (zákon č. 561/2004 Sb.).

K výše uvedenému uvádí Drboutová (Švancar, 2019b), že v praxi postupují poradenští pracovníci spíše podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., než dle školského zákona, protože vyhláška je nad zákonem. Z tohoto důvodu může být v praxi problematické vydat žákovi se SVP toto doporučení ke vzdělávání ve škole, třídě podle § 16 odst. 9 školského zákona.

1.4 Současné změny v inkluzivním vzdělávání v České republice

Podle Ježkové (2018a) došlo od 1. září 2016, kdy nabyla účinnosti tzv. „inkluzivní novela“, jen k několika hlavním změnám:

1. **Žáci se posuzují podle potřebné podpory** – nárok na podporu mají všichni žáci, kteří ji potřebují, bez ohledu na jejich znevýhodnění, odlišnost nebo diagnózu. Tím se stala dostupnější pro větší okruh žáků, kteří na ní dříve nedosáhli. Podle § 16, školského zákona (č. 561/2004 Sb.) se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami podle prvního odstavce rozumí *"osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta."*
2. **Podpůrná opatření jsou právním nárokem žáka** – žáci se SVP mají právní nárok na využití podpůrných opatření, vyplývající ze školského zákona a školy jsou povinné předepsanou podporu poskytovat.
3. **Zákon taxativně vymezuje jednotlivá podpůrná opatření** – zákon dělí podpůrná opatření do pěti stupňů, přičemž první stupeň zpracovává vždy škola např. ve formě plánu pedagogické podpory a zbylé čtyři stupně podpory zpracovává a navrhuje školské poradenské zařízení ve správním řízení.
4. **Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se SVP je závazným rozhodnutím orgánu veřejné moci** – školy jsou povinny se jím řídit.
5. **Proti rozhodnutí školského poradenského zařízení je možnost odvolání** – včetně následného využití soudního přezkumu. Odvolání může podat nejen zákonný zástupce, ale také škola, popř. orgán veřejné moci.
6. **Školám se financují všechna podpůrná opatření** – ta mají tzv. normovanou finanční náročnost a stát garantuje jejich plnou úhradu z veřejných rozpočtů.

Podpůrná opatření (PO) jsou *"poskytována žákům, kteří je potřebují pro překonání svého znevýhodnění"* a jak uvádí Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015, 24), koncentrují praktické zkušenosti a doporučení pro vzdělávání žáků se SVP. Jsou poskytována ale také žákům mimořádně nadaným. Celý systém podpůrných opatření sleduje principy spravedlnosti, rovného přístupu, odbornosti a kvality, jednotného přístupu, efektivity a dostupnosti, metodického vedení, kontinuity, spolupráce a také otevřenosti pro další

možné úpravy. Na základě dlouholetých zkušeností odborníků z praxe byl vytvořen během dvouletého projektu "Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR" ucelený manuál **Katalog podpůrných opatření**, který má usnadnit práci pedagogům při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření.

V současné době MŠMT připravuje novelu vyhlášky o speciálním vzdělávání a Dlouhodobý záměr vzdělávání do roku 2023 (Švancar, 2019a).

1.5 Zkušenosti s inkluzí v zahraničí

Dostatečná znalost vzdělávacích systémů v zahraničí a zkušenosti v jednotlivých zemích se vzděláváním dětí je podle Průchy (2017) způsobem, kterým se můžeme od nich učit a zároveň nahlédnout na kvality českého vzdělávacího systému. Přestože jeho práce zahrnuje jen základní, obecné charakteristiky vzdělávacích systémů 30 zemí Evropy a 3 zemí mimoevropských, nalezneme zde i stručné informace o vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Většina zde uvedených zemí se snaží, podobně jako Česká republika, o začlenění žáků se SVP do běžných škol. Někde probíhá implementace inkluze pomalu a s obtížemi, jiné země mají s inkluzivním vzděláváním dobré zkušenosti, ale potýkají se s jinými problémy v rámci jejich systému vzdělávání. Ve většině zemí si rodiče volí, podobně jako u nás, z možnosti vzdělávat své dítě ve speciální nebo běžné základní škole (např. Belgie, Chorvatsko, Německo, Nizozemsko, Rakousko, Švédsko, VB, Japonsko). V některých zemích se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných odborníků (např. Albánie, Bulharsko, Estonsko, Portugalsko), s přeplněnými třídami, předsudky rodičů, jiné země mají zase problém spíše se vzděláváním a integrací velkého počtu žáků z rodin kulturně odlišných imigrantů (např. Belgie, Dánsko, Francie, Itálie, Německo, Norsko, Rakousko, Slovinsko, Švédsko). Příkladným vzdělávacím systémem v oblasti inkluzivního vzdělávání je např. Finsko, obecně se dávají za vzor Skandinávské země.

To potvrzuje i Kartous (2015), který považuje Finsko za vysoce proinkluzivní. Právě z důvodu inkluze klade finské školství důraz na povinný rok předškolního vzdělávání, které je zdarma. Většina žáků se ve Finsku vzdělává v běžných základních školách. Děti, které se z důvodu jejich těžkého postižení nemohou vzdělávat v běžné škole, navštěvují školy speciální. Část speciální podpory je také poskytována ve speciálních třídách v běžné škole. Ve finském školním systému existuje vzdělávání v běžných středních školách, ale také středních školách speciálních. Podle autora je inkluze ve Finsku úspěšná také proto, že není chápána jen jako problematika čistě vzdělávací, ale celospolečenská.

Podle Gieblové (2016), která absolvovala v rámci své výzkumné práce pobyt ve Švédsku, je v této zemi povinné vzdělávání dětí od sedmi do šestnácti let. Vzdělání je jim umožněno v klasických základních školách, ve speciálních školách, školách pro Laponce a školách pro děti s mentálním postižením. Většina dětí se SVP je vzdělávána v běžných školách. Pokud je z nějakého důvodu vzdělávání dítěte se SVP v běžné škole obtížné, může být pro něj vytvořen individuální plán, pedagogové konzultují práci se speciálním pedagogem. S dítětem dále pracuje v rámci výuky speciální pedagog nebo asistent. V případě potřeby opouští dítě se SVP třídu na individuální výuku se speciálním pedagogem. Speciální školu navštěvují většinou děti nevidomé, neslyšící, nebo s jiným funkčním postižením. Ve školách pro Laponce je navíc umožněno studium laponštiny. Na středních školách mají žáci se SVP stejnou podporu jako na základních školách. Většina škol je bezbariérová. Přestože je ve Švédsku inkluze dlouhodobě zavedená, učitelé na školách vnímají jako problém integraci dětí z jiných národnostních skupin. I ve Švédsku se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů, především asistentů pedagoga.

Norsko je známé tím, že zde oficiálně neexistují speciální školy a povinné vzdělávání je výrazně proinkluzivní. Podle Kartouse (2015) však obce občas zřizují vlastní speciální školy, kde jsou vzděláváni žáci s nějakým typem fyzického, smyslového či těžkého kognitivního postižení. Zajímavé je, že v Norsku neexistuje diagnostika školní připravenosti. Pokud se nějaké specifické potřeby projeví, jsou vyhodnocovány průběžně s patřičnými opatřeními. Státní speciální školy, které byly po reformě v 90. letech zrušeny, byly následně transformovány v poradenská centra. Ta poskytují podporu pedagogům v běžných školách, což se jeví jako efektivní. Norský vzdělávací systém klade důraz na předškolní výchovu a vzdělávání, které považuje za klíčové pro úspěšnou inkluzi. Důraz je kladen také na včasnou intervenci. Spíše než využití pozice asistenta pedagoga preferují školy zapojení dvou učitelů do výuky, přičemž se předpokládá, že jeden z nich bude mít speciálně pedagogickou kvalifikaci. Autor je přesvědčen, že jednotná vzdělávací politika pomáhá přijetí inkluze jak pedagogy, tak rodiči.

Zkušenosti z Rakouského vzdělávacího systému popisuje Šťastný (2017), podle kterého si v rámci inkluzivního vzdělávání mohou rodiče dětí stále vybrat mezi vzděláváním svého dítěte v běžné nebo speciální škole. K inkluzi zaujímají rodiče rozporuplné postoje. V běžných školách se stále potýkají s odbornou kvalifikací pedagogů, která by odpovídala potřebám inkluzivního vzdělávání. O studium učitelství je např. na Vídeňské univerzitě stále nižší zájem, nových učitelů ve školství není mnoho.

2. Inkluzivní škola

Škola je prostředím, kde probíhají procesy výuky a učení, ale také prostředím pro utváření mezilidských vztahů. Je to prostor, který zprostředkovává proces socializace. Inkluzivní škola podle Potužníkové (2018, 9) naplňuje *"speciálně pedagogické potřeby lidí s postižením a zároveň podporuje každého člena společnosti, aby dokázal být úspěšným a šťastným a uměl přijmout jedince s postižením"*. Taková škola přijímá všechny žáky bez rozdílu a k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je otevřená a respektující.

V této kapitole popisujeme prostředí inkluzivní školy, které je pro tyto školy charakteristické, nebo by alespoň mělo být. Také se zabýváme inkluzivní pedagogikou a jejími psychologickými determinantami, které mají na inkluzivní vzdělávání velký vliv. Dále uvádíme podmínky, které je podle odborníků potřeba naplnit pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání. Na závěr popisujeme aspekty dobré inkluze.

2.1 Charakteristika prostředí inkluzivní školy

Tannenbergerová (2016) se domnívá, že inkluzivní škola by měla ke všem žákům přistupovat shodně a přizpůsobovat se míře jejich schopností, talentu a handicapu. Každé dítě má svá osobní specifika a škola by se měla zaměřovat na využití jejich osobního potenciálu.

Podle Vítkové a Lechty (2016) je potřeba, aby si inkluzivně orientovaná škola, která vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními žáky, vytvořila koncept pro inkluzivní vyučování. Ten umožní vzdělávání všech žáků společně tak, aby byli účinně podporováni všichni žáci a docházelo k naplňování jejich potřeb a vývojových možností.

V Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994) nalezneme, že pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání je potřeba, aby škola měla upravené bezbariérové prostředí a potřebné materiální zajištění. Dále je potřeba odborného personálního obsazení, využívání inkluzivní pedagogiky, mimoškolních aktivit a budování příznivého klima školy.

2.2 Inkluzivní pedagogika a její psychologické determinanty

Inkluzivní pedagogiku vymezuje Lechta (2016) dvěma způsoby. Lze na ni pohlížet tradičním způsobem, kdy cílem je výchova a vzdělávání člověka za účelem dosažení žádoucích změn v jeho osobnosti zejména v prostředí běžných škol a školských zařízení. V modernějším pojetí se jedná o výchovu a vzdělávání jak v prostředí běžných škol, tak

v různých typech mimoškolního prostředí. Tento druhý, modernější, přístup umožňuje vystihnout podstatu myšlenky inkluze jako takové. Podle autora je třeba se také zamyslet nad vztahem inkluzivní a speciální pedagogiky. Při inkluzivní edukaci v heterogenním prostředí třídy běžné školy bude potřeba, aby vzdělávání učitelů bylo chápáno a realizováno jako interdisciplinární. To znamená, že pedagog by měl znát informace z oblasti speciální pedagogiky a měl by také uplatňovat kombinaci přístupů obecné a speciální pedagogiky během inkluzivní edukace.

Co se týká psychologických determinant inkluzivní pedagogiky, je třeba podle Požára (in Lechta, 2016, 99) znát psychické zvláštnosti dětí s postižením, protože mohou ovlivnit úspěšnost inkluze. Obecné zvláštnosti těchto dětí se týkají samotné socializace. Jejich sociální pozice je jiná než u intaktních dětí. Jsou závislejší na okolním sociálním prostředí, mění se i jejich role v rodině. Záleží také na tom, jak společnost dítě s postižením vnímá. Obecně se můžeme u těchto dětí setkat s „*adaptačními potížemi, neadekvátním sebehodnocením, nereálnými aspiracemi a některými emočními zvláštnostmi*“. Současné trendy inkluzivního vzdělávání vnímá autor jako příležitost, aby děti s postižením získaly dostatek zkušeností v komunikaci s intaktními dětmi, a zároveň se tím mohou změnit postoje laické veřejnosti k lidem s postižením. Tento nesnadný úkol by podle něj podpořilo, kdyby byla veřejnost lépe informována o možnostech a omezeních lidí s postižením.

K lepší informovanosti o potřebách dětí se SVP mohou pomoci odborné materiály jako např. **Katalog podpůrných opatření** pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Dílčích částí je sedm a týkají se žáků s:

- mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu
- tělesného postižení nebo závažného onemocnění
- zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání
- sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
- narušené komunikační schopnosti
- poruchy autistického spektra nebo vybraného psychického onemocnění
- sociálního znevýhodnění

Obsah každého katalogu je věnován konkrétnímu zdravotnímu postižení, jeho dopadům na vzdělávání, doporučením pro pedagoga jak postupovat a pedagogické diagnostice. Jedna jeho kapitola zobrazuje kartu s podpůrným opatřením (PO) atd. Katalog přináší

doporučování a realizaci podpůrných opatření. Tento ucelený manuál je podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) určen nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče a zájemce o společné (inkluzivní) vzdělávání. Elektronická verze je volně dostupná (katalogpo.upol.cz).

2.3 Podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání

Úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání závisí na více faktorech. Podle Slowíka (2017) sem můžeme zahrnout např. prostředí školy, které má potřebné bezbariérové prostory. Patří sem i klima školy, postoje a kompetence pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP a přijetí žáků se SVP pedagogy, spolužáky a jejich rodiči vůbec. Důležitá je také spolupráce s rodinou žáka a se školskými poradenskými zařízeními. Zásadní je i postoj společnosti k inkluzivnímu vzdělávání.

Pokud jde o **klima školy**, domnívá se Čapek (2010, 134), že je potřeba tento pojem jasně vymezit, neboť často není mezi odborníky chápán jednotně. Podle něj je klima *"souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání"*. Můžeme sem tedy zahrnout vše, co souvisí s interpersonálními vztahy, jako jsou komunikace mezi jednotlivými účastníky a jejich prožitky a emoce, na které mají vliv události ve škole.

Úspěšnost inkluzivního vzdělávání bývá často spojována s připraveností a odborností pedagogů na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Očekávají se od nich určité předpoklady pro výkon této specifické práce. Jak uvádí Štěch (2018), pedagogové jsou heterogenním složením tříd stavěni před pedagogické, didaktické i postojové problémy. To jim znemožňuje aplikovat uniformní vyučovací postupy. Pedagogové jsou tak nuceni hledat způsoby, jak vzdělávat takto rozmanitý kolektiv žáků.

K překonání těchto problémů a nalezení nových strategií v inkluzivním vzdělávání jim může podle Abery, Tiché & Kincade (2017) pomoci vzájemná podpora a výměna znalostí a zkušeností mezi pedagogy.

Filová a Havel (2010) se zaměřili na práci inkluzivního pedagoga v inkluzivní škole. Podle jejich zjištění mají pedagogové v těchto školách určité charakteristiky. Jedná se o vysokou míru individualizace jejich výuky a diferenciací úkolů. Při vyučování kladou důraz na vnitřní motivaci žáků. Podporují vzájemnou spolupráci a pomoc mezi žáky. Zaměřují se na autentické učení a činnostní charakter výuky a dále zaujímají osobní přístup

k jednotlivcům, podporují prosociálnost a vzájemnost ve třídě. Tím zároveň formují postoje všech žáků ve třídě.

Podle Čapka (2010) se **postoje žáků** ke svým spolužákům i učitelům stále mění. Předškolní věk je období, kdy děti vnímají svět ještě egocentricky a vrstevnické vztahy nejsou ještě pevně utvářeny. V období mladší školní třídy děti hodnotí své vrstevníky zejména podle toho, jak je hodnotí učitel, který je pro dítě nejdůležitější autoritou. Vztahy mezi spolužáky ještě nemají takovou váhu. V tomto věku dokážou být děti k jinakosti druhých velmi tvrdé. Vzorem v rozvíjení pozitivních vztahů je pro ně stále učitel. Situace se mění v období puberty a středního školního věku, kdy dochází k vývojovým změnám a citlivosti žáků na vzájemné srovnávání. V tomto období se mění postoje a vzájemné hodnocení mezi spolužáky. Třída žáků není příliš soudržná, vytvářejí se dvojice, podskupiny. Žáci už považují své vrstevníky za partnery, osobnosti. Důležitou roli zde má stále učitel, přestože žáci jsou na něm již méně závislí.

Vorlíček (2018) se domnívá, že jsou to právě pedagogové, kdo učí žáky toleranci. Za podstatný považuje zejména přístup třídního učitele. Právě on může mít velký vliv na hodnoty žáků, které svými vlastními postoji dětem předává.

Podobný názor sdílí i Cakirpaloglu (2012), podle kterého patří škola mezi nejvýznamnější činitele socializace. V procesu vzdělávání dochází k ovlivňování osobnosti dětí. Účinek socializace závisí také na osobnosti učitele a jeho způsobu vedení školní třídy.

Sociální klima třídy má vliv na školní úspěšnost a neúspěšnost žáka. Vytvářejí ho všichni aktéři, kteří tuto třídu navštěvují, ale také všichni učitelé, kteří v této třídě učí. Toto klima zahrnuje „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát*“ (Čáp, Mareš, 2001, 566). Důležité je, jak toto klima vnímají jednotliví aktéři subjektivně. Jak se v něm cítí. Zda ho vnímají jako klima plné radosti a pohody, nebo zda v něm pociťují napětí, strach a lhostejnost.

Vytvoření příznivého klimatu ve třídě je velmi důležité pro úspěšné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi ostatní vrstevníky. Podstatná je zde zejména práce třídního učitele s kolektivem třídy. Pokud je součástí třídy i asistent pedagoga, je důležité i jeho zapojení do toho procesu a jeho spolupráce s učitelem. Jejich cílem je vytvořit prostředí, ve kterém budou žáci tolerantní k odlišnosti a vnímaví k potřebám druhých. Čadilová i Žampachová (2015) se domnívají, že je potřeba poskytnout určitý rozsah informací o inkludovaném žákovi ostatním spolužákům. Samozřejmě jen se

souhlasem jeho zákonných zástupců. Otevřená diskuse přispívá k předcházení problémům a nedorozuměním, které mohou vést k negativním jevům mezi žáky.

Shodně to vnímá Čadová (2015), podle které jsou hlavními tvůrci klimatu ve třídě pedagogové. Právě na nich leží břemeno zodpovědnosti, jak úspěšně se podaří začlenit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu intaktních žáků.

Jiné nároky bude mít třída na pedagoga na prvním stupni základní školy, jiné nároky na druhém stupni a jiné na střední škole. Jak uvádí Čapek (2010) v postpubertálním období (starším školnímu věku) se prohlubuje emancipace žáků. Zvyšuje se kritičnost k okolí. Vztahy mezi spolužáky už bývají hlubší. Pro žáky mají jejich vrstevníci velký význam. Na střední škole už jsou žáci téměř dospělí. Vztahy mezi vrstevníky jsou silnější. Potřebu akceptace žáka přebírá třída, která má větší vliv než učitel.

Postoje, které si žáci během vzdělávání vytvoří, jsou podle Kosíkové (2011) poměrně trvalé. Žáci si je utvářejí nejen během různých pedagogických situací, při kterých musí zaujímat určitá stanoviska, ale také samotnými zkušenostmi. Postoje se mění v souvislosti s tím, jaké má žák hodnoty, o co usiluje a co mu dává smysl. A právě hodnoty se také utvářejí v procesu socializace. Postoj definuje Hartl (2004, 192) jako „*hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama; postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění*“.

2.4 Aspekty zdařilé inkluze

Pokud se škole výše uvedené faktory podaří úspěšně naplnit, můžeme se dotazovat, podle čeho poznáme, zda se začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami mezi jeho spolužáky v běžné škole daří.

Podle Šturmy (2016) je první známkou zdařilé integrace kvalita života dítěte. Jak dítě subjektivně prožívá pobyt ve škole. Zda mu přináší pozitivní pocity a naplňuje jeho vývojový potenciál. Další oblastí zdařilé integrace jsou jeho spolužáci. Zda získávají v tomto procesu integrace i ostatní děti. Patří sem také rodina dítěte se SVP, zda se jí díky integraci daří začlenit do běžného světa a navázat nové kontakty. Podle autora je důležité i to, jak se cítí uspokojeni po lidské a odborné stránce i pedagogové a ti, kdo se na začleňování dítěte do běžné školy podíleli. Zároveň však upozorňuje na možná rizika. Můžeme například zaznamenat, že pobyt mezi intaktními žáky dítěti nepřináší psychickou pohodu, ale je spíše zátěží. Pokud dlouhodobě negativní pocity převažují a uskutečňování

pozitivních vývojových možností je spíše v takovém prostředí brzděno, je třeba zvážit a případně přehodnotit původní rozhodnutí o integraci.

Na potřebu sounáležitosti a pocitu začlenění mezi spolužáky upozorňuje Hornby (2015), podle kterého pro některé děti se SVP nemusí být důležité to, kde se vzdělávají, ale to, kde se cítí přijímáni. Za důležitější mohou považovat to, zda jsou se spolužáky, kteří mají podobné zájmy a podobné speciálně vzdělávací potřeby. Proto se podle něj některé děti cítí lépe ve speciální třídě nebo speciální škole než v běžné škole a to by mělo být při výběru vhodné školy zohledněno.

3. Účastníci inkluzivního procesu v rámci školního prostředí

V předchozí kapitole jsme uvedli, že na inkluzivní vzdělávání má velký vliv klima školy a proinkluzivní nastavení jednotlivých účastníků tohoto procesu. Považujeme za důležité se blíže věnovat těmto jednotlivých aktérům, počínaje vedením školy, které má velký vliv na více faktorů v prostředí školy a dále pedagogům a asistentům pedagoga, kteří vychovávají a vzdělávají všechny žáky bez rozdílu ve společné třídě. Samozřejmě se věnujeme i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktním žákům a na závěr také rodičům všech žáků, kteří jsou velmi důležitou a nepostradatelnou součástí procesu inkluzivního vzdělávání. Spolupráci všech zmíněných jedinců považujeme za zásadní pro úspěšný proces inkluze.

Podle Štěcha (2018), mají lidé tendenci rychle zobecňovat, a proto jedinci stačí jen jedna negativní zkušenost s některými z těchto účastníků procesu pro to, aby byla akceptace společného (inkluzivního) vzdělávání oslabena.

3.1 Vedení školy

Čapek (2010) používá pojem ředitel školy jako synonymum k pojmu vedení školy. Podle něj má ředitel velké pravomoci. Má na starosti nejen odměňování, ale také jednání s lidmi. Zadává úkoly, kontroluje jejich plnění. Jeho důležitým úkolem je udržování rovnováhy mezi zájmy všech aktérů ve škole.

Pro zlepšení stavu školy může ředitel např. zřídit školní poradenské pracoviště v rozšířeném modelu, do kterého může přijmout školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Je to právě ředitel školy, který svými představami o škole ovlivňuje podle Štěcha a Zapletalové (2013) jejich budoucí práci. Jeho důvěra, konkrétní představy a očekávání mohou napomoci k přijetí těchto odborníků pedagogy.

