

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Rigorózní práce

Mgr. Marian Dancso, MBA.

obor: Sociální pedagogika – Výchovné poradenství

Problematika implementace inkluze do vzdělávacího procesu v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků z konkrétní lokality.

Olomouc 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou rigorózní práci s názvem „*Problematika implementace inkluze do vzdělávacího procesu v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků z konkrétní lokality*“ vypracoval samostatně, s využitím literatury, odborných pramenů a citačních zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále uvádím, že shora uvedené téma rigorózní práce nebylo použité k získání jiného nebo stejného vědeckého titulu.

Datum:

Vlastnoruční podpis autora

Poděkování

Děkuji všem kolegům, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumného šetření, za jejich názory a věcné rady, které mě inspirovaly k dokončení mé rigorózní práce.

Anotace

Cílem rigorózní práce je identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí, které případně ohrožují koncept inkluzivního vzdělávání. Předkládaný vědecký koncept je prezentován na teoreticko-empirické úrovni, kde každou oblast tvoří samostatné kapitoly a podkapitoly. Teoretická část se zabývá terminologickým vymezením inkluze, inkluzivního vzdělávání, integrace a představuje základní pilíře inkluzivního vzdělávání. Rešerše odborné literatury přibližuje historický vývoj inkluze a její zavádění do vzdělávacích procesů, včetně vývoje legislativních rámců v celosvětovém měřítku. Souhrn teoretických poznatků nabízí nový pohled na vývoj inkluze a formování inkluzivního vzdělávání nejen v České republice, ale například i na území Spojených států amerických a ve Finsku. Empirická část interpretuje data poukazující na postoje a celkové vnímání inkluze pedagogickými pracovníky působícími na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách. Výzkumné šetření odkrývá, jakým způsobem se promítají pro-inkluzivní tendence do vzdělávacího procesu a zda se naplňují základní principy společného vzdělávání v praxi, v oblastech sociálně vyloučených lokalit. Na druhé straně pak část práce zmiňuje bariéry, které mohou mít negativní dopad na utváření lidské osobnosti a formování společenských názorů u dětí a mladých. Z tohoto důvodu byl zvolen smíšený výzkumný design, tedy kombinace kvalitativních a kvantitativních metod empirického zkoumání. Kvantitativně orientovaný výzkum je proveden dotazníkovou formou. Soustředí se na celkové chápání a porozumění pojmů, vztahujících se ke konceptu společného vzdělávání a také přibližuje zájem pedagogických pracovníků o studium v uvedené oblasti. Kvalitativní část výzkumného šetření využívá jako vhodnou metodu polo-strukturované rozhovory, jejichž účelem je zjistit, jaké faktory nejvíce ohrožují koncept společného vzdělávání na základních školách. Těmto rozhovorům byli podrobeni vyučující pracující na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách, kteří se dlouhodobě zabývají tématem společného vzdělávání a inkluze jako takovou. Na základě těchto zjištění, pak autor analyzuje možnosti a nabídky dalšího vzdělávání ze strany pedagogických fakult či dalších vzdělávacích institucí. Závěr rigorózní práce nabídne doporučení školským institucím, potažmo orgánům MŠMT, jak vhodně postupovat při implementaci inkluze a pro-inkluzivních metod do vzdělávacího procesu v sociálně vyloučených lokalitách takovým způsobem, aby nebyly ohroženy základní demokratické principy vzdělávání a nedocházelo k segregaci žáků. Tato doporučení

vyplývající ze zpracování a analýzy jak teoretické, tak praktické části jsou zároveň vlastním přínosem autora k rozvoji teorie a praxe inkluzivního vzdělávání v ČR.

Klíčová slova: Vzdělání; inkluze; inkluzivní vzdělávání; sociální vyloučení; vyloučené lokality.