Ředitel školy bývá odborníky považován za nejdůležitějšího člověka pro vytváření pozitivního klimatu ve škole. Někteří ho považují za klíčovou osobu v procesu implementace inkluzivního vzdělávání. Jeho rozhodnutí ovlivňují každodenní praxi školy. Jeho otevřenost, sociální citlivost, podpořená vlastními zkušenostmi s žáky se SVP, mohou eliminovat nejistoty pedagogů a rodičů. Takto proinkluzivně nastavení ředitelé přijímají zodpovědnost za rozvoj školy (Faas, Smith & Darmody, 2018; Hloušková, Trnková, Lazarová, Pol, 2015).

Shodné informace nalezneme i v samotném Prohlášení ze Salamanky, kde se uvádí, že ředitelé škol mají klíčovou úlohu a zodpovědnost za šíření pozitivních postojů v prostředí

školy a vytváření příznivých podmínek pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (The Salamanca Statement, 1994).

Ředitelé jsou sice podle Orsága (2018) velkou měrou manažeři, ale zároveň by měli zůstat pedagogy a dobře znát své učitele a kvalitu výuky. Narůstající administrativní povinnosti je zaměstnávají bohužel natolik, že jim na to zbývá méně času. Školám totiž chybí zaměstnanci, kteří by je mohli v těchto činnostech zastoupit tak, aby se mohli více věnovat výuce, pedagogům a vizi své školy.

3.2 Pedagogové

V rámci inkluzivního procesu jsou to zejména pedagogové, kteří každodenně vstupují v rámci své profese do vztahu se všemi žáky v heterogenních třídách. To na ně klade vyšší nároky a očekávají se od nich inkluzivní pedagogické kompetence. Pod tím si můžeme představit soubor znalostí, zkušeností, dovedností a postojů, které potřebují pro úspěšný výkon své profese. Někteří autoři staví podle Procházky (2013) kompetence nad dovednosti a chápou jimi spíše potencialitu osobnosti, ve které je zahrnuto chování, prožívání a poznávání. Kompetence dále dělí na osobnostní a profesní.

Mezi osobnostní kompetence patří např. *"zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní"*, zatímco mezi kompetence profesní řadíme *"komunikativnost, kompetence řídicí, diagnostické aj."* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, 103-104).

Jak uvádí Čáp a Mareš (2001), od pedagogů se očekává, že budou žáky vzdělávat, ale také vychovávat, tzn. rozvíjet jejich zájmy a postoje. Což pro pedagoga obnáší nejen zvládat příslušný obor a dále se v něm vzdělávat, ale také zvládat a dále se vzdělávat v pedagogických a psychologických poznatcích, umět adekvátně komunikovat se žáky a jejich rodiči, ale také s kolegy, zvládat organizovat svoji práci, činnost žáků, pečovat o pomůcky, svěřenou techniku.

Výše uvedené nároky jsou podle Štefflové (2018) jen zlomkem pro třídní učitele, kteří mají v rámci třídnictví povinnosti navíc. Mimo vedení základní dokumentace žáků své třídy musí pravidelně sledovat jejich absenci, komunikovat s jejich rodiči, vést třídnické hodiny, a pokud mají ve třídě žáka se SVP, musí spolupracovat s ŠPZ, popř. spolupracovat se ŠPP, zpracovávat individuální vzdělávací plány a vyhodnocovat je. A to je opět jen zlomek z jejich povinností, které si nastavuje každá škola vlastní. Ředitelé škol si uvědomují, že kvalita a zkušenosti třídního učitele se odrazí na nastavení a klimatu ve

třídě. Přesto ne každý pedagog se podle nich na tuto činnost hodí a ne každý pedagog chce třídnictví vykonávat. Vzhledem k počtu tříd a učitelů ve školách není vždy možné si mezi učiteli vybírat.

Z výzkumu Moore (2018) vyplynulo, že učitelé vnímají stále narůstající množství práce, kdy např. od září 2016 vykonávají navíc intervence u žáků, nápravy, přibyla jim administrativa. Někteří učitelé podle Štěcha (2018) zažívají pocity bezmoci při vzdělávání žáků se SVP, na což se necítí dostatečně připraveni. Na nepřipravenost a obavy pedagogů upozorňují i další autoři (Pilař, 2018a; Potměšilová, Potměšil, 2014). Pedagogická komora formulovala několik bodů ve výzvě adresované vládě, poslancům a senátorům České republiky, ve které volá nejen po snížení administrativní zátěže a provedení odborné revize inkluze, ale také po podpoře pedagogů v jejich náročné práci, která je podle nich stále komplikovanější. Odborníci si všímají zvyšujících se nároků, které je obtížné zvládnout a stále podle nich chybí veřejné ocenění práce pedagogů a program prevence syndromu vyhoření (Nejedlý, Sárközi, 2019).

Také Viktorin a Vítková (2018) popisují narůstající požadavky na pedagogicko-psychologické dovednosti pedagogů a vnímají potřebu větší podpory a odborné pomoci pedagogům. Oporou pak podle nich může být funkční poradenské pracoviště ve škole, které přiblíží psychologické služby jak pedagogům, žákům, tak i jejich rodičům a v případě dobře nastavené spolupráce může vytvářet příznivé inkluzivní podmínky ve škole. Školnímu poradenskému pracovišti je věnována samostatná podkapitola 4.3, kde uvádíme jeho personální obsazení a rozsah poradenských služeb.

Další autoři pokládají za velmi důležité postoje pedagogů k prosazování inkluzivního vzdělávání. V souvislosti s tím je podle nich potřeba zaměřit se také na vzdělávání budoucích pedagogů, které bude zaměřeno na odbornou přípravu a hlavně praxi pro práci s žáky s různými vzdělávacími potřebami. To je podle nich způsob jak odstranit překážky na cestě k inkluzivní škole, která se bude vyvíjet podle potřeb společnosti (Arnaiz, de Haro, Maldonado, 2019). K podobným závěrům došli i Kurth a Forber-Pratt (2017), kteří upozorňují na to, že získání odborně vzdělaných pedagogů s praktickými zkušenostmi je jediným způsobem, jak naplnit myšlenku inkluzivního vzdělávání. Bez podstatných změn v přístupu k jejich vzdělávání budou problémy v praxi přetrvávat.

3.3 Asistent pedagoga

Pojem asistent pedagoga jako profese byl ujednocen v roce 2005 školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících. S touto pracovní pozicí se můžeme setkat v běžných školách, nebo ve školských zařízeních. V současné době působí od mateřské školy až případně po vyšší odbornou školu. Nás pro tuto práci zajímá zejména asistent pedagoga v běžné základní a střední škole, kde většinou působí jako druhý pedagogický pracovník ve třídě společně s učitelem. Náplň práce AP vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Asistent pedagoga je partnerem učiteli ve výuce a jeho základním úkolem je individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP přímo ve třídě, popř. mimo třídu. Ve spolupráci s učitelem se věnuje i ostatním žákům a má velký vliv na celkové klima třídy. Žákům s těžšími formami zdravotního postižení poskytuje doprovod během vyučování a pomáhá při sebeobsluze. Společně s učitelem se v rámci nepřímé pedagogické práce připravuje na výuku. Dále se může podílet na doučování žáků, komunikuje s rodiči žáků a konzultuje podle potřeby s poradenskými pracovníky v rámci školy, ale i s pracovníky školských poradenských zařízení (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Odbornost asistenta pedagoga je rozlišována podle úrovně vzdělání. Pro vyšší úroveň činnosti musí mít ukončené střední vzdělání s maturitou a získat potřebné pedagogické vzdělání absolvováním buď SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřené na pedagogiku, nebo kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. Pro nižší úroveň činnosti stačí střední vzdělání s výučním listem, popř. vzdělání základní s absolvovaným kvalifikačním kurzem pro AP. Další kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga se odvíjí od toho, jakému žákovi bude podporu poskytovat, zda se bude jednat např. o žáka se zdravotním postižením, nebo žáka se sociálním znevýhodněním (Vyhláška č. 27/2016 Sb., www.asistentpedagoga.cz).

Hodně diskutovaná témata jsou stále **odbornost, osobnost a kompetence asistenta pedagoga**. Jeho přínos pro žáky, učitele i třídní kolektiv je výrazný, jeho pozice vnímaná jako užitečná. Od asistenta pedagoga se očekávají určité osobnostní nastavení, zkušenosti a schopnosti. V metodice práce asistenta pedagoga uvádí Habr, Hájková a Vaníčková (2015) celý výčet žádoucích kvalit, kterými by měl AP disponovat. Pro představu uvádíme jen část z nich. Předpokládá se, že bude mít kladný vztah k žákovi, bude trpělivý, vytrvalý, důsledný, pečlivý, svědomitý, rozhodný, zodpovědný, duševně odolný a celkově citově vyrovnaný.

Co se týká odborné přípravy, na nedostatky ve vzdělávání asistentů pedagoga upozorňoval ve svém výzkumu již Kolařík et al. (2014). Podle Hrnčířové (2018) se sami asistenti pedagoga cítí i po absolvování kvalifikačního kurzu pro AP nedostatečně připraveni pro svoji práci a zkušenosti získávají až z průběhu samotné praxe.

Dalším úskalím této profese je fakt, že asistenti pedagoga získávají často jen poloviční úvazek, nízké finanční ohodnocení a svým úvazkem si do budoucna nemohou být jistí. Horáčková (2019) popisuje stav, kdy ve velkých městech tuto funkci často obsazují studenti pedagogických fakult jako přivýdělek a po dokončení studia odcházejí. Další skupinu tvoří pracující důchodkyně. Podle ní má tato profese stále punc provizoria až podřadnosti.

Další skupinou mohou být lidé, kteří mají nějaké zkušenosti s dítětem s postižením z rodiny, což může být jednou z motivací pro volbu této profese. Dobré zkušenosti přímo se vzdáváním asistentů pedagoga má Felcmanová, která je místopředsedkyní České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a sama asistenty pedagoga školí. Všimá si, že hodně z nich je často motivováno víc, než pedagogové, které také vzdělává. Podle ní však kvalita asistentů ve školách kolísá a školy je ne vždy umí dobře vést a využít (Polanská, 2018).

3.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle Lechty (2016) je důležité vymezit a správně pojmenovat populaci, které se inkluzivní vzdělávání týká, aniž by se jednalo o nálepkování žáků. Běžně se u nás používá termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který je podle něj nepřesný z toho hlediska, že úplně každý žák má speciální potřeby a proto je tento termín nevhodný. Navrhuje používání termínu žák s postižením, narušením či ohrožením (PNO), který lépe vystihuje podstatu inkluzivního vzdělávání a zahrnuje celou šířku populace. Právě pojem ohrožení je podle něj důležitý proto, že tyto děti se vyskytují ve školách častěji, než děti postižené, či narušené. Mezi tyto děti patří např. i děti nadané nebo talentované.

Pro tuto práci se budeme držet termínu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, který je také uveden ve školském zákoně a podle kterého *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2004 Sb.).

Začleňování těchto žáků do běžných škol probíhá v České republice už delší dobu a počet těchto jedinců stále narůstá. Ukazuje se však, že inkluzivní vzdělávání v běžné škole není vhodné pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle odborníků je důležité a nezbytné individuální posouzení každého jednotlivého případu žáka se SVP tak, aby společné vzdělávání v běžné škole bylo v jeho zájmu (Ježková, 2018; Štěch, 2018). Podle Pilaře (2018b) je pro dítě důležité, aby ve škole zažilo také úspěch, který by ho motivoval k dalšímu vzdělání.

Na příkladu dětí s autismem chtějí Beco (2018) a Majoko (2016) ukázat, jak může být inkludování některých dětí se SVP do běžných škol obtížné. Děti s autismem podle nich potřebují specifická opatření, individuální péči a vedení odborně vzdělaných pedagogů. I když se školám podaří některé podmínky pro takové dítě připravit, těžko mohou změnit rušivou sociální atmosféru prostředí školy a neočekávané změny, které se mohou odehrávat (např. požární cvičení nebo nepřítomnost některých pedagogů).

Podle Hornbyho (2015) je důležité uvědomit si, jaké jsou cíle inkluzivního vzdělávání. Pro děti se SVP jsou důležité zejména širší cíle vzdělávání, mezi které patří také získávání komunikačních dovedností a sociálních zkušeností se svými vrstevníky.

3.5 Intaktní žáci

Nalezení vhodného termínu jako protipólu k termínu "postižený" člověk je podle Lechty (2010) problematické. Z důvodu nevhodnosti termínů normální, zdravý, nepostižený se zdá podle něj termín intaktní nejvíce vyhovující, i když má také určité nedostatky. V této práci jsme se rozhodli užívat tento termín také.

V současném společném (inkluzivním) vzdělávání se děti setkávají v prostředí školy s rozmanitostí a jinakostí. Děti přicházejí do školy z různých rodinných podmínek, s různým náboženským vyznáním a socioekonomickým statusem. Právě prostředí školy se tak stává místem, kde si děti budují postoje, učí se empatii, toleranci, respektování jinakosti a odlišnosti. Zároveň i intaktní žáci se totiž odlišují a dobře si to uvědomují. Podle Vítečkové, Procházky a Najmonové (2018) vnímají rozmanitost a jinakost zvláště děti z nižších ročníků přirozeně.

Jak uvádí Mertin a Krejšová (2012), také u těchto dětí nalezneme rozdíly při zvládnutí nároků, které školní vzdělávání přináší. Liší se v odolnosti při zátěžových situacích, v motivaci k výkonu, v rozdílném emočním prožívání a jednání. Jejich chování ovlivňují

různé faktory, ať už vyplývající z rodinného zázemí, z problémů v socializaci, nebo jen z důvodu únavy.

3.6 Rodiče

Jeden z nejvýznamnějších zprostředkovatelů procesu socializace je rodina, ve které si děti vytváří vzorce chování, poznání a emocí. Rodina také podle Sollárové (2008) poskytuje dítěti základy norem a hodnot dané společností. Ty může dítě získat také ve skupinách, ve kterých je trvale začleněné a tak na něj mají dlouhodobý vliv. Z tohoto hlediska má na socializaci dítěte kromě rodiny zásadní vliv také škola.

Právě rodiče považuje Čapek (2010) za velmi důležitý faktor v celém vzdělávání. Ačkoliv se podle autora zapojení rodičů do dění v našich školách příliš nedaří, přesto i oni mají vliv na klima školy. Nejčastěji dochází v rámci školy ke komunikaci mezi rodiči a třídním učitelem jejich dítěte.

Pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby rodiče navázali se školou úzkou spoluprací. Rodiče by měli být vnímáni učiteli jako partneři v procesu vzdělávání jejich dítěte (The Salamanca Statement, 1994).

Čadilová a Žampachová uvádí (2015), že u některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je účinná spolupráce přímo nezbytná. Rovnoprávný vztah mezi zákonnými zástupci a učiteli, který je plný důvěry, má pak pozitivní dopad na řešení problémů, které během vzdělávacího procesu přirozeně vznikají.

Zajímavé zjištění přinesl výzkum Lazarové, Hlouškové, Trnkové a Pola (2016) zaměřený na procesy vedení a řízení v základních školách s ohledem na podporu inkluzivního vzdělávání. Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že někteří rodiče intaktních žáků a zároveň i žáci samotní, nejsou připraveni na společné vzdělávání ve třídě se spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mají potíže přítomnost takových žáků akceptovat. Výzvou pro ředitele škol zůstává výchova žáků i rodičů k inkluzi.

Problémy s přijetím žáků se SVP ze strany rodičů intaktních spolužáků uvádí i Mărgărițoiu (2018), podle které vnímali tyto rodiče inkluzivní vzdělávání jako ohrožení kvality vzdělávání svých dětí.

Na tuto problematiku upozorňuje i Štěch (2018), podle kterého zajistit, že budou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přijati jak učiteli, tak spolužáky a jejich rodiči, není snadné, protože se jedná o významnou postojovou změnu. Přitom právě přijetí žáků s jejich jinakostí je jednou z podmínek úspěšné inkluze.

4. Pedagogicko-psychologické poradenství

Systém pedagogicko-psychologického poradenství v České republice představuje podle Bartoňové a Vítkové (2007) propracovanou síť poradenských služeb. Ta vznikala v 70. letech minulého století. Po roce 1993 došlo ke vzniku speciálně pedagogických center a soukromých poraden. Poradenské služby v těchto zařízeních jsou určeny nejen dětem a jejich rodičům, ale také pedagogům a dalším pedagogickým pracovníkům.

Vítková a Lechta (2016) uvádějí, že s prosazováním inkluzivního vzdělávání se stále zvyšují požadavky na pracovníky pedagogicko-psychologických poradenských služeb. K jejich nárůstu došlo zvláště po 1. září 2016, kdy nabyla účinnosti tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona. Zvyšování požadavků na pracovníky poradenských služeb potvrzuje i Mikulášek, podle kterého narostla administrativa do takové míry, že pracovníkům poraden zbývá velmi málo času na přímou práci s klienty (Švancar, 2018b).

V této kapitole představujeme jednotlivá školská poradenská zařízení a uvádíme zde i jednotlivé činnosti, které tato zařízení poskytují.

4.1 Školská poradenská zařízení

Činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ) upravuje § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. Podle něj tato zařízení zajišťují *informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání*. Podmínky pro využívání služeb ŠPZ dále stanovuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení zařazujeme podle § 3 pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Jednotlivá poradenská zařízení se dále specializují ve svých poskytovaných službách.

K vyšetření žáka v PPP nebo SPC doporučuje podle Knotové (2014) třídní učitel (i na doporučení jiného pedagogického pracovníka), který vše nejprve projedná se zákonným zástupcem a následně postupuje podle instrukcí výchovného poradce, který mu předá k vyplnění potřebný dotazník školského poradenského zařízení. Po jeho vyplnění ho odešle výchovný poradce do příslušného ŠPZ, popř. o vyšetření žádá zákonný zástupce sám.

4.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny se podílejí na vzdělávacím procesu v případě, že se objeví nějaké výchovné, vzdělávací či jiné obtíže u dětí a mládeže od 3 let do ukončení středního, popř. vyššího odborného vzdělávání. Služby jsou určeny nejen dětem, žákům a studentům, ale také jejich rodičům, pedagogům a školám. Mimo navrhování doporučení na úpravu vzdělávacího procesu u konkrétního žáka poskytují také činnosti, které jsou podrobně rozepsány v § 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb.:

- a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,
- b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,
- c) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka,
- d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,
- e) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,
- f) poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- g) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,
- h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- i) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření,
- j) poskytuje žákům kariérové poradenství,
- k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka.

Všechny činnosti bychom mohli jednoduše shrnout podle Knotové a kol. (2014) do oblasti diagnostiky, poradenství, intervence, nápravné péče a prevence.

V pedagogicko-psychologických poradnách obvykle pracují psychologové, speciální pedagogové, metodici prevence a také sociální pracovníci, někde i sociální pedagogové. Činnosti jsou poskytovány zejména ambulantně v prostorách poradny, ale také v rámci návštěv ve školách a školských zařízeních (Pešová, Šamalík 2006, www.nuv.cz).

4.1.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) se zaměřují na práci s dětmi s různými druhy a stupni zdravotního postižení. Podle jejich specializace se člení na centra pro děti s vadami zraku, sluchu, s mentální retardací, s vadami řeči, s kombinovanými vadami (mentální i tělesné postižení) a centra pro děti s autismem (pervazivními vývojovými

poruchami). Odborný tým tvoří většinou psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014).

Jednotlivé činnosti jsou podrobně rozepsány v § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb.:

- a) zjišťuje připravenost žáků uvedených v odstavci 1 na povinnou školní docházku,
- b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků,
- c) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,
- d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴ za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- e) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴ pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,
- f) poskytuje kariérové poradenství žákům uvedeným v odstavci 1,
- g) vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených v odstavci 1, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,
- h) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odstavci 1,
- i) poskytuje metodickou podporu škole,
- j) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.

Služby speciálně pedagogického centra mají komplexní charakter. Podle Bartoňové a Vítkové (2007) zahrnují systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické činnosti. Pracovníci centra pomáhají řešit náročné situace spojené s výchovou dítěte s postižením. Zaměřují se zejména na podporu dětí se SVP v běžných školách.

4.2 Školní poradenská pracoviště

Odbornou poradenskou pomoc dětem, žákům a studentům v případě, že se objeví nějaké výchovné, vzdělávací či jiné obtíže, doplňuje na úrovni školy tzv. školní poradenské pracoviště (ŠPP) na základě zpracovaného školního programu pedagogicko-psychologického poradenství (ve smyslu vyhlášky č. 72/2005 Sb.). Poradenské a konzultační služby jsou podle Viktorina a Vítkové (2018) poskytovány také zákonným zástupcům žáků a pedagogům. Cílem nabízených služeb tohoto pracoviště je včasná a neodkladná pomoc, která je závislá na týmové spolupráci zapojených odborníků.

ŠPP může být organizováno ve dvou modelech:

1. **Model základní** – poradenské služby poskytuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Tyto funkce zastávají učitelé s následnou specializační přípravou. Model doplňují podle potřeb třídní učitelé, učitelé občanské a rodinné výchovy, popř. učitel, který má na starosti úpravu vzdělávání nadaných dětí.
2. **Model rozšířený** – tento model je doplněný podle možností školy o školního psychologa a speciálního pedagoga.

Fungování školního poradenského pracoviště je závislé na více faktorech. Důležité jsou zejména podpora vedení školy, jasná pravidla fungování ŠPP, odborné kompetence jednotlivých specialistů a zvláště jejich týmová spolupráce a pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole. Ochrana osobních dat klientů musí být zaručena. Za činnost ŠPP je zodpovědný ředitel školy, případně pověřený zástupce ředitele, který klade také důraz na dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. ŠPP spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry, které jim poskytují odbornou a metodickou podporu (Kucharská a kol., 2013, www.nuv.cz).

Pokud má škola možnost zřídit poradenské pracoviště v rozšířeném modelu, je možné využít odborné kompetence jednotlivých specialistů následovně:

- **Školní psycholog** – práce školního psychologa má určitá specifika, která vyplývají z výkonu jeho činnosti. Ta je uvedena v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Mezi jeho standardní činnosti patří diagnostika, depistáž, konzultační, poradenské a intervenční činnosti, metodické práce a vzdělávací činnosti. Přínosem školního psychologa ve škole je především jeho možnost rychle a účinně poskytnout pomoc žákům a pedagogům, úzce spolupracuje s vedením školy. Dostupný je také zákonným zástupcům. Obsahová náplň jeho činnosti se bude lišit podle toho, zda bude působit na základní nebo střední škole. Při své činnosti dále spolupracuje se specialisty ze školství (např. PPP a SPC), zdravotnických institucí a orgánů státní správy. Z hlediska práce s dětmi, žáky a studenty se speciálně vzdělávacími potřebami spolupracuje s pedagogy a sestavuje individuální vzdělávací plán (IVP), podle potřeby pracuje individuálně s inkludovanými žáky, poskytuje metodickou podporu asistentům pedagoga, kteří působí na škole, a pomáhá při začlenění inkludovaného žáka. Vzhledem k náročnosti a náplni práce školního psychologa se doporučuje, aby byl zaměstnán minimálně na 0,5 úvazku. Při své odborné činnosti se školní psychologové

řídí etickým kodexem školní psychologie (Braun, Marková, Nováčková, 2014; Štěch, Zapletalová, 2013).

- **Školní speciální pedagog** – pracuje se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, podílí se na vytváření IVP a zajišťuje potřebnou agendu. V rámci svých služeb poskytuje depistážní činnosti, diagnostické a intervenční činnosti, metodické a koordinační činnosti. Uplatnění nachází ale také v preventivně intervenčním modelu péče o žáky s počínajícími nebo přechodnými problémy. Zejména důležitá je jeho role při péči o žáky v 1. stupni podpory, kdy navrhuje podpůrná opatření. Ve vyšších stupních podpory spolupracuje s pracovníkem školského poradenského zařízení. Stejně jako školní psycholog spolupracuje s dalšími specialisty ze zdravotnických institucí a orgánů státní správy. Koordinuje speciálněpedagogické poradenství ve škole. Podle obsazení školního poradenského pracoviště může také koordinovat a metodicky vést asistenty pedagoga. Jeho úloha se bude lišit podle toho, zda bude působit na běžné základní a střední škole, nebo na škole speciální. Stejně jako u školního psychologa je vzhledem k náplni jeho práce doporučováno, aby byl zaměstnán minimálně na 0,5 úvazku, aby měl možnost dobře znát prostředí školy. Úspěšnost jeho práce bude dále záviset na typu jeho osobnosti, empatii a schopnosti naslouchat a pracovat v týmu. Pro speciálního pedagoga je důležitá také jeho tvořivost, pružnost a schopnost hledat optimální metodu učení pro konkrétního žáka (Kucharská a kol., 2013; www.nuv.cz).
- **Výchovný poradce (kariérový poradce)** – je jedním z tradičních poskytovatelů poradenských služeb v rámci ZŠ a SŠ. Tuto funkci vykonává učitel, který absolvoval studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb. Vzhledem k tomu, že se setkává s důvěrnými údaji, je podle Knotové (2014) důležité, aby výchovný poradce dodržoval Etický kodex výchovných poradců. Standardní činnosti jsou vymezeny v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Mezi oblasti jeho činností patří kariérové poradenství, výchova a vzdělávání žáků se SVP, péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané, řešení problémů spojených se školní docházkou a řešení problémových situací ve škole. Výchovný poradce úzce spolupracuje s vedením školy a náplň jeho práce souvisí také s tím, jaký model ŠPP je ve škole zřízený a kdo všechno se na poskytování poradenských služeb podílí. V případě, že spolupracuje s více poradenskými pracovníky, je vhodné vytvořit plán práce a rozdělit si zodpovědnost za plnění jednotlivých úkolů.

- **Školní metodik prevence** – v minulosti byl školní metodik prevence často spojovaný s funkcí výchovného poradce. V současnosti je již běžné a doporučované, aby byly tyto funkce odděleny. Školní metodik prevence bývá většinou kterýkoliv učitel školy, který absolvoval studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Standardní činnosti jsou vymezeny v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Poskytuje činnosti metodické, koordinační a poradenské v rámci prevence rizikového chování. Sem patří podle Slavíkové a Zapletalové (2015), např. tvorba a realizace minimálního preventivního programu školy, realizace preventivních akcí, metodické vedení a vzdělávání učitelů v oblasti prevence rizikového chování. V rámci péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami připravuje podmínky pro jejich inkluzi.

Podle Felcmanové (2018) by školy také uvítaly, zvláště v oblasti spolupráce s rodinou, kdyby bylo školní poradenské pracoviště rozšířeno ještě o pozici sociálního pracovníka. To potvrzuje i Hakalová (2014), která se ve svém výzkumu zabývala zájmem pedagogů a sociálních pracovníků o zavedení školní sociální práce.

V současnosti, jak uvádí Arnoldová (2016), působí sociální pracovník v resortu MŠMT pouze ve speciální škole, ve školském poradenském zařízení, nebo v zařízení ústavní nebo ochranné výchovy.

Funkce školního sociálního pracovníka v České republice doposud oficiálně neexistuje. Přitom podle Balli (2016) je sociální pracovník pro školy v procesu implementace inkluzivního vzdělávání velkou posilou a přispívá k příznivému klimatu školy.

5. Inkluze ve výzkumných šetřeních

V této kapitole představujeme některá výzkumná šetření realizovaná především v České republice, a to zejména z důvodu hlavního cíle této práce, který se týká procesu implementace inkluze v českém prostředí. Názvy jednotlivých podkapitol v podstatě kopírují témata, která jsme popsali v předešlých kapitolách. Pokládáme za zajímavé a užitečné doplnit uvedenou teorii výsledky některých výzkumů.

5.1 Dopady změn v inkluzivním vzdělávání

Po roce zavedení změn v procesu implementace společného (inkluzivního) vzdělávání novelou školského zákona, zveřejnilo MŠMT (2018) hlavní závěry analýzy této implementace za období 1. 9. 2016 - 31. 10. 2017. Ze závěrů vyplynulo, že:

- dlouhodobě dochází k postupnému přesunu dětí a žáků ze speciálních škol do škol běžných. Data nepotvrzují souvislost s implementací inkluze;
- v posledních letech se zvyšuje počet asistentů pedagoga, mnohonásobně v posledním roce. AP patří k nejčastějším formám PO;
- narůstají počty dětí/žáků s vývojovými poruchami učení nebo chování, což podle dat souvisí s tím, že do této kategorie jsou zařazeni žáci v pásmu hraničního intelektu, která dříve neměla vlastní identifikátor znevýhodnění;
- celkově došlo k poklesu žáků s diagnózou mentálního postižení;
- PO využívají nejvíce ZŠ, nejčastěji bývá využívána Pedagogická intervence, nejnákladnějšími bylo přiřazování AP, jako forma PO a často podle dat není uvedený důvod, proč je poskytován;
- ŠPZ mají problém do doporučení srozumitelně pro pedagogy formulovat metody výuky, které zvolit a které naopak vynechat;
- ve školách často chybí odpovědná osoba pro komunikaci se ŠPZ, chybí potřebná komunikace.

Formou kvalitativního výzkumu se pokusila zmapovat Moree (2018) některá konkrétní témata, která považuje ve společnosti za rezonující. Výzkum probíhal v září - listopadu 2017 na čtyřech základních školách. Do výzkumu byla zapojena také ředitelka pražské PPP a pracovník České školní inspekce. Výzkumu se zúčastnilo celkem 18 respondentů. Výzkumný soubor tvořili představitelé vedení škol, lidé, kteří mají na škole inkluzi na starosti, učitelé a asistenti pedagoga.

Z výzkumu vyplynulo, že změny od 1. září 2016 přinesly zejména nepřiměřenou administrativní zátěž. Systém podle respondentů nebyl dostatečně připraven. Inkluzivní opatření přinesla ale více financí, personálu (zejména asistentů pedagoga), více možností podpory žáků se SVP (pedagogické intervence nebo cílený nákup pomůcek) a také více komunikace mezi jednotlivými aktéry. Z negativ mimo výše uvedenou administrativní zátěž, zmínili dotazovaní také zavalení prací obecně, složitost některých úkonů, které opět zvyšují administrativu, nedostatečnou připravenost a odbornost pedagogů a asistentů pedagoga. V rámci zjištěných výsledků týkajících se dětí se SVP vyplývá, že školy řeší inkluzi spíše na obecnější rovině. Výsledky dále ukázaly, že se celkově zlepšuje spolupráce mezi jednotlivými aktéry.

Další výzkumné šetření, zabývající se zhodnocením dopadů změn od září 2016, realizovaly Nadace Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2018). Výzkum probíhal prostřednictvím strukturovaných elektronických dotazníků a cílovou skupinou byli vybraní učitelé a ředitelé ZŠ z celé České republiky. Výběrový soubor zahrnoval celkem 507 učitelů a 126 ředitelů.

Z výsledků vyplynulo lepší zajištění financí na asistenty pedagoga a pomůcky pro žáky se SVP. Jako největší bariéru pro vzdělávání žáků se SVP nevnímají ředitelé škol finance, ale spíše nedostatek uchazečů na pozice asistenta pedagoga a speciálního pedagoga. Zvláště upozorňují na problém sehnat kvalifikované zaměstnance. Učitelé, podle výsledků, považují za překážku ve vzdělávání žáků se SVP velký počet žáků ve třídách. Většina učitelů i ředitelů by uvítala intenzivnější metodickou podporu od školských poradenských zařízení.

5.2 Inkluzivní škola

Výzkumnou studii, zabývající se základními charakteristikami inkluzivního vzdělávání a přístupem inkluzivní školy k odlišnosti (rozmanitosti) realizoval Slowík (2018) formou kvalitativního výzkumu. Za využití tematické analýzy následně analyzoval dokument *Ukazatele inkluze*² a identifikoval celkem čtyři témata vztahující se k prvku odlišnosti v prostředí inkluzivní školy: *akceptaci, dostupnost, podporu a antidiskriminaci*.

² Ukazatele inkluze jsou materiály, které slouží školám jako podpora ve formě sebehodnocení a rozvoje v souladu s inkluzivními hodnotami.

Z výsledků vyplynulo, že dokument *Ukazatel inkluze* nepracuje pouze s prostředím školy, ale také s komunitou, municipalitou nebo rodinami žáků. Podle autora této studie s tímto koncept "společného vzdělávání" prakticky nepracuje. Dokument *Ukazatele inkluze* chápe inkluzivní vzdělávání jako jeden z aspektů inkluze ve společnosti. Podle autora nestačí k naplňování inkluzivního vzdělávání jen legislativní úpravy a formální tlaky, ale je potřeba hluboké proměny kultury, politiky a praxe škol. Inkluze by neměla být omezená jen na oblast školního vzdělávání, ale měla by být součástí široké sociální inkluze. Teprve potom se promění v životaschopný koncept.

Messiou a Ainscow (2015) ve svém výzkumu ukázali, jak mohou názory studentů přispět k rozvoji a podpoře pedagogů v inkluzivních školách. Podle autorů jsou pedagogové zvyšováním rozmanitosti žáků ve třídách stavěni před výzvy, jak tomu přizpůsobit vyučování. Akční výzkum trval celkem tři roky. Sběr dat probíhal v osmi školách v Anglii, Portugalsku a Španělsku. Data byla získávána pozorováním a rozhovory. Využity byly také videozáznamy a kresby. K analýze získaných dat byla použita evaluační metoda. Výsledky ukázaly, že názory studentů mohou pedagogům pomoci být citlivější k problémům rozdílnosti mezi žáky a ke způsobům, jakými je vzdělávají. Zapojení více pedagogů do diskuze a následně spolupráce mezi sebou je pro podporu pedagogů velmi důležitá a pomáhá jim v zavedení nových způsobů a metod ve výuce. Cílem by podle autorů měla být zejména podpora vzájemné komunikace a předávání zkušeností mezi pedagogy navzájem v podporujícím a pozitivním klimatu školy. Ústřední myšlenkou celého výzkumu je zapojení studentů s jejich názory do procesu inkluzivního vzdělávání.

5.3 Výzkumy zaměřené na postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu

Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání

Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) se v rozsáhlém výzkumu zaměřili na postoje pedagogů v České republice ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímaly je zejména jejich postoje, informovanost, potřeby a názory na současný stav po 1. září 2016, kdy nabyla účinnosti tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona. Kvantitativního výzkumu se zúčastnilo celkem 2467 respondentů. Data byla získávána v období dubna a května 2017. Autoři využili dotazníku vlastní konstrukce na základě diskuzí s odborníky. Z výsledků mimo jiné vyplývá, že po provedených

legislativních změnách se respondenti zajímají daleko víc o problematiku společného vzdělávání. Celkově podle autorů pedagogové zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání věcný a uvážlivý postoj. Jejich postoje vnímají jako "zdravé" a odpovídající kultuře naší země. Negativnější hodnocení zaznamenali u pedagogů z tzv. speciálních škol. Autoři se domnívají, že je to způsobeno zejména přístupem resortu školství k problematice společného vzdělávání zejména od 1. září 2016. Ve výsledcích výzkumu nezaznamenali autoři statisticky významné rozdíly v odpovědích pedagogů z hlediska krajů, kde působí.

Názory a postoje žáků se SVP k realizaci společného vzdělávání

Názory a postoje žáků se SVP k realizaci společného vzdělávání se zabývala ve své práci Medříková (2018). Formou kvalitativního výzkumu a analýzy dat získaných z deseti rozhovorů s žáky základní školy vyplynulo, že všichni se cítí být plnoprávními členy své třídy i školy a s inkluzí jsou spokojeni. Podpůrná opatření nevnímali jako stigma. V rámci třídy pocítovali od spolužáků přijetí, přestože tři z deseti žáků měli v minulosti zkušenosti se šikanou a další dva negativní zkušenosti z přístupu učitelů. Za obtížně inkludovatelné považovali žáky s autismem nebo LMP. Zejména druhý stupeň ZŠ hodnotili z vlastní zkušenosti jako obtížnější pro přijetí ze strany spolužáků. Oceňovali zejména podporu asistenta pedagoga a pedagogické intervence. Vyšší homogenitu třídy považovali za lepší pro přijetí žáka se SVP. Důležité pro ně bylo klima třídy a nedostačující schopnosti učitelů toto klima ovlivňovat, řešit vzniklé problémy. Přestože výzkum má své limity např. v počtu a výběru respondentů, připadá nám zajímavé podívat se na inkluzivní vzdělávání také z pohledu samotných žáků, kterých se týká.

Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol

Vítečková, Procházka a Najmonová (2018) se ve svém výzkumu zabývali vnímáním jinakosti u dětí prvního stupně ZŠ. Termín jinakost je zde chápán jako synonymum ve speciálněpedagogickém kontextu. Výzkumný soubor tvořilo 260 žáků 3. a 5. třídy. Výzkumnými metodami byly skupinový rozhovor za využití práce s příběhem v hodině českého jazyka a pozorování. Z výsledků vyplynulo, že si děti všimají odlišnosti zejména na základě svých zkušeností z rodiny, mateřské školy a první třídy v ZŠ. Dominuje vnímání fyzické odlišnosti, pro děti viditelné. Odlišnost považovaly za běžnou, normální. Výsledky také ukázaly, že postoj k odlišnosti souvisí s mírou informovanosti (strachu z neznámého). I z tohoto šetření vyplynulo jako důležité téma klima třídy, během výzkumu

byl znát vliv kolektivu a složení třídy. Také zde spojovali starší žáci nepřijetí odlišnosti se šikanou.

5.4 Pedagogicko-psychologické poradenství

Výzkumem zabývající se proměnou práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách se zabývali Lazarová, Hloušková, Pol a Trnková (2017). Šetření proběhlo v letech 2013 až 2015 formou vícečetných případových studií na třech běžných základních školách Jihomoravského kraje. Tyto školy měly bohaté zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Při jejich výběru bylo také použito kritérium dostupnosti poradenských služeb, které sloužilo jako diferenační prvek. Jedna škola měla 5 členů školního poradenského pracoviště, druhá 3 členy a na třetí škole působil pouze výchovný poradce a školní metodik prevence. Data byla získávána metodou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů vždy s vedením školy, učiteli, výchovným poradcem, školním psychologem, vychovatelkou školní družiny a asistentem pedagoga. Dále byl administrován dotazník *Připravenosti školy k inkluzivnímu vzdělávání* a analyzovány byly také dokumenty jednotlivých škol. Z výsledků vyšlo najevo, že nejen vedení školy, ale i většina učitelů si uvědomuje důležitost působení školních psychologů ve školách. Jeho přítomnost vnímají zkoumané školy jako kvalitní psychologický servis, bez kterého nelze k inkluzi směřovat. Tento výzkum tak potvrzuje i zahraniční studie. Z výsledků vyplývá, že směřování k inkluzi posiluje postavení školních psychologů ve školách.

Důležitost působení školních psychologů a školních speciálních pedagogů přímo ve škole v rámci školního poradenského pracoviště potvrdil i výzkum Viktorina a Vítkové (2018). Pro realizaci šetření použili kvantitativní výzkum a data získávali pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Základní soubor tvořili ředitelé úplných ZŠ v Jihomoravském kraji. Celkem se výzkumu zúčastnilo 174 respondentů. Z výsledků vyplynulo, že efektivně fungující školní poradenské pracoviště je podmínkou úspěšné inkluze.

5.5 Postoje české veřejnosti k inkluzi

Centrum pro výzkum veřejného mínění se v září 2017 zabývalo postojem občanů České republiky k zavedeným změnám v rámci novely školského zákona. Z baterie otázek, které položili občanům starších 15 let, nás zajímá zejména jejich postoj k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do ZŠ. Výběr respondentů byl realizován použitím

kvótního výběru. Celkem bylo osloveno 970 občanů formou standardizovaného dotazníku. Proti inkluzi dětí se SVP do běžných škol se vyjádřilo 60% respondentů, 23% spíše pro, 8% rozhodně pro a 9% neví. Podrobnější analýza prokázala, že na názor respondentů neměl vliv věk, vzdělání, nebo životní úroveň, ale určitá podmíněnost se našla u politické orientace. Respondenti, kteří byli proti inkluzi, se zařadili k politickému středu (CVVM SOÚ AV ČR, 2017).

Postojem intaktních osob k inkluzi jedinců se zdravotním postižením se zabývala formou kvantitativního výzkumu Nevařilová (2017). V roce 2016 v rámci dotazníkového šetření oslovila celkem 103 občanů České republiky ve věku 27 - 59 let. Na základě analýzy dat se ukázalo, že postoje dotazovaných k inkluzi osob se zdravotním postižením jsou více negativní, než pozitivní. Podle většiny respondentů (64,1%) nejsou školy ani pedagogové na inkluzi připraveni. Jsou zde určitá rizika. Např. vlivem inkluze může být zpomalené tempo celé třídy. Inkludovaný jedinec se může setkat s šikanou a odmítnutím. 38,8% dotazovaných vidělo v inkluzi příležitost pro intaktní žáky setkat se s jinakostí a možnost snadnějšího začlenění do společnosti pro inkludované žáky.

Výzkumná část

6. Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

6.1 Výzkumný problém

Jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je společné (inkluzivní) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Novelou školského zákona došlo od 1. září 2016 k určitým změnám. Na téma integrace a inkluze bylo již napsáno poměrně dost výzkumných prací. Ty se často zaměřovali na cílovou skupinu pedagogů, vedoucích pracovníků, popř. dětí integrovaných v běžné škole. V rámci těchto prací byl také využíván zejména kvantitativní způsob získávání dat. Vzhledem k tomu, že od novely školského zákona uplynuly již dva roky, rozhodli jsme se zjistit, jaké změny tato novela v praxi přinesla. V této práci jsme se zaměřili na problematiku inkluzivního vzdělávání v České republice z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství.

6.2 Cíle výzkumu

Tato práce sledovala několik cílů. Jedním z nich bylo zmapovat a popsat problematiku společného (inkluzivního) vzdělávání v České republice z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Dále jsme se pokoušeli zhodnotit uplynulé dva roky a také jsme hledali silné a slabé stránky současného způsobu implementování inkluze. Z toho důvodu jsme pro získávání dat použili formativní přístup v rámci kvalitativní evaluace. Ten nám umožňoval lépe porozumět procesu společného (inkluzivního) vzdělávání a ze získaných dat formulovat doporučení ke zlepšení.

6.3 Výzkumné otázky

Ve výzkumné části jsme se zaměřili na tyto otázky:

- Jak vnímají pracovníci pedagogicko-psychologického poradenství současný způsob nastavení společného (inkluzivního) vzdělávání ze své zkušenosti?
- Jaké aspekty má podle nich dobrá inkluze?
- Jak hodnotí uplynulé dva roky od zavedení novely školského zákona na základě jejich každodenní praxe?
- Jaké mají zkušenosti s inkluzí z praxe?

7. Metodologický rámec výzkumu

7.1 Design výzkumu

Vzhledem k tématu práce jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně kvalitativní evaluaci. Ta nám umožňuje porozumět tomu, jakým způsobem se proces implementování inkluze od nabytí účinnosti tzv. „inkluzivní novely“ dne 1. září 2016 promítl do každodenní praxe psychologů a speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologického poradenství a tím zároveň ovlivnil i každodenní praxi dalších účastníků toho procesu. Psychology a speciální pedagogy vnímáme jako experty ve své profesi, kteří se mohou na základě svých zkušeností ke své práci odborně vyjádřit. Výzkum tedy chápeme jako expertní evaluaci. Pomocí formativního přístupu se snažíme nalézt silné a slabé stránky tohoto procesu a způsob, jak s nimi dále pracovat (Miovský, 2006).

Pro získávání dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který přináší možnosti přizpůsobit se co nejvíce respondentovi a klást doplňující otázky, které mohou být užitečné a přinášejí další informace (Šed'ová, Švaříček a kol., 2014).

Pro zpracování dat jsme využili postupy tematické analýzy. Ta nám umožnila porozumět zkoumaného procesu v jeho různých souvislostech.

7.2 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou našeho výzkumného šetření byli jedinci, kteří pracují v pedagogicko-psychologickém poradenství. Pro stanovení výzkumného souboru jsme použili metodu sněhové koule. Důvodem byl nesnadný přístup k pracovníkům školských poradenských zařízení kvůli jejich velkému pracovnímu vytížení. V nulté fázi jsme využili předchozích osobních kontaktů se třemi respondentkami, díky kterým jsme získali kontakty na další respondentky pro první fázi šetření. Tímto způsobem jsme trochu zmírnili nedostatky této metody z hlediska získání reprezentativního souboru a dále jsme postupovali pomocí této metody až do saturace dat.

Kritériem pro výběr jednotlivých respondentů byla délka praxe v pedagogicko-psychologickém poradenství z toho důvodu, aby byli jednotliví respondenti schopni zhodnotit změny, které přinesla tzv. „inkluzivní“ novela. Jedna respondentka toto kritérium délky praxe nesplnila, ale protože se jednalo o respondentku v nulté fázi, získaná data jsme

ponechali a vnímali jí jako tzv. „antityp“³. Při jejich následné analýze jsme tuto skutečnost vzali na vědomí.

Dále bylo naším kritériem získat respondenty ze školského poradenského zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra a to vždy v zastoupení psycholog/psycholožka a speciální pedagog/pedagožka. Vzhledem k tomu, že v této oblasti pracují především ženy a pro jednotlivé rozhovory jsme získali pouze ženy, používáme ve výzkumné části pojem „respondentky“. Pro triangulaci zdrojů dat jsme získali ještě respondentku ze školního poradenského pracoviště, což bylo k celkové saturaci dat plně dostačující. Vzhledem k tématu práce bylo přihlédnuto k potřebám a pocitům bezpečí jednotlivých respondentek a z toho důvodu byla zajištěna anonymita, co se týká jejich osobních údajů, ale také jejich působnosti v zařízení v konkrétním kraji. Charakteristiky jednotlivých respondentek proto budou popisovány pouze obecně nebo průměrem a jejich jména budou v textu nahrazena identifikačním kódem.

Z deseti respondentek oslovených pomocí metody sněhové koule souhlasily s rozhovorem všechny.

Tab. 1 Charakteristika výběrového souboru

Celkový počet respondentek	10
Počet psycholožek	3
Počet speciálních pedagožek	7
Respondentky z PPP	2
Respondentky z SPC	7
Respondetka z ŠPP	1
Průměrná délka praxe	15,4

³ antityp - účastník výzkumu, který se odlišuje od ostatních

7.3 Metody získání dat

Pro získávání dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který přináší možnosti přizpůsobit se co nejvíce respondentovi a klást doplňující otázky. Předem jsme si vytvořili seznam témat a otázek, které se během rozhovorů zaměřovaly v pořadí podle potřeby, ale jádro rozhovoru bylo vždy zachováno (Šedřová, Švaříček a kol., 2014). Seznam témat a otázek rozhovoru je uveden v příloze č. 3. Respondentky dostaly vždy dostatek času se k tématu vyjádřit.

V rámci našeho výzkumu bylo uskutečněno celkem deset rozhovorů. Jednotlivé rozhovory probíhaly většinou přímo v pracovně respondentek, tři rozhovory byly z organizačních a časových důvodů realizovány v kavárně nebo v restauraci. Rozhovor s jednou z respondentek se uskutečnil přímo u ní doma.

Získávání dat probíhalo v říjnu, listopadu a prosinci roku 2018. Poslední rozhovor byl proveden v lednu 2019. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně hodinu. V úvodu každého rozhovoru byly respondentky seznámeny s informacemi o výzkumu, s tématy rozhovoru a také byly ujištěny o zaručení anonymity. Zachovat anonymitu respondentek jsme se rozhodli proto, že by pro ně mohlo být citlivé vyjadřovat se k hodnocení změn, které nastaly v uplynulých dvou letech v poradenství v rámci procesu implementace inkluze a mohly by to vnímat jako ohrožující. Poté byly rozhovory se souhlasem respondentek nahrávány na diktafon a posléze přepisovány do textové podoby. Ve dvou případech byly rozhovory na žádost respondentek zapisovány rovnou do notebooku. Celkově bylo přepisem získáno 120 stran textu.

7.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Pro analýzu získaných dat jsme se rozhodli využít metodu tematické analýzy, která přináší řadu výhod. Braun a Clarke (2006) ji popisují jako základní metodu pro kvalitativní výzkum. Považují tuto metodu za velmi flexibilní. Podle nich umožňuje výzkumníkovi široký rozsah analytických možností, pomáhá vytvářet neočekávané pohledy, sociální a psychologické interpretace dat. Vzhledem k malému počtu respondentů jsme zvolili pro analýzu dat metodu kódování v ruce, tzv. metodu „tužka a papír“.

Při analýze prvních rozhovorů jsme získaná data, převedená do textové podoby, několikrát důkladně pročetli a použili tzv. **otevřené kódování**, které je podle Šedřové a Švaříčka (2014) univerzální a efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat. Jedná se o velmi detailní a hloubkovou práci s textem. Tuto techniku popisují Strauss a Corbinová

(1999, 42) jako „*proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů*“. Vybraným větám a odstavcům jsme přidělili jména (tzv. kódy), která jsme následně seskupili s dalšími podobnými a určili tak jednotlivé kategorie - témata. Tento proces je označován jako kategorizace. Tato počáteční **kategorizace** rozhovorů pořizovaných ještě v nulté fázi získávání dat nám dále pomohla zjistit, na co se máme v příštích rozhovorech zaměřit. Takto jsme postupovali po jednotlivě získaných dalších rozhovorech až do plné saturace dat. Ukázka procesu otevřeného kódování na části rozhovoru je se souhlasem respondentky uvedena v příloze č. 4.

Tento systém kategorií - témat, které jsme vytvořili pro každý případ zvlášť, jsme následně procházeli a hledali společné vazby mezi jednotlivými případy. Dále jsme pojmenovali subtémata, která se během tohoto procesu vytvořila.

Při popisování výsledků tvoří jednotlivá témata názvy kapitol a jednotlivá subtémata názvy podkapitol. Jednotlivé kódy jsou v textu zvýrazněny tučně. Výsledky získané analýzou rozhovorů jsou podloženy v textu výpověďmi respondentek a uvedeny kurzivou. Pro zaručení anonymity respondentek jsou místo jejich jmen uvedeny za každou citaci identifikační kódy (R1 – R10). V případě, že jsme v textu použili nějaké pojmy uvedené respondentkami, jsou opět označeny kurzivou. Celkové shrnutí výsledků a získané odpovědi na výzkumné otázky jsou uvedeny v samostatné kapitole 9 i s možnými doporučeními pro praxi.

7.5 Etika výzkumu

Jednotlivé respondentky byly v úvodu setkání seznámeny s informacemi o tématu tohoto výzkumu a o zaručení anonymity jednak z hlediska jejich osobních údajů, ale také údajů o jejich působnosti ve školském poradenském zařízení v konkrétním kraji. Proto bylo následně při přepisu rozhovorů dbáno na to, aby byly anonymizovány všechny údaje, které by mohly vést k identifikaci respondentek. Z hlediska zachování anonymity je v příloze této práce uveřejněna pouze z metodologického důvodu ukázka části rozhovoru, která byla schválena respondentkou. Všem účastnicím výzkumu bylo také místo jména přiděleno identifikační číslo.

7.6 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Ještě před samotnou prezentací výsledků výzkumu je třeba zmínit, jaký vztah zaujímám jako autorka této práce k tématu inkluzivního vzdělávání, aby bylo zřejmé, s jakými zkušenostmi a motivací jsem k výzkumu přistupovala a jaký to mohlo mít vliv na průběh výzkumu a závěrečnou analýzu dat.

Vzhledem k tomu, že se již šestnáct let pohybuji v prostředí školství a účastním se začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných škol, byla moje motivace k tomuto výzkumu vedena nejen dlouhodobou zkušeností, ale i zájmem o problematiku dříve integrace, dnes inkluze, přímo z praxe. Zkušenosti s integrací jsem začala získávat v roce 2001 absolvováním kurzu asistenta pedagoga. Tehdy ještě nebyla tato funkce na školách běžná a učitelé s ní neměli příliš zkušeností, stejně jako s integrací. Během tří let jsem absolvovala praxi na dvou základních školách, kde jsem pracovala s dětmi ze sociálně slabších rodin, dětmi s poruchami chování a dvěma dívkami se zdravotním postižením. Následujících třináct let jsem působila na střední škole, kde jsem se věnovala dříve se zrakovým postižením, chlapcům s poruchami autistického spektra a chlapcům se zdravotním postižením. Zároveň jsem zde poslední čtyři roky působila i jako školní metodička prevence. Pro výkon této funkce jsem absolvovala studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Můj osobní přístup k tématu výzkumu mohlo ovlivnit také studium sociální práce a následně probíhající studium psychologie. Odtud pramení i můj zájem o pedagogickou a školní psychologii. V rámci své studijní praxe v pedagogicko-psychologické poradně jsem měla možnost nahlédnout do problematiky inkluze i z pohledu pracovníků poradny a tehdy mě napadlo věnovat se tomuto tématu v rámci diplomové práce. Motivací mohla být i určitá zvědavost a potřeba lépe této problematice porozumět. Inkluzi vnímám jako proces, který ovlivňuje velké množství lidí a v praxi je někdy dost náročné myšlenky inkluze naplňovat. Při rešerši dostupné literatury a výzkumných projektů jsem měla pocit, že by mohlo být přínosné zhodnotit uplynulé dva roky, které už proběhly od zavedení tzv. inkluzivní novely dne 1. září 2016, z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a případně i školních poradenských pracovišť. Vzhledem k tomu, že jsem si zvolila kvalitativní výzkum a data získávala formou polostrukturovaných rozhovorů, snažila jsem se při rozhovorech co nejvíce potlačit předchozí zkušenosti a přistupovat k jednotlivým rozhovorům s respondentkami s jakýmsi „nevěděním“, tedy otevřeností získat co nejvíce informací k tématu, které by mi mohly bez tohoto přístupu

uniknout a zároveň s respektem k tempu a naladění každé respondentky, které i přes velké pracovní vytížení souhlasily s rozhovorem – za což jsem jim vděčná. Při analýze dat jsem se snažila o stejnou otevřenost a odstup, ale uvědomuji si, že moje interpretativní role ve výzkumném procesu může být ovlivněna mými zkušenostmi z praxe. V potaz jsem brala i období, kdy jsem data sbírala, tedy období velkého pracovního zatížení všech školských poradenských zařízení.

8. Výsledky výzkumu

8.1 Inkluzivní vzdělávání

8.1.1 Integrace versus inkluze

V počátku rozhovoru byly všechny respondentky dotázány stejnou otázkou na to, co vnímají pod pojmy integrace a inkluze. Některé vnímaly inkluzi jako *široký* pojem, jakousi *nadstavbu* integrace, *obecnější* integraci nebo naopak *intenzivnější* integraci, což ale shodně chápou jako začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do běžné školy: „*Já inkluzi vnímám jako prohloubenou integraci, nevnímám v tom nějaký základní rozdíl.*“ (R08). Jedna respondentka viděla naopak rozdíl v tom, že zatímco v rámci integrace se dítě muselo přizpůsobit podmínkám prostředí školy, tak v rámci inkluze by se měla škola, např. kolektiv třídy přizpůsobit žákovi. Ze své praxe uvedla zkušenost: „*...ted' nastává situace, že když je problematický inkludovaný žák a má během výuky problém, tak jeho spolužáci opouští třídu a zůstává žák se SVP a asistentka, což je negativní...*“ (R07). Další dvě respondentky považovaly inkluzi za *politické téma*, kdy se v praxi změnil jen pojem a nic víc. Je to podle nich jen *hraní si se slovy*. Ve všech případech nebylo rozlišení těchto slov pro ně důležité, ačkoliv pro praxi to přece jen přineslo určité změny. Některé oceňovaly nárůst financí: „*...my jsme tady měli integrované děti i před tou vyhláškou, a jestli by se nějak výrazně zlepšila ta péče o ně, snad jen, že jde na ně ted' víc peněz*“ (R10). Ve většině případů si uvědomovaly spíše zátěž a problémy, které jim změnami narostly: „*pro mě to má takovou trošku negativní konotaci to slovo, ačkoliv vím, že je to jen díky té zkušenosti.*“ (R02). Z této úvodní otázky vyplynula většinou hned další témata, kterým jsme se postupně věnovaly.

8.1.2 Současné změny v inkluzivním vzdělávání v České republice

Od 1. září 2016 nabyla účinnosti tzv. „inkluzivní novela“, která přinesla několik hlavních změn v inkluzivním vzdělávání. S těmito změnami se pojí určitá **pozitiva**, nové **možnosti** a zároveň i **negativa** a jistá **rizika**.

Žáci jsou nově posuzováni podle potřebné podpory. Nárok na ni mají všichni žáci, kteří ji potřebují, bez ohledu na jejich znevýhodnění, odlišnost nebo diagnózu: „*...u daleko většího počtu dětí se ten problém nějak pojmenoval, označil a u daleko většího počtu dětí je ta péče poskytována...*“ (R05). Dostupnost péče pro více dětí a s tím související finanční podporu garantovanou státem zmínila většina respondentek. Některé považovaly

za pozitivní, že se díky novele dostala péče i skupině dětí, které na ní dříve nedosáhly: „...nabyla jsem dojmu, že se nějaký věci zjednodušily, že se nalily do školství peníze a mám pocit, že je mnohem snazší dostat do školy třeba asistenta pedagoga. Mám pocit, že dneska už ty obtíže dítěte nemusí být až moc závažný, že dřív bylo mnohem přísnější to doporučování asistentů.“ (R02).

Se vzrůstajícím počtem dětí, kterým je péče dostupná, došlo i k nárůstu klientů školských poradenských zařízení. Jedna respondentka uvádí obavy ze současné situace: „...kdo jako potřebuje tu poradenskou péči, proč ji vlastně potřebuje. Pak se dostaneme do soukolí, potřebujeme ji proto, abych měla podklad, aby šly do školy peníze“ (R03). Podpůrná opatření se stala právním nárokem žáka a školy jsou povinné předepsanou podporu poskytovat. Stejně jako jsou povinné se řídit doporučením školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se SVP. V praxi to samozřejmě naráží na určité limity školy: „To, co doporučuje školské poradenské zařízení, tak nemůže být tak jako ideální. Musí se to vždycky vztahovat i k těm podmínkám ve škole. Já si nemůžu nadiktovat, co bych si myslela, že by bylo tak jako potřeba, když vím, že ta škola to nemůže zajistit...když bychom se nedohodli, tak ta škola má právo se ohradit“ (R05), „...oni nám nejdříve z poradny volají. Jestli jsme nebo nejsme tyhle věci schopný splnit“ (R10).

Z rozhovoru s jednou respondentkou vyplynul i opačný pohled na současné změny v inkluzivním vzdělávání. Od roku 2016 jsou podle ní pravidla tvrdší, co se týká dětí s mentálním postižením a pokud dítě v běžné škole neprospívá, jsou jeho možnosti, jak se dostat do speciálního školství, těžší: „A jsou děti, které se nedostanou pod tu hranici, která je pusť do toho speciálního školství, ale na té základce mají tak obrovské problémy, že jim to škodí podle mě víc, než kdyby měly šanci přejít do méně náročného vzdělávacího programu. ...ted' je to prostě zase tak, že se dívá na to IQ samozřejmě a když to není komplet pod 70, tak ty děti nemají šanci. A přitom, když mají 73, tak na té základce nemají o moc větší šanci, než ty děti s tím 69“ (R08). Tento pohled potvrzuje i další respondentka ze své zkušenosti: „To dítě už je dneska vyčleněný. Maminka chce, aby to dítě šlo...vysloveně říká, já ho chci dát do zvláštní školy, ta to prostě ještě nazývá touhle terminologií, ale my prostě jsme úplně bezmocní, protože nám chybí ten jeden jediný bod“ (R10). S tímto komentářem souvisí i další téma, které z rozhovoru vyplynulo, a to jaké jsou vlastně **podmínky úspěšné realizace** inkluzivního vzdělávání v běžné škole pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

8.1.3 Inkluze ano, ale...

Většina respondentek měla na inkluzi jasný názor a shodně se opakovaly v tom, že: „Do důsledku dovedená inkluze není dobře pro všechny skupiny potřebných“ (R05) a ačkoliv vnímaly inkluzi jako **přínos**, tak zároveň se shodly, že: „Inkluze je dobrá, ale ne pro každého.“ (R07).

Nejčastěji zaznívala jako problematická inkluze u dětí s mentálním postižením, která může podle nich fungovat ještě na prvním stupni běžné základní školy, kde záleží na více **faktorech**, např. rodinném zázemí dítěte, jeho schopnostech, paměti, snaživosti a mimo jiné také na tom, jaké má konkrétní dítě osobnostní nastavení: „*Jak je prosociální. Jestli to tam ustojí. To je taky další věc, která to hodně ovlivní.*“ (R04). Na druhém stupni už je inkluze těchto dětí velmi problematická a ze zkušeností z praxe se to příliš nedaří. Jedna respondentka zmínila ze své dlouholeté praxe i možná **rizika** nevhodné inkluze u dětí s mentálním postižením: „...*ty děti, které na základní škole, když za každou cenu se táhnou, tak buď somatizují, nebo je tam záškoláctví, jsou tam prostě výchovný problémy a řada těchto případů se přechodem na zvláštní školu tehdy, teď základní školu praktickou, vyřešila.*“ (R08). To potvrzuje i další respondentka: „*Pár dětí tady jakoby mermomocí zůstává a těmhle dětem je v té škole prostě špatně*“ (R10). Dobré rodinné zázemí, jako důležitý faktor, vnímala i další respondentka, podle které: „*Dítě, které by dalo tu integraci, ale nemá oporu v rodině, tak já ale taky musím zvážit, jestli to význam má nebo nemá.*“ (R09). Zároveň si myslí, že běžnou základní školu by neměly navštěvovat takové děti, u kterých: „...*jejich vzdělávání je v takový míře narušující, že zamezuje tomu, aby si z té výuky něco odnesly i ty ostatní děti*“ (R09).

Jako další obtížně inkludovatelnou skupinu dětí vnímají některé respondentky například autistické děti, které mohou preferovat klid a malý kolektiv. I přesto, že by tyto podmínky dokázala škola zajistit, je péče o tyto děti specifická, náročná: „...*paní učitelky byly úplně zoufalý a opravdu to došlo tak daleko, že odcházela třída, protože to dítě, tam se nedalo učit*“ (R10). Běžné školy nejsou podle některých respondentek na takovou péči připravené. Nemají potřebné odborníky: „...*autistický děti se dají do školy, argumentem je, že je ta inkluze, to znamená, že dostanou asistenta pedagoga a ta škola má zabezpečit všechno. To znamená plnit funkci jak vzdělávací, tak výchovnou, ale to je taková ta výchovná, kdy už tam třeba nejsou ani ty trošku normální věci, ale už je to třeba na terapeuta*“ (R04). To potvrzuje respondentka přímo z praxe: „...*ted' nám nějakým*

způsobem pomáhá APLA⁴ a hodně jsme na tom teda zapracovali...Do té doby jsme byli úplně bezmocní...takže je to trošičku o nějaké té podpoře zvenčí“ (R10). Znovu se tedy dostáváme k větě „Inkluze ano, ale...“. Otázce, jaké děti jsou vlastně pro inkluzivní vzdělávání vhodné.

Většina respondentek se domnívala, že pro inkluzivní vzdělávání dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné škole je důležité jeho osobnostní nastavení, rodinné zázemí a také intelekt: „Co se týče té inkluze u dětí s vadami zraku, sluchu, tělesným postižením, tak tam si myslím, že když je intelekt v pořádku, tak že je dobře, že tyhle děti chodí do běžných tříd. A myslím, že tam to funguje bez nějakých větších problémů“ (R08). Inkluzi dětí se SVP do běžných škol vnímají jako přínos nejen pro tyto děti, ale také obohacení intaktních žáků. Děti tak mají možnost získat více zkušeností. Pořád je ale třeba brát v úvahu více faktorů, které ovlivňují zdařilou inkluzi. Můžeme sem zahrnout nastavení ve společnosti, proinkluzivní nastavení konkrétní školy, ale i odbornou připravenost pedagogů na práci s dětmi se SVP. Důležitý je samozřejmě i přístup dítěte samotného: „Jeden řekne, no, já bych do Jedličkárny nešel a druhý řekne, že na základce to bylo hrozný a už by do normální školy nešel“ (R04). A zejména zkušenosti, se kterými se během svého vzdělávání již dítě setkalo: „...když se mu v té třídě ty spolužáci budou smát, tak to pro něj lepší nebude. A ten učitel to může ovlivnit jenom do určité míry“ (R08).

Během rozhovorů opakovaně zazníval od většiny respondentek názor na opodstatněnost **speciálního školství**. Jeho existenci vnímají jako důležitou. Speciální školy mají podle nich dobré vybavení, odborníky a poskytují kvalitní vzdělání: „...je opodstatněné zachovat speciální školství, kde probíhá vzdělávání na velmi vysoké úrovni“ (R07). „Ale pokud je ta možnost, tak v těch speciálkách je těm dětem dobře. A další věc je...nikdo se těch integrovaných dětí nezeptal, jak se v tom cítí. Jak jim tam je“ (R04). „Myslím si, že na to, aby nebylo speciální školství, není naše společnost připravená“ (R03). „Podle mě, když to vezmu na to mentální postižení, takový to dítě, které skutečně je na tu praktickou školu a které prostě musí mít ten omezený vzdělávací program, tak to dítě se podle mě cítí líp v tom speciálním školství, protože je tam mezi sobě rovnýma. Má šanci zažít úspěch“ (R08). „...já sama jsem kdysi učila ve zvláštní škole a musím říct, že těm dětem, které jsou dneska zjevný podprůměr, a těch sedmdesát bodů je třeba dostává mimo mentální retardaci, že pro budoucí život podle mě by se daleko víc naučily v těch zvláštních školách“ (R10).

⁴ APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

Každé dítě je potřeba vnímat individuálně s jeho potřebami, zkušenostmi a rodinnými podmínkami. *Respekt* k rozhodnutí rodičů a důležitost jejich názoru zmínila většina respondentek s tím, že je samozřejmě možné, že ony jako pracovnice školského poradenského zařízení mohou mít odlišný názor, ale vždy je třeba: „...*abych já byla v nějakým konsensu s rodičem. Mým úkolem je mu to vysvětlit*“ (R09). Někdy je rozhodnutí o inkluzi ovlivněné možnostmi rodiny, ale i například dostupností paragrafové školy pro žáka. Je to tedy společné hledání *nejlepšího řešení*.

8.1.4 Zdařilá inkluze

Pokud se nám podaří na základě výše uvedených faktorů vhodně nastavit inkluzi u dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami, jak se pozná úspěšně inkludované dítě? Většina respondentek jako hlavní znak úspěšné inkluze uvedla **spokojenost dítěte**, které se dobře cítí ve třídě, líbí se mu ve škole a je *psychicky v pohodě*. S tím souvisely i nejčastěji zmíněné *dobré vztahy* se spolužáky, navázání *přátelství* a jejich případná pomoc. Celkově inkluzivní vzdělávání respondentky vnímaly jako proces **socializace** dítěte, které se zařadí do kolektivu žáků a umí komunikovat s učitelem i bez asistenta pedagoga. Některé respondentky zmínily, že je důležitá spokojenost nejen inkludovaného žáka, ale také těch ostatních, kteří jsou také účastníky inkluze: „...*pro mě je důležité, jak tam funguje v té třídě a jestli je tam spokojený a jestli jsou spokojený taky ty ostatní děti s tím spolužákem. Mě přijde, že na to vždycky zapomínáme*“ (R04). Několik respondentek zmínilo, že nevnímají inkluzi jen v souvislosti se vzděláváním, ale jako *naprosté* začlenění žáka se SVP do všech oblastí v rámci školy, např. i do volnočasových aktivit: „...*že může být všude a nevidí se bariéry v tom, co by bariéry nemusely být*“ (R03), „...*že to prostě přirozeně plyne a že se uměle nevytváří problémy. Jako, ježišmarja, ty na výlet nepojedeš*“ (R09).

Vzdělávání zmínily respondentky sice na posledním místě, ale vnímaly v něm určité propojení se spokojeností žáka. Za důležité považují individuální přístup bez tlaku na výkon, kdy dítě zažívá pocity úspěchu, že něco dokáže a má k učení pozitivní vztah. Některé považovaly za důležité i vzdělání samé, ve smyslu, že si dítě čas ve škole jen neodsedí, ale že se také učí a něco naučí: „...*že si z toho procesu vzdělávacího odnáší to, co si odnášet mají, že to prostě jde...dejme tomu adekvátně jejich intelektovému potenciálu, protože to je jediný, co by mělo být limitující. Zbytek by vždycky nějakým způsobem měl jít. Ten intelekt člověk nepřeskočí*“ (R09). Okrajově zmínily i spolupráci rodičů se školou a funkční vztah a spolupráci s asistentem pedagoga.

Na otázku, kdo vlastně zhodnotí v praxi, zda se inkluze daří, odpověděla většina respondentek téměř shodně, že jde o vyhodnocení školy. Vyhodnocení je pro školy povinné a pro ŠPZ je pak zpětnou vazbou, co se daří nebo nedaří. Současně s tímto vyhodnocením jim **zpětnou vazbu** dávají i rodiče a děti. Na určitá *úskalí* písemného vyhodnocení ze školy upozornila na základě své zkušenosti jedna respondentka. Podle ní se dle vypracovaného dokumentu zdálo, že je vše v pořádku a inkluze funguje, ale ve skutečnosti se vyskytly problémy. Nejlépe lze podle ní získat zpětnou vazbu z osobní komunikace: *„Já hodně dám na tu komunikaci. Jak vypadá komunikace s učitelem, s rodičem, s asistentem a jak to dítě. Pokud ho znám dlouho, tak je to snadnější“* (R09). Což je podle další respondentky v současnosti vzhledem k vytížení všech zaměstnanců poradny téměř nemožné: *„Ideální by bylo, kdybychom se na to dítě šly podívat do školy, viděly ho ve výuce, mluvily s učitelem, ale to je prostě nereálný z hlediska těch lhůt, které my musíme naplňovat“* (R02).

8.2 Inkluzivní škola

8.2.1 Aspekty dobré inkluze

Inkluze je proces, jehož úspěšnost závisí na více faktorech, které podporují podmínky inkluzivního vzdělávání. Jako nejdůležitější faktor vnímaly respondentky **atmosféru** školy, její *proinkluzivní* nastavení. Ideálně, podle jejich mínění, tvoří inkluzivní prostředí školy proinkluzivně nastavené vedení školy, zejména ředitel, který má velký vliv na celkovou atmosféru ve škole: *„Úplné nastavení a ovzduší té školy. Protože máme školy, kde prostě mají děti, které jinde neprosperovaly a tam se s tím popasují. Záleží to od toho kolektivu těch pedagogů a toho vedení té školy. Jak to mají nastavené. Já teď mám na mysli třeba jednu konkrétní školu, kde to mají nádherně srovnány. Ví to. Vybírají si tam do týmu lidi, kteří to mají nastavené podobně a tam to prostě funguje“* (R04). Některé respondentky zmiňovaly přátelský kolektiv pedagogů a jejich zájem, dále pak přátelský kolektiv žáků a jejich vedení k *prosociálnímu chování*: *„...tam jakoby souzněla celá ta škola. Ta atmosféra té školy mezi těmi vyučujícími byla taková. A ono se to prostě spustilo i na ty děti“* (R04).

Z rozhovorů vyplývalo, že je důležitá nejen **přípravenost školy** k inkluzivnímu vzdělávání, ale také připravenost třídy na začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Důležité jsou také **funkční komunikace**, nastavení pravidel komunikace a vztahů, celkově **spolupráce** školy, rodiny a školského poradenského zařízení: *„To vždycky musí být souhra“* (R03). Jedna respondentka považuje z vlastní zkušenosti za

velmi přínosné funkční školní poradenské pracoviště ve škole: „...to je úplně o něčem jiném, když tam člověk to prostředí zná a je tam vlastně k dispozici, když se tam cokoliv stane, je tam hned k dispozici. Kdežto ta poradna je daleko“ (R08). Podobnou zkušenost potvrzuje i další respondentka, která vnímá velmi pozitivně přítomnost speciálního pedagoga přímo ve škole. Což oceňují zejména učitelé, kteří: „...cítí tu podporu a ví, že tam nejsou hozený a ví, že jim někdo pomůže...“ (R10).

V rozhovorech na toto téma respondentky zmínily i materiální zabezpečení školy, častěji však zaznívalo, že vždy **je to o lidech** a jejich *hodnotách*, osobnostním nastavení a přesvědčení: „Víte co, inkluze, integrace, to je úplně jedno. Jsou školy, kde to jde, cokoliv, ať se tomu říká, jak se tomu říká a pak jsou školy, kde to prostě nejde“ (R05), „Je to všechno o lidech. Buď ten učitel chce, nebo nechce“ (R10).

8.2.2 Inkluzivní pedagogika

Inkluzivní pedagogika se zabývá nejen možnostmi optimálního vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách, ale zaměřuje se na všechny žáky, kteří se inkluzivního procesu účastní. Inkluzivní pedagogové učí heterogenní skupiny žáků a to na jejich práci klade velké nároky. Za důležitý faktor, ovlivňující úspěšnost inkluze, považují respondentky odborné **vzdělávání pedagogů**, které zmínila většina z nich: „Školení učitelů, určitě vzdělávání svých učitelů, ale zase říkám...jsou učitelé, kterým to nepomůže, ale zase je i spousta učitelů, kterým to prostě pomůže...to vzdělávání mi přijde hodně důležitý“ (R02). Zásadní je dle respondentek také **informovanost** všech pedagogů: „Ještě před tím, než to dítě přijde do školy, tak seznámit všechny pedagogy s tím, jaké dítě přijde do školy“ (R06).

Třídní učitel, zvláště na prvním stupni, je ve většině případů vnímán jako člověk, který má velký vliv na celý proces začleňování žáka se SVP do běžné školy a proto by měl být kladen důraz na vhodný výběr pedagoga. Jedna respondentka upozorňuje na to, že by to mělo být z jeho strany dobrovolné, měl by mít možnost volby: „Protože ne všichni učitelé jsou na to nastavený...je třeba se s nimi domluvit, aby se učitel smířil s tím, že tam bude mít další osobu asistenta pedagoga. Ale ta možnost volby je důležitá“ (R06).

Výběr vhodného **asistenta pedagoga** ke konkrétnímu dítěti se SVP a zvláště funkční vztah mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem zmínilo několik respondentek. Předcházení problémům v počátcích začleňování dítěte se SVP pomáhají také pravidelné schůzky a **spolupráce** třídního učitele, asistenta pedagoga a rodičů. Jedna respondentka považuje za důležité informovat i intaktní žáky: „My někdy zapomeneme na ty běžné děti,

... které tam jsou, že bychom taky jim hlavně měli říct, co to obnáší, proč to tak je, co se tam děje. I vyslechnout ty jejich stesky na to, že se prostě něco neděje, nebo že nerozumí tomu, proč se to dítě chová, tak jak se chová“ (R04). Inkluzivní pedagog by měl tedy vědět i jak pracovat s třídním kolektivem.

Na základě osobní zkušenosti další respondentky zaznělo, že je také důležité, aby inkluzivní pedagog uměl vnímat rozdíl mezi zohledněním a úlevou: *„Integrovaný děti nemají mít úlevy, mají mít zohlednění těch svých speciálně vzdělávacích potřeb. A ty učitelé, kteří to neumí, tak jim ulevují a ty děti ve finále prochází sítím základního vzdělávání téměř jako nepolíbení“ (R09). Některé respondentky navrhovaly zaměřit se více na **příklady dobré praxe**, na možnosti pedagogů získat zkušenosti ze škol, které mají s inkluzí bohaté zkušenosti, nebo ze škol speciálních. Podle jedné respondentky by mohla pedagogům pomoci i supervize: *„...myslím, že takovýmhle školám by prospěla supervize. ...podle mě je tohle důležitý, protože to jsou hodně náročné situace. Jsou po ně nezvyklé a oni je potřebují s někým konzultovat...někdy mám pocit, že my když tam do těch škol přijdeme, tak tohle trošku chtějí od nás to suplovat“ (R04). Pokud jsou na školách funkční školní poradenská pracoviště, může být pro pedagogy právě jejich **podpora** důležitou pomocí pro získání klidu a jistoty v inkluzivním vzdělávání s vědomím, že se mají při nějakém problému na koho obrátit: *„...hodně ti lidi spoléhají v podstatě na tu osobu toho speciálního pedagoga, který jim v té škole s tím nějakým způsobem pomůže. A vím, že ty školy, když se takhle setkáváme, který třeba ty speciální pedagogy nemají, že s tím leckde taky dost bojují“ (R10).***

8.3 Účastníci inkluzivního procesu v rámci školního prostředí

Během rozhovorů respondentky často zmiňovaly, že vždy záleží na **lidech**. V rámci školního prostředí se na inkluzivním procesu podílí nejen vedení školy, pedagogové, asistenti pedagoga, žáci se SVP, inkluzivní žáci, ale také rodiče všech žáků. Se všemi těmito účastníky ve většině případů přijdou pracovníci školských poradenských zařízení, popř. školních poradenských pracovišť, do kontaktu. Další otázka tedy zněla, kdo ze všech těchto účastníků školního prostředí hraje podle respondentek **klíčovou roli** v rámci inkluzivního vzdělávání. Ve většině případů dotazované uvedly **ředitele školy**, některé po zamyšlení **vedení školy** obecně, popř. **koordinátora inkluze**, kterým bývá **výchovný poradce**. V případě, že škola má školní poradenské pracoviště např. **speciální pedagog**. Jako další zmínily **třídního učitele**, popř. ostatní učitele a důležitou roli podle nich

zaujímá také **asistent pedagoga**. S tím souvisela otázka, jaké s nimi mají zkušenosti z praxe.

8.3.1 Ředitel – vedení školy

Klíčovou roli v rámci inkluzivního vzdělávání na škole hraje dle většiny respondentek ředitel školy. Ten má podle nich vliv na celkové proinkluzivní naladění školy, na *postoje* učitelů a jejich další vzdělávání, na materiální zabezpečení školy: „*Myslím si, že důležitý je ředitel školy a pak jak má navázáno na sebe, jestli zástupce, výchovný poradce...*“ (R03). „*V každém případě je to určitě ředitel, jak je tomu nakloněný a ta spolupráce mezi tím ředitelem a tím speciálním pedagogem...*“ (R10). „*Ředitel. Ryba smrdí od hlavy. V dobrém i ve špatném. Mám takovou zkušenost...celkově jeho postoj k té inkluzi má vliv na postoj těch učitelů*“ (R02). Jedna respondentka uvedla, že důležitý je kmenový pedagog, ale na to, jací jsou pedagogové ve škole, má vliv vedení školy: „*Protože to si tam vybírá lidi. To si kontroluje, jakým způsobem pracují. Jaký prostředí pro ty děti vytváří. A pokud je dobrý vedení, funguje spolupráce se školskými poradenskými zařízeními*“ (R09). Velmi dobré zkušenosti s ředitelkou proinkluzivně nastavené školy má respondentka, která s touto základní školou spolupracuje již delší dobu: „*...ona si tam vybírá ty, kteří mají tu stejnou vizi a jsou o tom přesvědčení a funguje to*“ (R04).

8.3.2 Pedagogové

Některým respondentkám se pedagogové jeví jako nezkušení, *nejistí, neochotní* učit se novým věcem. Jiné naopak oceňovaly jejich snahu získávat zkušenosti, vnímaly je jako *empatické* i přes jejich značné pracovní zatížení. V jednotlivých rozhovorech nepřevažovaly negativní, nebo pozitivní zkušenosti, všechny výpovědi byly vcelku vyrovnané.

Některé respondentky viděly problém v chybějících **znalostech** a **schopnostech** pedagogů pracovat jak s jednotlivcem, tak s kolektivem: „*Ted' jsme třeba narazily na to, že ti učitelé vůbec neví, že jsou nějaké vzdělávací programy...že jsou nějaký minimální očekávané výstupy, ty jsou úplně jiné pro tyhle děti, než pro ty normální a je to hrozně těžké jim to vysvětlit*“ (R04). „*...naše školství má málo učitelů, kteří umí pracovat vůbec se třídou, třídním kolektivem*“ (R04). Podle zkušeností některých respondentek postrádají pedagogové **odborné kompetence**: „*Ne vždy vědí, jak s dítětem pracovat*“ (R07). „*...žádná pomůcka nepřeprogramuje ty učitele, kteří zůstali pořád stejní. A já si myslím, že personálně je to úplně největší průšvih*“ (R09). „*Ted' jste přišla do nejhoršího období,*

řešíme teď problémy na druhém stupni základky. Škola obviňuje rodiče, že nespolupracují. Je to ze všech stran. Učitelé nezvládají výuku, ale i vztahové problémy, obojí“ (R06).

Opačné zkušenosti měly naopak některé respondentky s pedagogy, kteří se snažili sami chybějící pedagogickou odbornost zvýšit a připravit se na nové dítě se SVP, které mělo k nim do třídy nastoupit: *„...k nám přicházely paní učitelky, co učily, plus asistentka a přišly sem z vlastní aktivity, jen čistě na takové metodické vedení“ (R03).* *„...opravdu, učitelka se přišla podívat k nám do školy, doptávala se, byla na hodině, viděla tu výuku, viděla ty metody“ (R01).* Další respondentky mají velmi dobrou zkušenost s některými pedagogy, kteří dokážou zastoupit i kvalifikované odborníky: *„...byť tam nebyl ten kvalifikovaný speciální pedagog, tak paní učitelka třídní matikárka byla velice schopná, takže jsme se domluvily, že to bude dělat ona a díky tomu ta holka...se zvedla natolik, že se bude hlásit na střední školu“ (R08).* *„...tady máme úplně skvělou paní učitelku, která dělá pedagogický intervence“ (R10).*

8.3.3 Asistent pedagoga

Důležitou úlohu hrál dle respondentek také asistent pedagoga, který je dítěti se SVP nejbližší, je mu *oporou*, ale působí i na ostatní děti v rámci třídního kolektivu a zároveň **spolupracuje** s učitelem ve výuce. Problém vnímaly nejen v **chybějící odbornosti asistentů pedagoga**, ale i ve **funkčním vztahu** mezi ním a pedagogem, nebo mezi ním a inkludovaným dítětem, což přináší následně komplikace: *„A fakt často u těch dětí vím, že je točí ta asistentka. A že se to nezmění, dokud tam bude. A pak tam furt něco máte řešit... když máte dobrou asistentku, tak ta prostě dokáže dělat zázraky...mám prostě spoustu asistentů, kteří se pro tu práci absolutně nehodí“ (R04).* *„Je častá změna asistentů pedagoga od začátku školního roku. Stěžují si, že jeden zavedl nějaký systém a ten druhý na to nenaváže...“ (R06).* *„No a je problém a licitujeme se školami kolikrát, jakože ano, já to chápu, chtělo by to asistenta, ale kde ho mám sebrat. Za ty peníze, které za to dostane. A ještě kvalifikovaného“ (R08).*

Některé respondentky si uvědomují obtíže spojené s pozicí asistenta pedagoga. Někdy nejsou jasně vymezeny jeho kompetence a nároky na něj kladené ze strany jak učitelů, tak rodičů. Uvádějí, že je na asistenty pedagoga přenášena zodpovědnost za dítě, které by se naopak té zodpovědnosti mělo naučit, stejně jako samostatnosti: *„...my ty asistenty v tomhle zneužíváme a tlačíme je tady do toho. Že jsou zodpovědný za to, že budou ty děti všechno umět. A budou připravený“ (R04).* *„...je pak důležitá ta osobnost toho asistenta, aby našel správnou míru té asistence v rámci toho vyučování“ (R06).*

Dobré zkušenosti má s asistenty pedagoga respondentka přímo z praxe: „*Máme jich tu hodně...já musím říct, že převážně dobrou. S některými až výbornou. I když neříkám, že u nás je všechno ideální, taky bojujeme někdy s lidmi. Prostě paní asistentka tu může být sice třeba dlouho, ale to ještě neznamena, že to je ideální stav*“ (R10).

8.4 Pedagogicko-psychologické poradenství

8.4.1 Současné změny v pedagogicko-psychologickém poradenství

Změny, které přinesla tzv. „inkluzivní novela“ od 1. září 2016 výrazně ovlivnily pracovní náplň většiny respondentek školských poradenských zařízení. Nejčastěji zmiňovaným slovem ve všech rozhovorech bylo slovo **čas** a **administrativní zátěž**. V posledních dvou letech dotazované vnímají výrazný nárůst administrace společně se složitější organizací práce, která je pro ně velmi náročná, zatěžující a bere jim příliš času na jejich odbornou práci: „*Můj pracovní den by se mohl změřit na papíry. Změnil se. Rozhodně se změnil. Změnil se tou náročností administrativy*“ (R09). „*Hlavní dnešní pracovní náplní od roku 2016 je vyplňování formulářů, zpráv a doporučení*“ (R07). „*Ta poradna, to už není školský poradenský zařízení, to je jenom vydávání nějakých papírů*“ (R05). „*Je to víc o telefonování, shánění papírů, posílání papírů, vyplňování podkladů a neustálého telefonování...*“ (R04). „*Mně jenom jako přijde, že mám nedostatek času, že bych potřebovala víc času...*“ (R10).

Většina respondentek považovala tuto administrativní zátěž za zbytečnou, někdy až *absurdní* a *nelogickou*. Často podle nich dělají práci, která je mimo jejich **kompetence** a kterou by mohl dělat nějaký administrativní pracovník, popř. úřad: „*Najednou musím řešit věci, který jsem do té doby řešit nemusela a který vůbec nesouvisí s tím, co jsem vystudovala, s tou odbornou stránkou věci...*“ (R02). „*Někdy mám pocit, že ty změny nahoře dělají...že o tom rozhodují lidi, kteří nikdy nebyli v té praxi dlouho*“ (R08). „*...děláme práci, která nám vlastně adekvátně nepřísluší, kterou by mohl dělat absolutně jiný pracovník*“ (R01). „*...přeci ta plná kompetence toho poradenského zařízení je po odborný stránce pečovat o ty jednotlivý klienty a co se týká toho financování, to v podstatě je v kompetenci úřadu...*“ (R03).

Jedna respondentka se pozastavila nad nedostatkem času i v procesu **diagnostiky**: „*...je na nás kladený nárok za to jedno dopoledne to dítě prostě kompletně poznat a jasně se vyjádřit k tomu, prostě jasně diagnostikovat, což se prostě nedá, to ani není podle mě etický, na základě toho jednoho setkání to takhle uzavřít*“ (R02).

8.4.2 Poradenské služby

Ve většině případů považovaly dotazované za nejpálčivější problém nedostatek času na **přímou práci** s dětmi a jejich rodiči. Zároveň se z důvodu této nedostatečné péče o klienty obávaly rizika nárůstu problémů, kterému by jinak mohly předejít: „*Chybí mi tam za tím hodně to dítě a ta přímá práce s tím žákem a ta přímá práce s tou rodinou*“ (R09). „*...na přímou práci s dítětem zbývá minimum času*“ (R07). „*...individuální péči jsme omezili na minimum. Návky sociálních dovedností neprobíhají*“ (R05). „*Bohužel, papír je papír. Na papíře je všechno v pořádku a pak se ozve telefon a najednou slyšíte, že tam je problém. Což je pak dost těžký řešit*“ (R06).

Velkou výhodu má pak škola, která má zřízené školní poradenské pracoviště, v němž působí speciální pedagog. Ten může některé problémy už v počátku včas zachytit a vyřešit: „*...myslím, že tady zachytíme spoustu dětí díky tomu, které bychom jinak posílali do poradny, a které do té poradny vůbec nejdou, protože pokud s těmi rodiči spolupracujeme...*“ (R10). Jak ale sama respondentka dále vysvětluje, možnost obrátit se na odborníky jako podporu v některých komplikovaných případech je pro ně stále velmi důležitá, je to pro ně velká pomoc: „*Je to větší spolupráci těch odborníků, kteří se postaví za tu školu a kteří třeba řeknou: jo, děláte to dobře...je to o tom, že se prostě za nás někdo postavil a někdo nám taky poradil*“ (R10).

Často respondentky popisovaly jako velký problém i nedostatek času na výjezdy do *terénu*, osobní **setkávání s pedagogy**, jejich metodické vedení. Některé dotazované považovaly za důležité, aby dobře znaly prostředí školy, jednotlivé pedagogy a asistenty pedagoga. Velmi důležité pro ně také bylo vidět dítě přímo ve třídě: „*Hrozně mi to chybí a je to veliký rozdíl v té komunikaci s tou školou v momentě, kdy já jsem nějaká tady prostě poradkyně z SPC a nebo já jsem ta, která se tam byla podívat. Já jsem ta, o které to dítě mluví, ta rodina mluví. To je hrozně moc znát*“ (R09). „*...já když jsem pedagogický pracovník v daném regionu a neznám ty školy, tak nemůžu tu práci dělat kvalitně*“ (R08). „*Chtěla bych mít možnost jít se na něj podívat do té školy, mít možnost ho vidět víckrát. Což ale není reálný z toho důvodu, že máme strašně moc žádostí o vyšetření...*“ (R02). „*...když si vezmete, že mám ještě jet do toho terénu, tak to prostě nejde*“ (R04).

Většina respondentek zmínila, že je pro ně osobní setkávání se školami velmi důležité a přínosné i z hlediska další **spolupráce**. Toto omezení na pouze telefonickou nebo písemnou komunikaci hodnotily velmi negativně: „*...máme jednoznačně zkušenost, že tam, kde se nám daří tahle ta úzká, více méně osobní spolupráce s těmi pedagogickými pracovníky, tak ta inkluze funguje daleko lépe, než když si jenom dopisujeme a známe se*

jenom z nějakého neosobního kontaktu“ (R08). „...přijde mi to hodně důležitý a fajn každý to dítě probrat s učitelem, protože to tím nese zase nový úhel pohledu a zase další důležitý podněty“ (R02). „Mám školy, odkud po té pomoci volají, ale já jim jí nemůžu nabídnout...fyzicky...ten čas na tuhle...nechci říkat krizovou intervenci, ale tu bezprostřední poradenskou pomoc, prostě ten tam nemám“ (R09). „Ta škola potřebuje tu podporu a pak vím, že když my tam třeba vyjedeme, tak oni to hrozně kvitují, že konečně někdo přijel do toho terénu“ (R04).

Problémy způsobené velkým administrativním a časovým zatížením pracovníků shrnuje jedna respondentka slovy: *„Takže v současnosti dodržíme základní minimum, co nám nařizuje legislativa. Což znamená speciálně pedagogické vyšetření, výstupem je zpráva a doporučení pro vzdělávání žáka a jedenkrát ročně metodická návštěva nebo rozhovor po telefonu“ (R05).*

8.4.3 Pocity respondentek

Během rozhovorů bylo na jednotlivých respondentkách znát, že zejména administrativní změny, které v poradenství od 1. září 2016 nastaly, přinesly hodně zatížení a s tím spojených **negativních emocí**. Z rozhovorů bylo cítit, že respondentky, které měly poloviční úvazek a dlouholeté zkušenosti, měly méně negativních emocí, více času na odpočinek a současnou situaci vnímaly s určitým odstupem. Zbývající respondentky se cítily často hodně přetížené a vyjadřovaly nespokojenost se svojí prací. Prožívaly pocit bezmoci v obavách, co přijde dalšího, rezignaci na celý ten systém: *„...já celkově mám v poslední době čím dál větší problém s tou prací, že mě prostě moc nebaví“ (R02). „Jsem přetížená a vysátá. Pro mě se to přelilo v jiný směr...takže to, pro co jsem sem šla, dělám jen minimálně. A tahle změna se mi moc nelíbí“ (R06). „...jedeme nad úvazek, jedeme...ale mě to pomalu přestává bavit“ (R09). „Jinak mi přijde někdy ta práce taková neefektivní. Někdy mám pocit, že je to marnost nad marnost“ (R04).*

Některé dotazované prožívaly změny k horšímu a pociťovaly **obavy z budoucnosti**. Všímal si, že už v současnosti došlo a stále dochází k odchodu dlouholetých odborníků z poradenství: *„...vnímám změnu k horšímu, protože nemáme čas na práci s klientem“ (R07). „...ono těch lidí v těch poradnách, kteří tam pracovali, když byla ta integrace, už je strašně málo. Všichni skoro utekli. Tak je to jedno...pro ty pracovníky poraden už to přestalo být o poradenství, o té skutečné odborné práci a je to úředničina“ (R05). „Proto taky lidi, který já znám z oboru školského poradenského sektoru a opravdu uměli, tak už tam nejsou...tyhle lidi jsou praktici. Takže potřebujou mít to dítě prostě v ruce. Pracovat*

s ním. *Vidět to. A na to nebyl čas*“ (R09). „*Já teda vím, že pár lidí takhle odešlo...A znovu odcházejí ti lidé*“ (R10).

8.5 Informovanost a medializace

8.5.1 Nastavení a informovanost společnosti

Během rozhovorů jsme se dostali i k tématům, která svou povahou náleží k problematice inkluzivního vzdělávání. Otázky se týkaly sociálního komponentu inkluze a respondentky se zamýšlely nad tím, zda je společnost o inkluzi dostatečně **informována** a co si myslí o současném **nastavení společnosti** k inkluzivnímu vzdělávání, jaká je jejich zkušenost.

Většina dotazovaných považuje společnost ještě stále za nedostatečně informovanou. **Média** podle nich občas prezentují informace vytržené z kontextu. V souvislosti se zavedením tzv. „inkluzivní“ novely a zprávami, které byly v médiích prezentovány, zaznamenaly tehdy některé respondentky ve společnosti obavy ze změn, týkající se masového přesunu žáků ze zvláštních škol do škol běžných a s tím související negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání: „*Myslím, že stále není moc dobře informována*“ (R07). „*...myslím, že spousta těch informací je zavádějících. A pak ta společnost je z toho divivá. Ty informace nejsou pravdivé*“ (R04). „*Já mám pocit a to je opravdu jen čistě pocit, že spíše negativně, protože tam je ta představa toho masového přesunu postižených žáků do běžného proudu, která samozřejmě neodpovídá realitě, ale mám pocit, že tady to panuje jakoby v té běžné společnosti*“ (R02). „*To téma je zneužíváno a využíváno politicky a tak...Je pravda...on se odborníkům nikdo neptá anebo až příliš pozdě*“ (R05). „*Nevím, jestli média to vždycky uchopí tím správným způsobem*“ (R08). „*Občas někde proběhne nějaká ostuda v médiích...*“ (R09). „*Já mám takový pocit...a zajímá společnost ještě inkluze? ...já si myslím, že to teď není to, co by hýbalo společností*“ (R10).

Podle některých respondentek je **nastavení společnosti** vůči inkluzivnímu vzdělávání přece jen stále negativní a občas se ozývají názory a argumenty proti ní: „*Když jsem byla na jednom školení, tak ne moc pozitivně se k tomu staví...*“ (R06). „*Ti laici si jako myslí, že není dobře v tom těm inkludovaným, ale hlavně snáší argumenty, jak v tom není dobře těm ostatním*“ (R05). „*Já si myslím, že nic moc...ted' se všichni bojí, jaký děti se budou integrovat. Kdo děti má a je to jakoby pro něj reálný, tak to vnímá jako riziko pro ty svoje děti...bude na ty moje děti ve škole čas?*“ (R09). „*...slyšela jsem opakovaně od laiků, že tam přece to dítě nemůže být, protože by brzdilo to tempo výuky nebo že se stane terčem nějaké*

šikany“ (R02). Jedna respondentka, která dostává zpětnou vazbu přímo od dospělých studentů, uvedla, že: „...je to úplná rozpolcenost, půl na půl“ (R10). Pouze jedna dotazovaná měla pocit, že situace už je přece jen klidnější: „Myslím, že situace se zklidňuje, do popředí se dostává zdravý selský rozum“ (R07).

8.5.2 Další možná témata

Další možná témata vycházela z návrhů respondentek na položenou otázku, zda je nějaké téma, které během rozhovoru nezaznělo, ale může být nějakým způsobem důležité. Zde je stručný seznam námětů, které respondentky navrhovaly:

- Téma **spolupráce** v rámci systému inkluzivního vzdělávání: „*Ted' je hodně velké téma spolupráce těch složek toho systému. Jakou mají zkušenost s tou spoluprací. Jak by měla fungovat ideální spolupráce, aby byla co nejefektivnější v rámci času. Kdo má jaký kompetence*“ (R01).
- Téma inkluze v rámci **volnočasových aktivit**: „*...takový to propojení tým, jak to nazvat, kulturně společensko zážitkovým životem, aby to nestálo jen na tom vyučování, ale i na různých akcích mimo školu*“ (R03).
- Téma **provázanosti odborníků**, týmové práce v rámci poskytování poradenských služeb školám: „*Ještě si myslím, že by měla být provázanost těch služeb, MŠMT, MZ a MPSV. Když takovéhle dítě máme, tak tam má být tým, který to dítě obhospodaří*“ (R04).
- Téma **financování** spojené s inkluzivním vzděláváním: „*...nepropracované a nepromyšlené financování spojené s inkluzí*“ (R07).
- Téma, které se zabývá **názorem rodičů inkludovaných dětí**: „*Zajímal by mě názor těch rodičů, které ty děti v těch školách mají. Jako narážíme občas na to, že k nám chodí rodiče, kteří chtějí, aby šlo dítě do praktický školy, ale nejde to. A my jim pracně vysvětlujeme, proč to nejde*“ (R08).
- Téma, které se zabývá **pohledem lidí, kteří dříve prošli integrací**: „*Mně to přijde ohromně zajímavé téma z pohledu těch integrovaných. My se tady pořád bavíme o někom, bez něj. Ale ten pohled těch lidí, kteří si tím prošli, a hodně lidí je, že může porovnat dneska, jak to bylo v hlavním proudu, jak to bylo třeba v tom speciálním. Tak tam si myslím, že by to bylo zajímavý*“ (R09).

9. Celkové shrnutí výsledků

Společné (inkluzivní) vzdělávání

Pro respondentky nebylo důležité rozlišovat mezi pojmy integrace a inkluze. Obojí vnímají jako začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do běžné školy. Zaměřují se spíše na změny, které novela školského zákona od 1. září 2016 přinesla do každodenní praxe, zejména respondentek ze školských poradenských zařízení. Tyto změny přinesly nové pozitivní možnosti v procesu implementování inkluze, ale zároveň i určitá negativa a z nich vyplývající rizika. Díky tomu, že se nyní žáci posuzují podle potřebné podpory, je potřebná péče dostupnější pro více dětí. Zároveň finanční podpora, která je nyní garantována státem, pomohla školám pořídit si potřebné vybavení. Snadnější je také dnes doporučit a pro školy získat asistenta pedagoga. Lepší dostupností péče došlo ale i k nárůstu klientů školských poradenských zařízení, která mají své určité limity, stejně jako mají své limity školy. Tato zařízení mají nedostatečné množství pracovníků, kteří by mohli nápor klientů zvládnout. Postrádají zejména pracovníka, který by měl na starost pouze přibývající administrativu. Do určité míry omezené jsou také prostory školských poradenských zařízení. Podobně se potýkají s omezenými prostory a nedostatkem odborníků i školy.

Vhodné nastavení inkluze

Většina dotazovaných společné (inkluzivní) vzdělávání vnímá jako přínosné jak pro inkludované, tak pro intaktní děti. Zároveň ale upozorňují na to, že není vhodné pro každého a je nutné přistupovat ke každému dítěti individuálně. U nevhodně nastavené inkluze je riziko, že dítě nebude ve škole dobře prospívat, nebude spokojené. Může se objevit somatizace, záškoláctví, výchovné problémy a naopak vyčlenění kolektivem. Jako problematickou vnímají inkluzi u dětí s lehkým mentálním postižením a u dětí s autismem. V obou případech nejsou školy, podle mínění respondentek, na takové děti dostatečně připravené. Chybí potřební odborníci, kteří by se jim věnovali. Většina respondentek si ale myslí, že úspěšnost inkluze závisí na více faktorech, které jsme shrnuli do tabulky č. 2.

Tab. č. 2 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze

Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze	
Faktory na straně dítěte se SVP	Faktory na straně školy
- intelekt	- proinkluzivní nastavení
- osobnost	- odborná připravenost
- potřeby	- dostatek odborníků
- zkušenosti	- materiální zabezpečení
- rodina	- spolupráce se ŠPZ
- spolupráce s ŠPZ, ŠPP	- funkční ŠPP

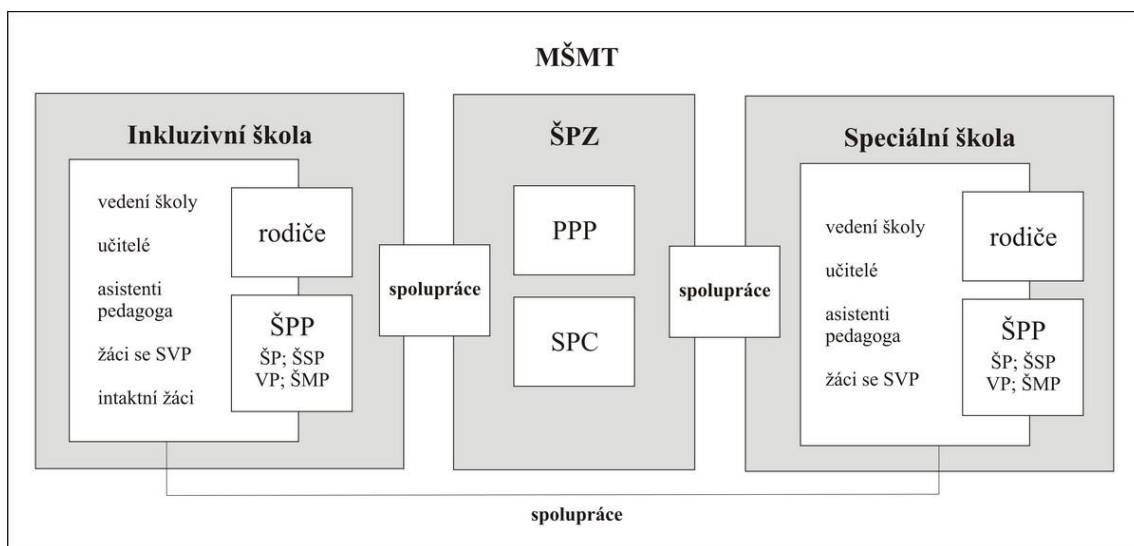
Zejména z výše zmíněných důvodů jsou všechny respondentky přesvědčené, že existence speciálního školství je opodstatněná a důležitá. Tyto školy jsou podle nich velmi dobře vybavené, mají potřebné odborníky a poskytují kvalitní vzdělání. V současnosti je podle nich dobře, že mají rodiče možnost rozhodnout se mezi vzděláváním svého dítěte v běžné nebo speciální škole. Jako problém dotazované vnímají opačnou situaci, kdy dětem opakovaně selhávajícím v běžné škole, jejichž rodina by si přála přestup do speciální školy, je tato možnost kvůli nastavení současného systému nedostupná.

Možná doporučení: Pro pracovníky školských poradenských zařízení je potřeba dostatek času na přímou práci s klienty. Dostatek času na pozorování a poskytnuté individuální péče dítěti např. formou nácviku sociálních dovedností. To může pomoci vhodně nastavit a podpořit inkluzi dětí se SVP do běžné školy. Důležité jsou také odborné a praktické zkušenosti pedagogů, kteří s těmito dětmi budou pracovat. To může podpořit provázanost spolupráce více odborníků z oblasti MŠMT, MZ a MPSV se školou. Zároveň tím můžeme předejít vzniku problémů, nebo je včas zachytit.

Jako velmi důležité vnímáme zachování speciálního školství v České republice, kde pracují odborníci, kteří mají s dětmi se SVP bohaté zkušenosti. Možný způsob řešení současné situace nedostatečné připravenosti škol na inkluzivní vzdělávání a nedostatečného množství odborníků ve školách pro práci s dětmi se SVP je navázání spolupráce se speciálními školami viz obr. č. 1. Prostřednictvím jejich existence jako expertních škol mohou pedagogové získávat potřebné praktické zkušenosti. Důležitá je

také změna nastavení systému, aby opět bylo možné do speciálních škol na přání rodičů začlenit děti, které opakovaně selhávají na běžné základní škole a v prostředí speciální školy a s péčí odborníků by lépe prospívaly a měly možnost se kvalitnějším vzděláním připravit na budoucnost.

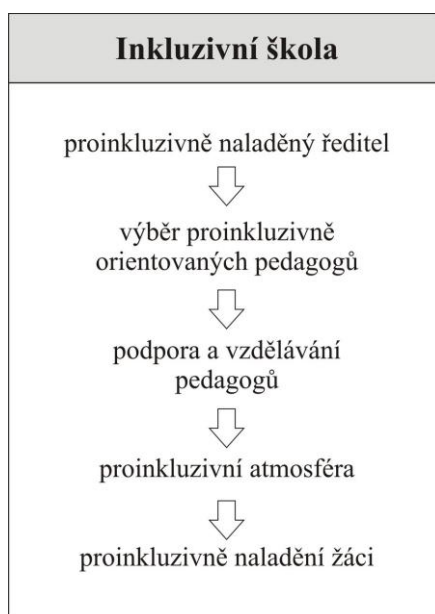
Obr. č. 1 Speciální školy jako expertní školy



Inkluzivní škola

Inkluze je proces, jehož úspěšnost závisí na více faktorech. Zaměříme-li se na faktory na straně školy, zmiňovaly respondenty zejména proinkluzivně nastavené vedení školy, které má vliv na výběr vhodných a proinkluzivně orientovaných pedagogů. Vedení školy tyto pedagogy v jejich práci podporuje, což se dále přenáší i na intaktní žáky a vytváří celkově proinkluzivní atmosféru ve škole viz obr. č. 2.

Obr. č. 2 Inkluzivní škola

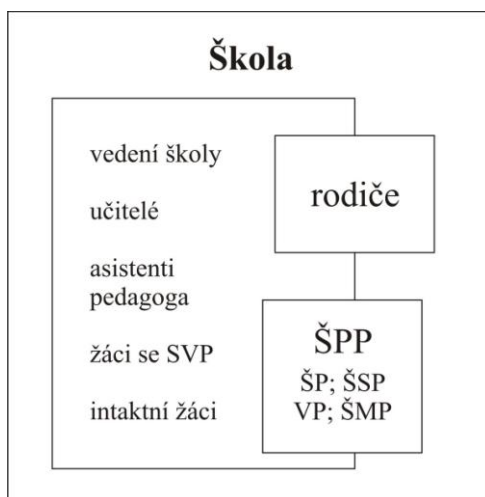


Z obrázku je patrné, že jen dobré vybavení a připravenost školy na přijetí žáka se SVP nestačí, ale jak zmiňovala většina respondentek: *je to o lidech*. O jejich hodnotách, osobnostním nastavení a přesvědčení. Na pedagogy jsou v inkluzivní škole kladeny vysoké nároky. Odborné vzdělání vnímají dotazované jako významné, ale nejdůležitější je ve výsledku jejich proinkluzivní nastavení. Potřebný klid a jistotu mohou pedagogové získat díky podpoře speciálního pedagoga působícího přímo ve škole v rámci školního poradenského pracoviště, na kterého se mohou kdykoliv obrátit o pomoc. Podporu může přinést případně také supervize. Velkým přínosem pro práci s dětmi se SVP může být pro pedagogy určitě získání zkušeností při spolupráci s jinými školami, kde inkluze dobře funguje, popř. se speciálními školami, které mají s žáky se SVP bohaté zkušenosti. Dále je důležité, aby škola měla dobře nastavenou vnitřní komunikaci. O žácích se SVP by měli být informováni nejen všichni učitelé, ale také intaktní žáci. Předcházení případným komplikacím a včasné zachycení problémů je podle respondentek možné díky spolupráci všech složek systému, které se na společném (inkluzivním) vzdělávání podílejí: školy, rodiny a školského poradenského zařízení.

Účastníci inkluzivního procesu v rámci školy

Procesu společného (inkluzivního) vzdělávání se v rámci školního prostředí účastní více lidí. Celý systém můžeme vidět na obrázku č. 3 níže.

Obr. č. 3 Účastníci společného (inkluzivního) vzdělávání v rámci školy



Všichni účastníci společného (inkluzivního) vzdělávání jsou jeho součástí a všichni jsou jím nějak ovlivňováni. Podle respondentek hraje v celém školním systému klíčovou roli ředitel školy, který má vliv na celkové proinkluzivní nastavení školy. Dále jsou to

pedagogové, jejich odborné kompetence, znalosti a schopnosti. Jsou na ně kladeny nároky nejen, pokud jde o schopnosti pracovat s žákem se SVP jako jednotlivcem, ale také s celým kolektivem třídy a stejně tak spolupracovat s asistentem pedagoga, pokud je ve třídě přítomen. Jako důležité vnímaly dotazované právě osobnost a odbornost asistenta pedagoga, který je sice nejbližší žákovi se SVP, ale je také součástí třídního kolektivu, na který má velký vliv. Významný je také funkční vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga, jasné vymezení kompetencí. Obecně pozice asistenta pedagoga se zdála respondentkám jako podceňovaná již v samotném výběru vhodného jedince. Vnímaly, že stejně jako je každé dítě se SVP jiné a má jiné potřeby, je třeba hledat k němu vhodného asistenta pedagoga, který bude schopen s konkrétním dítětem pracovat a zároveň spolupracovat s jeho rodiči a pedagogy. Za problém pak respondentky považovaly nedostatek lidí, kteří by byli pro tuto práci vhodní a zároveň ochotní ji vykonávat s často přidělovanými polovičními úvazky a nižším finančním ohodnocením.

Možná doporučení: Pokud se zaměříme na inkluzivní školu, která již má v čele už proinkluzivně nastaveného ředitele, který vybral vhodné pedagogy, můžeme pro funkční průběh inkluzivního vzdělávání doporučit zejména podporu pedagogů. Nejedná se jen o odborné vzdělávání např. ve speciálně-pedagogickém přehledu, ale zejména, podle respondentek, o získávání praktických zkušeností. To podle nich platí zvláště pro třídní učitele na prvním stupni běžné základní školy, kteří mají ve třídě dítě se SVP. Tyto zkušenosti mohou získat od kolegů ve škole, kde už inkluze delší dobu úspěšně funguje, nebo ve speciálních školách, které mají s těmito dětmi bohaté zkušenosti. Důležité je také vytvoření sítě kontaktů na odborníky, na které se mohou v případě potřeby obrátit.

V praxi je velmi dobré a funkční, pokud škola zřídí školní poradenské pracoviště, díky kterému působí školní psycholog a speciální pedagog přímo ve škole. To urychluje dostupnost pomoci a větší podporu pedagogům. Zároveň působení těchto odborníků přímo ve škole může díky včasné pomoci dětem zabránit dalšímu nárůstu počtu klientů v ŠPZ. V každém případě za velmi důležité považují respondentky spolupráci všech složek systému, tedy školy, rodiny a školského poradenského zařízení.

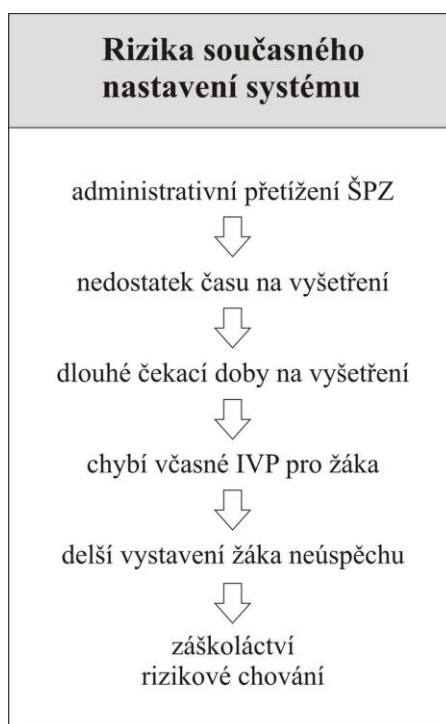
Co se týká výběru vhodného asistenta pedagoga, chce-li škola získat kvalitního, odborně vzdělaného člověka se zkušenostmi s konkrétními potřebami dítěte se SVP a který neuteče po pár měsících z finančních důvodů jinam, je potřeba nabídnout mu také pro něj zajímavé podmínky. Tím je myšleno jasné vymezení kompetencí, možnost dále se odborně vzdělávat a zejména mít zajištěný úvazek ve škole, který by nebyl vázaný na konkrétní dítě

se SVP. Tak si škola může kvalitní asistenty udržet a investovat dále do jejich vzdělání. Stálý asistent pedagoga, který se často ve škole nestřídá, je důležitý nejen pro dítě se SVP, ale také pro kolektiv třídy i pro pedagogy, s kterými spolupracuje. To platí zvláště na prvním stupni, kde je jeho spolupráce s třídním učitelem velmi úzká.

Pedagogicko-psychologické poradenství

Novela školského zákona přinesla od 1. září 2016 změny, které výrazně ovlivnily pracovní náplň všech respondentek pracujících ve školských poradenských zařízeních. Více administrativy a náročnější organizace práce přinesly odborníkům v pedagogicko-psychologickém poradenství takové zatížení, že jim vlastně nezbývá čas na přímou práci s klienty. To znamená přímou práci s dětmi, jejich rodiči, ale také s pedagogy a obecně v rámci komunikace se školami. Respondentky se domnívají, že tento nápor administrativy by měl zpracovávat spíše administrativní pracovník, popř. by měla být v kompetenci úřadu. Nedostatek času na přímou práci s klienty považují dotazované za riziko nárůstu problémů a to zvláště v oblasti pedagogicko-psychologických poraden, které jsou přetíženy žádostmi o vyšetření, viz obr. č. 4. Tím se dostávají do začarovaného kruhu ohledně navýšení času na řešení vzniklých problémů. Výjezdy do „terénu“ a osobní setkávání s pedagogy ve školách jsou podle nich velmi důležité a přínosné nejen kvůli prevenci vzniku těchto problémů, ale i z hlediska kvality další spolupráce.

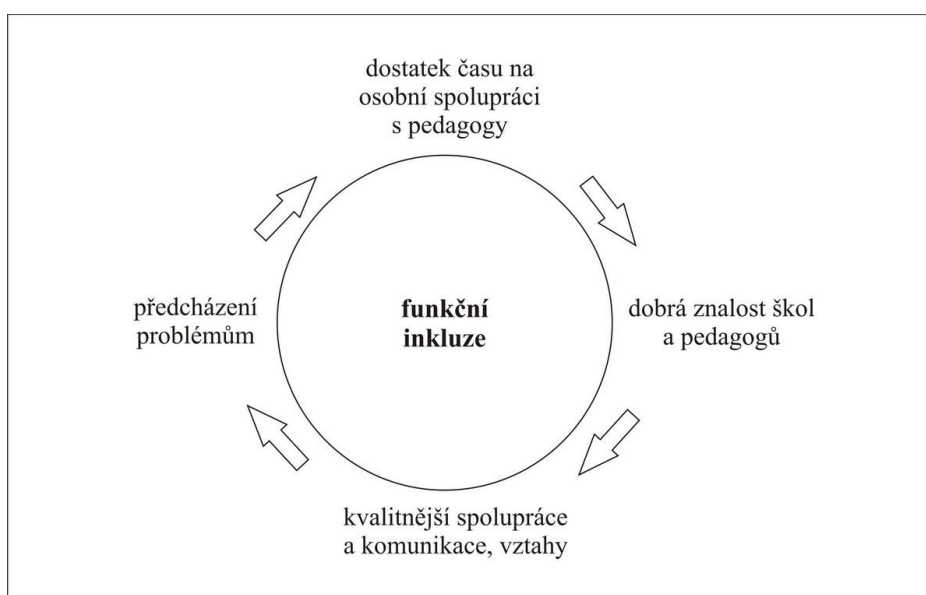
Obr. č. 4 Rizika současného nastavení systému



Z jednotlivých rozhovorů také vyplynulo, že současné nastavení společného (inkluzivního) vzdělávání, které přineslo značné administrativní přetížení pracovníků školských poradenských zařízení, má za následek, že někteří dlouholetí odborníci raději z takového pracovního prostředí odchází. Většina respondentek pracujících na plný úvazek se v době rozhovorů cítila přetíženě a vyjadřovala více negativních emocí a nespokojenosti s prací. Některé respondentky měly obavy z budoucnosti v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství a dalších možných změn.

Možná doporučení: Administrativní pracovník by byl jistě významnou posilou celého týmu školního poradenského pracoviště. Celé situaci by ale více pomohla změna současného financování podpůrných opatření. Jednou z možností je vrátit se k myšlence, kdy by peníze měly jít za žákem navýšeným normativem. To by mohlo přinést snížení administrativní i organizační zátěže pracovníků ŠPZ a zároveň pravděpodobně snížit i množství v současnosti přibývajících klientů. Zároveň by práci všem pracovníkům ŠPZ usnadnil uživatelsky vstřícný a funkční program, s kterým musí dennodenně pracovat. Získáním dostatečného času pro pracovníky ŠPZ na přímou práci s klienty by se přerušil koloběh, který opětovně zvyšuje nároky na čas při řešení vzniklých problémů plynoucích z jeho nedostatku, viz obr. č. 5. Zároveň by se tím zvýšila úspěšnost inkluzivního vzdělávání dětí se SVP a snížila pravděpodobnost selhávání těchto dětí a rizika možného rizikového chování.

Obr. č. 5 – Funkční inkluze



Informovanost a medializace

Nastavení společnosti a její informovanost o procesu implementace společného (inkluzivního) vzdělávání je pro jeho úspěšnost také důležitá. Ze zkušeností některých respondentek vyplynulo, že společnost ještě stále není dostatečně informována. Dotazované vnímaly obavy ve společnosti ze změn a negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Tomuto nastavení přispívají také některá média, která prezentují nepravdivé informace, nebo informace vytržené z kontextu a tak klamou veřejnost. Zároveň některé respondentky pociťují, že nyní už není situace tak napjatá jako při zavádění novely školského zákona.

Jako další možné náměty v rámci inkluzivního vzdělávání uvedly respondentky téma spolupráce v rámci systému inkluzivního vzdělávání, spolupráce a provázanost odborníků při poskytování poradenských služeb školám, dále téma inkluze v rámci volnočasových aktivit, financování inkluze a také by je zajímal názor rodičů inkludovaných dětí a pohled nyní dospělých lidí, kteří dříve prošli integrací.

Možná doporučení: Pro úspěšnou implementaci inkluzivního vzdělávání považujeme za důležité také nastavení společnosti vůči tomu procesu, zejména přijetí inkludovaných žáků ze strany intaktní majority. Ve školách se vzdělávají všichni žáci společně a děti přicházejí ze svých rodin s určitými hodnotami a nastavením i např. vůči dětem se SVP. Pro lepší informovanost veřejnosti navrhuje jako možnost využít média prezentováním případů dobré praxe.

10. Diskuze

Tématem našeho výzkumu bylo společné (inkluzivní) vzdělávání z hlediska pedagogické a školní psychologie. Cílem této práce bylo zmapovat a popsat problematiku společného (inkluzivního) vzdělávání z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Zajímalo nás, jak hodnotí psychologové a speciální pedagogové uplynulé dva roky od zavedení novely školského zákona a jaké mají zkušenosti s dříve „integrací“, dnes „inkluzí“ ve své každodenní praxi.

Respondenty chápeme jako experty ve svém oboru a proto jsme pro tuto práci zvolili kvalitativní (expertní) evaluaci. Pro stanovení výběrového souboru jsme použili metodu sněhové koule. Data jsme získávali pomocí polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými respondenty. Vzhledem k tomu, že v pedagogicko-psychologickém poradenství pracují zejména ženy a pro náš výzkum se nám podařilo získat pouze ženy, používáme při zpracování výsledků pojem respondentky. Pro zpracování dat jsme využili postupy tematické analýzy. Z té jsme následně získali pět hlavních témat: společné (inkluzivní) vzdělávání, inkluzivní škola, účastníci inkluzivního procesu v rámci školního prostředí, pedagogicko-psychologické poradenství a informovanost a medializace.

Naše práce má určité limity, zejména co se týká výběru respondentů ze školských poradenských zařízení, kde jsme vzhledem k jejich problematické dostupnosti zvolili metodu sněhové koule. Ta přináší omezení z hlediska reprezentativnosti výsledného souboru. Ve snaze zmírnit toto omezení jsme využili tři různé kontakty v nulté fázi, díky kterým se nám podařilo získat tři různé skupiny dalších vhodných respondentů. Pro triangulaci zdrojů dat jsme získali ještě respondentku ze školního poradenského pracoviště. Limitem práce může být i to, že ve výběrovém souboru nejsou zastoupeny respondentky ze všech krajů v České republice. Výsledky se tedy mohou lišit i možnými odlišnými podmínkami v jednotlivých krajích.

Určitým omezením může být také nejistota respondentek ohledně zaručení jejich anonymity právě z důvodu využití metody sněhové koule. To mohlo ovlivnit pocity bezpečí a odpovědi některých respondentek.

Dalším limitem může být vliv výzkumníka na způsob analýzy získaných dat. V sebereflexi výzkumníka jsme proto uvedli všechny zkušenosti a motivace, které mohly mít vliv na průběh výzkumu a na závěrečnou analýzu dat.

V následující části uvedeme výsledky z pěti získaných témat a porovnáme je s výsledky jiných studií a zkušeností dalších odborníků z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství v České republice.

Společné (inkluzivní) vzdělávání

Většina respondentek viděla možnost začleňování dětí se SVP do běžného školství jako přínos nejen pro inkludované žáky, ale také pro žáky intaktní. Dotazované zároveň upozorňovaly na to, že je nutné ke každému dítěti přistupovat individuálně, protože společné (inkluzivní) vzdělávání není vhodné pro každé dítě. O tom, že společné vzdělávání v běžné škole není vhodné vždy pro všechny žáky se SVP, ale je nezbytné individuálního posouzení každého jednotlivého případu, je přesvědčen také Štěch (2018).

Na možná rizika nevhodně nastavené inkluze upozorňovaly respondentky zejména u dětí s lehkým mentálním postižením a jako obtížné vnímaly také nastavení inkluze u dětí autistických. V obou případech je pro tyto děti potřeba specifická péče, kterou není vždy v možnostech běžné školy zajistit. Podobně společné (inkluzivní) vzdělávání vnímá ředitelka organizace APLA Jižní Čechy Ema Bartošová, která není pro inkluzi za každou cenu. Vždy podle ní závisí na konkrétním dítěti s autismem (Ježková, 2018b).

Takové dítě pak může ve škole selhávat, cítit se neúspěšně, vyčleněně a hrozí u něj somatizace, záškoláctví, výchovné problémy a jiné rizikové chování. Právě z těchto důvodů je podle respondentek existence speciálního školství opodstatněná a velmi důležitá. Tyto školy jsou podle nich velmi dobře vybavené, mají potřebné odborníky a poskytují kvalitní vzdělání. Důležitá je dle jejich názoru také možnost rodičů vybrat si, kde se jejich děti budou vzdělávat. To ale v současnosti není vždy dost dobře možné. Dochází k situacím, kdy nelze ve speciální škole kvůli nastavení systému vzdělávat děti, které sice opakovaně selhávají v běžné škole, ale v testech inteligence dosahují hodnoty 70 bodů. Na riziko permanentního neúspěchu a vzniku rizikového chování u nevhodně zařazených tzv. „hraničních“ dětí (na pomezí mentální retardace) upozorňuje opakovaně i předseda pražské sekce Asociace speciálních pedagogů Pilař (2018a; 2018b). Podle Mikuláška (Švancar, 2018b) by při rozhodování u těchto dětí měl být zásadnější celkový obraz poruchy a realita, než nějaké číslo.

Inkluzivní škola a účastníci inkluzivního procesu v rámci školy

Z rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že úspěšnost inkluzivního vzdělávání je závislá na více faktorech a to na faktorech ze strany dítěte a jeho rodiny a faktorech ze

strany školy. Z hlediska nastavení školy je přínosem její dobré vybavení, nejdůležitější je však proinkluzivně smýšlející vedení školy. Klíčovou roli v celém školním procesu hraje ředitel školy, který ovlivňuje výběr vhodných odborně vzdělaných a proinkluzivně nastavených pedagogů, stejně tak i asistentů pedagoga. Zároveň má velký vliv na proinkluzivní atmosféru školy. S tím souhlasí i výsledky výzkumu, které provedli Irvine, Lupart, Loreman & McGhie-Richmond (2010). Podobné informace jsou uvedeny i v Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994).

Vedení školy a pedagogičtí pracovníci, zejména jejich hodnoty, osobnostní nastavení a přesvědčení jsou tedy dle dotazovaných důležitým faktorem. Vzhledem k tomu, že pedagog pracuje často v heterogenní třídě a jsou na něj kladeny vysoké nároky, je potřeba, aby měl nejen dostatek odborné praxe a zkušeností, ale také aby měl na koho se obrátit o případnou radu, pomoc nebo podporu. Pedagog by měl umět odborně pracovat nejen např. individuálně s dítětem se SVP, ale také s celým kolektivem, na což pedagogové nejsou podle respondentek dostatečně odborně připraveni. K podobným závěrům dochází i Moree (2018) ve svém výzkumu mapujícím dopady inkluzivních opatření přijatých v září 2016.

Za důležité považovaly respondenty také vhodný výběr asistenta pedagoga pro konkrétní dítě s konkrétními potřebami. Výběr vhodného asistenta pedagoga se jim zdál obecně dost podceňovaný. Podle jejich mínění chybí asistentům jednak odbornost, a také jasné vymezení kompetencí. Navíc se domnívaly, že školy nedokážou přítomnosti asistentů pedagoga v praxi plně využít. Shodně to vnímá i Drbout (Švancar, 2019a) a Polanská (2018). Na problém chybějících odborných znalostí u asistentů pedagoga upozorňují i další autoři (Hrnčířová, 2018; Kolařík et al., 2014).

Pedagogicko-psychologické poradenství

Z rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že největším problémem je pro ně nedostatek času na přímou práci s klienty z důvodu nadměrného zatížení administrativou. S tím souvisí i složitější organizace práce. Postrádají výjezdy do „terénu“, osobní setkávání s pedagogy a osobní komunikaci s nimi. Chybí jim možnost metodicky je vést, což považují za důležitou prevenci vzniku problémů, ale také zlepšení kvality další spolupráce. Dobrá osobní znalost školního prostředí, pedagogů, asistentů pedagoga a dětí jim pomáhá dělat svou práci kvalitně a odborně. V praxi tedy omezují tyto činnosti a snaží se splnit nároky na ně kladené legislativou.

Výrazně méně času na přímou práci s klienty z důvodu nárůstu administrativy zmiňuje i ředitel brněnské PPP Mikulášek (Švancar, 2018b). Tento problém popisuje i předseda

Asociace speciálních pedagogů Martin Odehnal, který považuje za důležité, aby poradenští pracovníci získali znovu větší prostor pro klienty (Švancar, 2018a). Nárůst administrativy a nároků na poradny zmiňuje i ředitelka pražské PPP Jarolímková, podle které jsou některé na ně kladené požadavky i mimo jejich odbornost (Švancar, 2017a).

Kvůli nadměrnému zatížení administrativou a kvůli ztrátě možnosti více se osobně věnovat klientům odchází podle respondentek z poradenství někteří dlouholetí odborníci, což můžeme chápat jako varovný signál. Na tuto skutečnost upozorňuje i psycholog Klíma (2019) z PPP v Praze, podle kterého poradenství už zcela ztrácí svou původní funkci. Současný odchod odborníků z praxe vnímá jako varující. Podobné zprávy z Jihomoravského kraje zaznamenala i Zapletalová (Švancar, 2017b). Přesné statistické údaje podle ní ale chybí.

Informovanost a medializace

Nastavení společnosti vůči společnému (inkluzivnímu) vzdělávání vnímají ze svých zkušeností respondentky stále jako spíše stále negativní. Společnost je nedostatečně informována a stále přetrvávají v některých případech obavy, zda inkludované děti nebudou zhoršovat kvalitu výuky v běžné škole, zda to nebude na úkor intaktních dětí, na které tak nebude dostatek času. Z výzkumu Pančochy a Slepíčkové (2016) vyplynulo, že česká veřejnost má k inkluzi spíše rezervovaný postoj. Žáci s poruchami chování a následně s mentálním postižením jsou podle výsledků odmítáni v největší míře, nezávisle na věku a vzdělání respondentů. Autoři upozorňují, že právě pozitivní postoje veřejnosti tvoří významný faktor pro další úspěšné vytváření podmínek inkluzivního vzdělávání.

Podle respondentek jsou informace o inkluzivním vzdělávání ve většině případů médií prezentovány nepravdivě, popř. vytržené z kontextu a média tím klamou veřejnost. Z rozhovorů zároveň vyplynulo, že nyní je situace oproti září 2016 přece jen klidnější a téma inkluze dnes není tím hlavním, co hýbe společností. Tématem mediální reprezentace inkluzivního vzdělávání se zabývala Pětvalská (2018), která zjistila např. nezvyklý zájem bulvárního deníku Blesk. Tento deník jen od roku 2016 publikoval celkem 141 textů s primární snahou o co nejvíce negativní vyobrazení inkluzivního vzdělávání. Počty článků se zvýšily zejména od 1. září 2016. Výzkum postojů veřejnosti k inkluzi (EDUin, 2017) potvrdil negativní postoje veřejnosti na ni podle preferovaného mediálního zdroje, stejně tak jako výsledky Pančochy a Slepíčkové (2016) a zkušenosti sdělené dotazovanými v rámci našeho výzkumu.

Výsledky našeho výzkumu nám ukazují, jak proces implementace společného (inkluzivního) vzdělávání hodnotí respondentky s dlouholetou praxí ve školských poradenských zařízeních. Jejich pohledy vnímáme jako pohledy odborníků z praxe, které nejen zhodnotí uplynulé dva roky od zavedení novely školského zákona, ale mohou nám pomoci nalézt silná a slabá místa tohoto procesu. Na základě analýzy těchto výsledků jsme se v kapitole 9 pokusili navrhnout možná doporučení ke zlepšení situace.

Z výše uvedeného je patrné, že výsledky našeho výzkumu se z velké části shodují s názory dalších odborníků z pedagogicko-psychologického poradenství. Je tedy zřejmé, že tato problematika postihuje poradny celorepublikově.

Možná využitelnost našeho výzkumu tkví v doporučeních ke zlepšení, která samozřejmě nejsou v možnostech (pokud se jedná o systémová nastavení inkluze) pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Doporučení týkající se připravenosti běžných škol a jejich pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků se SVP již realizovatelná v každodenní praxi jsou. Z výsledků dále vyplynulo, že je třeba věnovat velkou pozornost spolupráci s odborníky z praxe na možných úpravách nastavení procesu společného (inkluzivního) vzdělávání.

Další možné výzkumy by se mohly pokusit zmapovat současnou situaci v pedagogicko-psychologickém poradenství ve všech krajích v České republice. Zajímavé by bylo zabývat se také zkušenostmi pracovníků školních poradenských pracovišť.

11. Závěry

Cílem této práce bylo zmapovat a popsat problematiku společného (inkluzivního) vzdělávání z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Zajímalo nás, jak hodnotí psychologové a speciální pedagogové uplynulé dva roky od zavedení novely školského zákona a jaké mají zkušenosti s dříve „integrací“, dnes „inkluzí“ ve své každodenní praxi. Výběrový soubor tvořilo deset respondentek z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a pro triangulaci získaných dat jsme získali respondentku ze školního poradenského pracoviště. Výzkum byl realizován pomocí kvalitativní (expertní) evaluace. Pro zpracování dat jsme využili postupy tematické analýzy. Z analýzy dat vyplynula následující zjištění:

- Společné (inkluzivní) vzdělávání hodnotí respondentky jako přínos jak pro děti se SVP, tak pro děti intaktní. Není však podle nich vhodné pro každé dítě. Je vždy nutné individuální posouzení každého jednotlivého případu. Možná rizika může přinést nevhodně nastavená inkluze zejména u dětí s lehkým mentálním postižením nebo u dětí s poruchou autistické spektra. Existenci speciálního školství považují za důležitou a opodstatněnou. Současný systém přináší rizika i pro tzv. „hraniční“ děti, které se i přes opakované selhávání v běžné škole nemohou dostat do školy speciální.
- Úspěšné inkluzivní vzdělávání je závislé na více faktorech: ze strany dítěte, jeho rodiny a nastavení školy. Klíčovou roli v rámci školy má ředitel, který ovlivňuje výběr vhodných odborně vzdělaných a proinkluzivně nastavených pedagogů a asistentů pedagoga. To má vliv na celkovou proinkluzivní atmosféru školy. Vzhledem k tomu, že na pedagogy jsou kladeny čím dál větší nároky, je důležité zajistit, aby měli kde požádat o pomoc, radu nebo podporu. Podle respondentek jsou pedagogové i asistenti stále nedostatečně odborně připraveni. Chybí jim zejména praktické zkušenosti. Výběr vhodných asistentů pedagoga je v praxi dost podceňovaný.
- V rámci pedagogicko-psychologického poradenství došlo novelou školského zákona k tak nadměrnému zatížení administrativou, že pracovníci nemají čas na přímou práci s klienty. Nemají ani prostor pro metodické vedení pedagogů a osobní setkávání. To jim brání dělat jejich práci kvalitně a odborně. V praxi tedy omezují tyto činnosti a snaží se splnit jen základní nároky na ně kladené legislativou. Jako

důležitou informaci a varovný signál můžeme vnímat to, že následkem těchto změn odchází z poradenství dlouholetí odborníci.

- Ze své zkušenosti hodnotí respondentky nastavení společnosti vůči společnému (inkluzivnímu) vzdělávání stále spíše jako negativní. Společnost je nedostatečně informována. Informace jsou médií prezentována v některých případech nepravdivě a klamavě pro veřejnost.

Souhrn

Předkládaná práce se zabývá inkluzivním vzděláváním z hlediska pedagogické a školní psychologie. Konkrétně nás zajímal názor psychologů a speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologického poradenství na současný stav inkluze a jejich zhodnocení uplynulých dvou let od zavedení novely školského zákona o společném (inkluzivním) vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

Text je členěn na dvě části a to na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se skládá z pěti kapitol, které se blíže věnují procesu inkluzivního vzdělávání a tématům s tím souvisejícím. Výzkumná část popisuje námi zvolenou metodologii a výsledky výzkumu.

První kapitola se zabývá pojmy integrace a inkluze a rozdílem ve významu těchto slov. Implementování inkluzivního vzdělávání je dlouhodobý proces, jehož úspěšnost závisí na dobré přípravě a analýze jeho jednotlivých komponent. Ty v této kapitole také uvádíme. Proces začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných škol probíhá v České republice už dlouhá léta. V této kapitole se zabýváme současnými změnami, které přinesla novela školského zákona od 1. září 2016. V závěru uvádíme zkušenosti s inkluzí ze zahraničí, které nám mohou pomoci nahlédnout i na kvality českého vzdělávacího systému.

Ve druhé kapitole se věnujeme více inkluzivní škole. Jde nám zejména o charakteristiku prostředí inkluzivní školy. Jednotlivé faktory, které mají na toto prostředí vliv. Podrobněji se věnujeme faktorům, které s úspěchem realizace inkluze úzce souvisí. Uvádíme možná rizika u nevhodně nastavené inkluze a popisujeme, podle čeho můžeme poznat zdařilou inkluzi. Zabýváme se zde specifiky inkluzivní pedagogiky a také aspekty dobré inkluze. S tím souvisí i téma připravenosti běžných škol na společné (inkluzivní) vzdělávání, zvláště odborné připravenosti pedagogů a asistentů pedagoga.

Třetí kapitola se zabývá jednotlivými účastníky inkluzivního procesu v rámci školy. Jedná se o vedení školy, pedagogy, asistenty pedagogů, žáky se SVP, intaktní žáky a rodiče. Všichni účastníci vstupují do společného vzdělávání s určitými pocity, postoji, očekáváními, znalostmi a schopnostmi. Jejich vzájemné vztahy, způsob komunikace a spolupráce mají velký vliv na úspěch začlenění žáka se SVP do běžné školy, ale také na celkovou atmosféru a proinkluzivní nastavení školy.

Pedagogicko-psychologickému poradenství se věnujeme ve čtvrté kapitole. Nejprve popisujeme školská poradenská zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Uvádíme jejich personální obsazení a poradenské služby, které nabízejí. Podobně představujeme školní poradenské pracoviště a jeho způsob organizace podle modelu základního či rozšířeného.

V poslední, páté kapitole teoretické části, uvádíme některá témata inkluze ve výzkumných šetřeních, např. výzkumy věnující se dopadům změn v inkluzivním vzdělávání nebo výzkumy zabývající se např. inkluzivní školou, postoji žáků se SVP k realizaci společného vzdělávání či vnímáním jinakosti dětmi základních škol. Představujeme i pedagogicko-psychologické poradenství a výzkumy zaměřené na postoje české veřejnosti k inkluzi.

Cílem výzkumné části bylo zmapovat a popsat problematiku společného (inkluzivního) vzdělávání z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní (expertní) evaluaci. Pomocí formativního přístupu jsme se snažili nalézt silné a slabé stránky inkluzivního procesu.

Výběrový soubor jsme získali metodou sněhové koule. Soubor tvořilo celkem deset respondentek s průměrnou dobou praxe 15,4 let. Devět dotazovaných pracovalo v rámci školských poradenských zařízení a pro triangulaci dat jsme do výzkumu zařadili ještě jednu respondentku ze školního poradenského pracoviště. Sběr dat probíhal v období říjen 2018 – leden 2019. Data jsme získávali formou polostrukturovaného rozhovoru a pro zpracování dat jsme využili postupy tematické analýzy. Vzhledem k počtu respondentů jsme pro analýzu dat zvolili tzv. metodu "tužka a papír".

Z analýzy dat vyplynulo několik hlavních témat: společné (inkluzivní) vzdělávání, inkluzivní škola a účastníci inkluzivního procesu v rámci školy, pedagogicko-psychologické poradenství, informovanost a medializace.

Výsledky přinesly zjištění, že inkluzivní (společné) vzdělávání je považováno za přínosné jak pro žáky se SVP, tak i pro intaktní žáky, ale je velmi důležité individuálně posoudit případ každého dítěte. Nevhodně nastavená inkluze přináší možná rizika, zvláště u dětí s lehkým mentálním postižením nebo poruchou autistického spektra. Tyto děti potřebují odbornou péči, na jejíž poskytnutí nejsou běžné školy většinou připraveny. Jako důležité téma se také ukázala problematika tzv. „hraničních“ dětí, které se vzhledem k nastavení systému i přes opakovaná selhávání v běžné škole nemohou dostat do školy speciální. Z výsledků také vyplynulo, že speciální školství má své opodstatnění a jeho existence je důležitá. Úspěch společného (inkluzivního) vzdělávání je závislý na více

faktorech: ze strany dítěte, jeho rodičů a školy. Klíčovou roli v rámci školy má ředitel, který ovlivňuje výběr odborně vzdělaných a proinkluzivně naladěných pedagogů. Jako ředitel má vliv i na celkovou proinkluzivní atmosféru školy. Co se týká nedostatečné připravenosti škol a odborné vzdělanosti pedagogů a asistentů pedagoga na práci s dětmi se SVP, výsledky korespondují s výzkumy a názory dalších odborníků. Výsledky přinesly také zjištění, že je potřeba více praktických zkušeností a podpory pro pedagogy v jejich náročné práci. Dále se ukázalo, že společnost není o inkluzi ještě dostatečně informována a na základě negativní medializace inkluze zvláště po 1. září 2016 převládá ve společnosti k inkluzi spíše negativní postoj. Výzkum přinesl zajímavé výsledky z hlediska pedagogicko-psychologického poradenství. Zejména školská poradenská zařízení jsou tak zatížena administrativou, že jim nezbývá čas na přímou práci s klienty. Tu omezují na minimum proto, aby splnily nároky dané legislativou. Zejména na základě těchto změn opouští poradenství mnoho dlouholetých odborníků.

Výsledky našeho výzkumu mají určité limity z hlediska výběru respondentů. Důvodem je jednak výběr metodou sněhovou koule a dále to, že výběr nezahrnuje všechny kraje v České republice. Kvůli zaručení anonymity respondentkám tyto kraje jmenovitě neuvádíme.

Přínos práce vidíme v získání zhodnocení uplynulých dvou let společného (inkluzivního) vzdělávání odborníky z praxe a zmapování současné situace v pedagogicko-psychologickém poradenství. Vzhledem k tomu, že výzkumy zaměřené na získávání informací od ředitelů, pedagogů, popř. rodičů a žáků již existují, zaměřili jsme se v této práci pouze na psychology a speciální pedagogy. Ti nám v této mozaice chyběli a přinesli zajímavý úhel pohledu na problematiku implementace inkluzivního vzdělávání v České republice.

Seznam použitých zdrojů a literatury:

1. Abery, B., Tichá, R. & Kincade, L. (2017). Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. and Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries. *Sociální pedagogika*, 5(1), 48-62. doi:10.7441/soced.2017.05.01.03
2. Arnaiz, P., de Haro, R., Maldonado, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. doi: 10.7821/naer.2019.1.321
3. Arnoldová, A. (2016). *Sociální péče 2. díl*. Praha: Grada Publishing a.s.
4. Balli, D. (2016). Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools. *Academicus International Scientific Journal*, (14), 170–183.
5. Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.
6. Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. doi:10.1017/S1744552317000532
7. Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
8. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
9. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing a.s.
10. Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2017). *Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, platbám za vysoké školy a státním maturitám – září 2017*. Získáno 6. února 2019 z https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4436/f9/or171026.pdf
11. Čadilová, V., Žampachová, Z. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Univerzita Palackého v Olomouci.

12. Čadová, E. (2015). Žák se SVP v běžné škole. In J. Michalík (Ed.), *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*, (90-100). Univerzita Palackého v Olomouci.
13. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s.
14. Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
15. EDUin Informační centrum o vzdělávání. (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi? Získáno z <http://www.eduin.cz/tiskovezpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>*
16. Faas, D., Smith, A. & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457-473. doi:10.1080/13632434.2018.1430688
17. Felcmanová, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika*, 6(1), 28-46. doi:10.7441/soced.2018.06.01.02
18. Filová, H., Havel, J. (2010). Inkluzivní učitel v inkluzivní primární škole. In M. Vítková, J. Havel (Eds.), *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido.
19. Gieblová, M. (2016). *Komparace inkluzivního vzdělávání v České republice a ve Švédsku*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Masarykova univerzita v Brně.
20. Habr, J., Hájková, H., Vaníčková, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Univerzita Palackého v Olomouci.
21. Hakalová, L. (2014). *Sociální práce ve školách*. (Nepublikovaná diplomová práce). Ostravská univerzita v Ostravě.
22. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
23. Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.
24. Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., Pol, M. (2015). Diverzita žáků: téma pro vedení školy. *Studia paedagogica* 20(2), 105-126. doi: 10.5817/SP2015-2-6
25. Horáčková, I. (2019). Asistent pedagoga. *Třídní učitel a vedení třídy*, I. čtvrtletí 2019, 14-15.
26. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 4(3), 234-256. doi: 10.1111/1467-8578.12101

27. Hrnčířová, E. (2018). *Asistent pedagoga v procesu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
28. Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational Leadership to Create Authentic Inclusive Schools: The Experiences of Principals in a Canadian Rural School District. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
29. Ježková, M. (2018a). Nepochopení tzv. inkluzivní novely školského zákona. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 5(6), 3-6.
30. Ježková, M. (2018b). Nejsem pro inkluzi za každou cenu. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 5(8), 6-9.
31. Kartous, B. (2015). *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzdáváním*. Praha: EDUin, o.p.s. Získáno 6. února 2019 z <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>
32. *Katalog podpůrných opatření*. (2019). Získáno z <http://katalogpo.upol.cz/>
33. Klíma, P. (2019). Kam kráčíš, poradenství? *Učitelství noviny*, 122 (1), 22.
34. Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a.s.
35. Kolařík, M., Dolejš, M., Motlová, K., Piňos, M., Štefek, F., Licková, B. (2014). Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě. *Psychologie a její kontexty*, 5, 27-45.
36. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: grada Publishing, a.s.
37. Kucharská, A. a kol. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
38. Kurth, J. A., & Forber-Pratt, A. (2017). Views of Inclusive Education From the Perspectives of Preservice and Mentor Teachers. *Inclusion*, 5(3), 189–202. doi:10.1352/2326-6988-5.3.189
39. Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M. (2016). Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Masarykova univerzita v Brně.
40. Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*, 27(2), 287-307.

41. Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
42. Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
43. Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429–1440. doi:10.1007/s10803-015-2685-1
44. Mărgărițoiu, A. (2018). Inclusive Education - a Construct with Different Meanings for Families and Teachers. *Jus et Civitas*, 69(1), 47–52.
45. Medříková, A. (2018). *Psychologické aspekty inkluze na základních školách*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Mertin, V., Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
47. Messiou, K., Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. doi:10.1016/j.tate.2015.07.002
48. Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření, obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
49. Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M. a kol. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. doi:10.5507/pdf.18.24453217
50. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
51. Morávková Vejrochová, M. a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.
52. Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF.
53. MŠMT. (2018). *První rok společného vzdělávání - hlavní závěry 2. analýzy*. Získáno 6. února 2019 z <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>
54. Nadace Open Society Fund. (2016). *Prohlášení ze Salamanky*. Získáno z <https://osf.cz/cs/blog/prohlaseni-ze-salamanky/>
55. Nadace Open Society Fund. (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Praha: Nadace OSF. Získáno z <https://osf.cz/cs/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

56. Národní ústav pro vzdělávání. (12. ledna 2019). *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
57. Národní ústav pro vzdělávání. (12. ledna 2019). *Školní poradenská pracoviště (ŠPP)*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
58. Nejedlý, J., Särközi, R. (2019). Otevřený dopis politikům za záchranu českého školství. *Rodina a škola*, 66(1), 5.
59. Nevařilová, P. (2017). *Postoje intaktních osob k inkluzi jedinců se zdravotním postižením*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
60. Orság, M. (13. prosince 2018). Ředitele základních škol nejvíce trápí byrokracie, finance a inkluze. *Řízení školy*. Získáno z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/reditele-zakladnich-skol-nejvice-trapi-byrokracie-finance-a-inkluze.m-4933.html>
61. Pančocha, K., Slepíčková, L. (2016). Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al., *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma* (25-42). Masarykova univerzita.
62. Pešová, I., Šamalik, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing.
63. Pětvalská, E. (2018). *Mediální reprezentace inkluzivního vzdělávání a její komparace v denících Blesk a MF Dnes*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
64. Pilař, J. (2018a). Přinese nový ministr i nové pojetí inkluze? *Učitelství noviny*, 121 (4), 14.
65. Pilař, J. (2018b). Přibývá záškoláků, děti selhávají, inkluze nefunguje, tlačí ji neziskovky. *Aktuálně.cz*. Získáno 3. prosince 2018 z <https://video.aktualne.cz/dvtv/pribyva-zaskolaku-a-deti-selhavaji-ucitele-nebyli-na-inkluzi/r~65e83550f61e11e8a1900cc47ab5f122/>

66. Polanská, J. (listopad, 2018). *Není pravda, že děti s postižením jsou v běžné škole nutně nešťastné, říká pedagožka, která se zabývá inkluzí.* Získáno z https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/skola-pro-vsechny/neni-pravda-ze-deti-s-postizenim-jsou-v-bezne-skole-automaticky-nestastne-rika-specialni-pedagozka-ktera-se-zabyva-inkluzi/?fbclid=IwAR28a4oO1N75p69YkihM6_wldvcJ7i8QgNuMLcOdMIF1vmKH7aGE1pq4mQY
67. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. (2019). *Kvalifikační předpoklady.* Získáno z <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>
68. Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In J. Havel, H. Filová et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole (25-37)*. Masarykova univerzita v Brně.
69. Potměšilová, P., Potměšil, M. (2014). Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. *Sociální pedagogika*, 2(2), 88-101. doi: 10.7441/soced.2014.02.02.06
70. Potužníková, E. (2018). Integrace a inkluze v praxi waldorfských škol. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 5(9), 8-13.
71. Požár, L. (2016). Psychologické determinanty inkluzivní pedagogiky. In V. Lechta (Ed.), *Inkluzivní pedagogika (96-109)*. Praha: Portál.
72. Procházka, M. (2013). Kompetence a autorita učitele. In M. Somr a kol. *Pedagogika pedagogů, Tradice a současnost učitelství (155-165)*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
73. Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
74. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
75. Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
76. Slavíková, I., Zapletalová, J. (2015). Školní metodik prevence. In M. Miovský a kol. *Prevence rizikového chování ve školství (121-127)*. Praha: Lidové noviny.
77. Slowík, J. (2017). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
78. Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*, 28(2), 213-234.
79. Sollárová, E. (2008). Socializace. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie (49-65)*. Praha: Grada Publishing, a.s.

80. Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
81. Šedřová, K., Švaříček, R. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
82. Štefflová, J. (2018). Třídní učitel jen tak mimochodem. *Učitelské noviny*, 121(39), 4-7.
83. Štěch, S., Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
84. Štěch, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398.
85. Šturma, J. (2016). Integrace – inkluze, kde se nacházíme? *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 4(1), 10-14.
86. Šťastný, V. (2017). Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni. *Pedagogická orientace*, 27(3), 504-512.
87. Švancar, R. (2017a). Poradnám přibyla administrativa. *Učitelské noviny*, 120(24), 8-9.
88. Švancar, R. (2017b). První rok inkluze byl vlastně pilotní. *Učitelské noviny*, 120(35), 7-9.
89. Švancar, R. (2018a). Vzniká nové znění paragrafu 16. *Učitelské noviny*, 121(7), 9-11.
90. Švancar, R. (2018b). Stále ubývá prostor pro práci s klientem. *Učitelské noviny*, 121(39), 9-11.
91. Švancar, R. (2019a). Rovná práva, nerovné povinnosti? *Učitelské noviny*, 122(1), 18-20.
92. Švancar, R. (2019b). Boj o přednost. *Učitelské noviny*, 122(8), 4-7.
93. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
94. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO. Získáno z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
95. Viktorin, J., Vítková, M. (2018). Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 24-47.
96. Vítečková, M., Procházka, M., Najmonová, M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*, 28(2), 290-305.
97. Vítková, M., Lechta, V. (2016). Realizace inkluzivní edukace. In V. Lechta (Ed.), *Inkluzivní pedagogika* (205-219). Praha: Portál.

98. Vorlíček, R. (2018). "Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně": sociální inkluze v základní škole. *Český lid*, 105, 45-65. doi:<http://dx.doi.org/10.21104/CL.2018.1.03>
99. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
100. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
101. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
102. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

PNO – postižení, narušení, ohrožení

SPC – speciálně pedagogické centrum

SŠ – střední škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠMP – školní metodik prevence

ŠP – školní psycholog

ŠSP – školní speciální pedagog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školní poradenské zařízení

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZ – Ministerstvo zdravotnictví

VOŠ – vyšší odborná škola

VP – výchovný poradce

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Český abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Anglický abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha č. 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 4: Ukázka otevřeného kódování

Příloha č. 5: Ukázka seskupování kódů do subkategorií a kategorií

Příloha č. 1: Český abstrakt magisterské diplomové práce

ABSTRAKT MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Inkluzivní vzdělávání z pohledu pedagogické a školní psychologie

Autor práce: Mgr. Bc. Petra Hořejšová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Charvát, Ph. D.

Počet stran a znaků: 85, 179 184

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 102

Abstrakt:

Práce se zabývá inkluzivním vzděláváním z hlediska pedagogické a školní psychologie. Cílem této práce bylo zmapovat a popsat tuto problematiku z pohledu pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství. Zajímalo nás, jak tito odborníci hodnotí uplynulé dva roky od zavedení novely školského zákona. V teoretické části se zabýváme procesem inkluzivního vzdělávání, pedagogicko-psychologickým poradenstvím a tématy s inkluzí souvisejícími. Výzkum byl realizován pomocí kvalitativní evaluace. Výběrový soubor tvořilo deset respondentek pracujících v rámci pedagogicko-psychologického poradenství. Data jsme získávali formou polostrukturovaného rozhovoru a pro zpracování dat jsme využili postupy tematické analýzy. Většina zjištění odpovídala výsledkům předchozích výzkumů. Z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství výzkum přinesl zjištění, že zejména školní poradenská zařízení jsou natolik zatížena administrativou, že jim nezbývá čas na přímou práci s klienty. Na základě těchto změn dochází k tomu, že z poradenství odchází dlouholetí odborníci.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, pedagogicko-psychologické poradenství, evaluace

Příloha č. 2: Anglický abstrakt magisterské diplomové práce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Inclusive Education from the Perspective of Pedagogical and School Psychology.

Author: Mgr. Bc. Petra Hořejšová

Supervisor: Mgr. Miroslav Charvát, Ph. D.

Numberofpages and characters: 85, 179 184

Numberofappendices: 5

Numberofreferences: 102

Abstract:

The thesis deals with inclusive education from the point of view of pedagogical and school psychology. The aim of this work is to describe and map this issue from the perspective of pedagogical-psychological counselors. We were interested in how these experts evaluated the past two years since the introduction of the amendment to the Education Act. In the theoretical part, we are dealing with inclusive education, pedagogical-psychological counseling and topics which relate to inclusive education. The research was implemented by using qualitative evaluation. The sample comprised of ten respondents working in pedagogical-psychological counseling. The data was obtained via semi-structured interviews and we used thematic analysis methods for processing the data. Most findings were consistent with the results of previous research. From the field of pedagogical-psychological counseling, the research has led to the finding that in particular school counseling facilities they are so burdened by administrative work that they do not have time to work directly with the clients. Due to these changes, long-term experts are leaving the counseling profession.

Key words: inclusive education, inclusive school, pedagogical-psychological counseling, evaluation

Příloha č. 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

1. Integrace versus inkluze

Co vnímáte pod pojmy integrace a inkluze?

2. Pedagogicko-psychologické poradenství

Tématem posledních dvou let bylo často zmiňované inkluzivní vzdělávání. Změnil se nějakým způsobem od roku 2016 váš pracovní den, vaše pracovní náplň?

Co vlastně inkluze od 1. září 2016 nového přinesla?

Jak byste zhodnotila uplynulé dva roky?

Jaký přínos vidíte v inkluzivním vzdělávání?

Na co ve své práci nejvíce narážíte?

Co vám při práci pomáhá, popř. by pomohlo?

3. Aspekty dobré inkluze

Jaké aspekty má podle vás dobrá inkluze?

Jak podle vás vypadá ideálně inkluzivní prostředí školy?

Co může škola pro dobrou inkluzi udělat?

Kdo myslíte, že hraje klíčovou roli v rámci inkluzivního vzdělávání ve škole?

Kdy považujete inkluzi za úspěšnou?

Kdo to zhodnotí v praxi?

Máte zpětnou vazbu, co se daří, nedaří?

Rozhodla jste se někdy proti integraci dítěte do běžné školy?

Existuje podle vás typický příklad, kdy byste integraci dítěte nedoporučila?

4. Zkušenosti s inkluzí v České republice

Jak myslíte, že je teď inkluze ve společnosti vnímána?

Je společnost o inkluzi dostatečně informována?

Napadá vás nějaká otázka, nebo téma, na které jsem se nezeptala?

Příloha č. 4: Ukázka otevřeného kódování

Otevřené kódování	
<p>T: Tématem posledních dvou let bylo často zmiňované inkluzivní vzdělávání, změnil se nějakým způsobem od roku 2016 váš pracovní den, vaše pracovní náplň?</p> <p>R: Můj pracovní den by se mohl změřit na papíry. Změnil se, rozhodně se změnil. Změnil se tou náročností administrativy. Chybí mi tam za tím hodně to dítě a ta přímá práce s tím žákem a ta přímá práce s tou rodinou. Je to dneska o jednom vyšetření a kupě papírů, který jdou za tím dítětem. Byla jsem zvyklá opravdu vyjíždět do terénu a legislativa mi to ukládá, ale rozhodně není dneska v mých možnostech tam jet tak, jak je to potřeba. Neříkám tak, jak je to daný zákonem, já si ty kontroly dělám, ale je to třeba na úkor toho, že jsem dala stop stav k přijímání nových klientů. Dala. Já chci svoje klienty znát jménem, já chci vědět, do jaké školy chodí, jakou tam má učitelku, jaká je asistentka a jak to vypadá, když mu pomáhají dejme tomu s tím, že jde na záchod. Fakt tohle chci vědět. Do těch škol si jezdím, když napíšu asistenta, tak do té školy jedu. Nebo dejme tomu, když napíšu jakoukoliv formu podpůrného opatření.</p> <p>T: S tím souvisí i otázka: na co ve své práci nejvíce narážíte. Je to tedy, že nemáte čas se potkávat s těmi klienty.</p> <p>R: Ano, že v rámci té pracovní doby se minimalizoval...nebo ten poměr času administrativa a přímá práce s klientem se teď proměnil v neprospěch té práce s tím klientem a jeho rodinou. Tím, že já jsem zaměřená na tu předškolní a mladší školní věkovou skupinu, tak tam i ta práce s tou rodinou je velká. Je tam veliký důraz na výběr školy. Jo, já jsem byla zvyklá i do těch škol, kterou my vybíráme, že s těmi rodiči jedu. Když to nejsou školy v regionu, který třeba znám, nebo i tak...protože potřebuji vědět, jaká paní učitelka bude, aby si sedli, máte asistenta, nemáte, máte tyhle podmínky, nemáte. Teď to zvládám, ale už třeba nezvládám dojet tam v rámci té kontroly nebo té další konzultace. Už jen po telefonu. Tím, že já tam pracuji jako speciální pedagog na částečný úvazek a mám tedy i ty intervence s těmi dětmi ještě dál, tak ty informace mám od těch rodičů, ale taky už ne od všech. Hrozně mi to chybí a je to veliký rozdíl v té komunikaci s tou školou v momentě, kdy já jsem nějaká tady prostě poradkyně z SPC, a nebo já jsem ta, která se tam byla podívat. Já jsem ta, o které to dítě mluví, ta rodina mluví. To je hrozně moc znát.</p>	<p>změny v práci</p> <p>nárůst administrativy</p> <p>chybí přímá práce s klienty</p> <p>chybí výjezdy do terénu</p> <p>nároky legislativy</p> <p>potřeba osobního kontaktu</p> <p>potřeba znalosti pedagogů</p> <p>potřeba přímé práce s dítětem</p> <p>potřeba přímé práce a spolupráce se školou</p> <p>potřeba osobní znalosti prostředí školy</p> <p>více administrativy</p> <p>málo přímé práce s klienty</p> <p>důležitost přímé práce s rodinou</p> <p>důležitost výběru školy s rodinou</p> <p>potřeba osobní znalosti pedagogů</p> <p>nedostatek času na osobní konzultace</p> <p>pouze telefonické konzultace</p> <p>změny v komunikaci se školou</p> <p>potřeba osobní komunikace s pracovníky školy</p> <p>vliv na budoucí spolupráci</p>

Příloha č. 5: Ukázka seskupování kódu do subkategorií a kategorií

Seskupování kódu do kategorií a subkategorií		
Kategorie	Subkategorie	Kódy
Pedagogicko-psychologické poradenství	Nárůst administrativy	nárůst administrativy více administrativy
	Čas	nedostatek času na osobní konzultace
	Změny v práci	změny v práci chybí přímá práce s klienty chybí výjezdy do terénu nároky legislativy pouze telefonické konzultace změny v komunikaci se školou
	Potřeby	potřeba osobního kontaktu potřeba znalosti pedagogů potřeba přímé práce s dítětem potřeba přímé práce a spolupráce se školou potřeba osobní znalosti prostředí školy potřeba osobní znalosti pedagogů potřeba osobní komunikace s pracovníky školy
	Přímá práce s klienty	málo přímé práce s klienty důležitost přímé práce s rodinou důležitost výběru školy s rodinou vliv na budoucí spolupráci