Abstract

The aim of the rigorous thesis is to identify the current attitudes of teachers in primary schools in the areas of social exclusion to aspects of joint education and education in socially excluded localities, including possible problems related to personal and professional development of children and young people and potentially threatening the concept of inclusive education. The presented scientific concept is presented at the theoretical-empirical level, where each area consists of separate chapters and subsections. The theoretical part deals with the terminological definition of inclusion, inclusive education, integration and presents the basic pillars of inclusive education. The research of professional literature approximates the historical development of inclusion and its implementation in educational processes, including the development of legislative frameworks on a global scale. The summary of theoretical knowledge offers a new perspective on the development of inclusion and the formation of inclusive education not only in the Czech Republic, but also, for example, in the United States of America and Finland. The empirical part interprets data pointing to the attitudes and overall perception of inclusion by pedagogical staff working in primary schools in socially excluded localities. The research reveals how pro-inclusive tendencies are reflected in the educational process and whether the basic principles of joint education are fulfilled in practice, in areas of socially excluded localities. On the other hand, part of the work mentions barriers that can have a negative impact on the formation of human personality and the formation of social opinions in children and young people. For this reason, a mixed research design was chosen, i.e. a combination of qualitative and quantitative methods of empirical investigation. Quantitative research is conducted in the form of a questionnaire. It focuses on the overall understanding and comprehension of concepts related to the concept of joint education and also brings the interest of pedagogical staff in studying in this area. The qualitative part of the research survey uses semi-structured interviews as a suitable method, the purpose of which is to find out what factors most threaten the concept of joint education in

primary schools. Teachers working at primary schools in socially excluded localities, who have been dealing with the topic of joint education and inclusion as such for a long time, were subjected to these interviews. Based on these findings, the car then analyzes the possibilities and offers of further education by pedagogical faculties or other educational institutions. The conclusion of the rigorous thesis will offer recommendations to educational institutions, i.e. bodies of the Ministry of Education, Youth and Sports on how to proceed in the implementation of inclusion and pro-inclusive methods in the educational process in socially excluded localities in such a way that basic democratic principles of education are not endangered and pupils are not segregated. These recommendations resulting from the elaboration and analysis of both the theoretical and practical parts are at the same time the author's own contribution to the development of the theory and practice of inclusive education in the Czech Republic.

Keywords: Education; inclusion; inclusive education; social exclusion; excluded localities.

Obsah

I. Teoretická část.....	12
1 Inkluze	12
1.1 Historický vývoj inkluze.....	13
1.2 Legislativní zakotvení v dokumentech	16
1.3 Rozdílné pojetí inkluze a integrace.....	18
1.3.1 Inkluzivní přístup.....	20
1.3.2 Integrovaný přístup.....	21
1.4 Základní vzdělávání v České republice	22
1.5 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	23
1.5.1 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	25
2 Implementace inkluze do vzdělávacího procesu	28
2.1 Základní principy inkluzivního vzdělávání	29
2.2 Inkluzivní vzdělávání u nás a v zahraničí	30
2.2.1 Finské školství	31
2.3 Hlavní pilíře inkluzivního vzdělávání.....	32
2.4 Bariéry na poli inkluzivního vzdělávání	35
3 Inkluzivní škola	37
3.1 Ukazatel inkluzivní školy	37
3.2 Inkluzivní třída.....	38
3.3 Účastníci inkluzivního vzdělávání	39

3.3.1	Vedení školy	39
3.3.2	Pedagog	40
3.3.3	Asistent pedagoga.....	40
3.3.4	Speciální pedagog.....	41
3.3.5	Sociální pedagog	42
3.3.6	Žáci a jejich rodiče	43
II.	Praktická část	44
4	Výzkumná problematika – Implementace inkluze do vzdělávacího procesu.....	44
4.1	Cíle, šetření a harmonogram výzkumu	44
4.1.1	Cíle rigorózní práce	44
4.1.2	Časový harmonogram sběru informací.....	45
4.1.3	Metodologie výzkumného šetření	45
4.1.4	Pilotní výzkum.....	45
4.2	Kvantitativní výzkum - Dotazníkové šetření	47
4.2.1	Charakteristika výzkumného souboru v dotazníkovém šetření	47
4.2.2	Etika výzkumného šetření	48
4.2.3	Způsob vyhodnocení dotazníkového šetření	49
4.3	Kvalitativní výzkum / Polo-strukturovaný rozhovor	50
4.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	51
4.3.2	Charakteristika výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu	53
4.3.3	Etika výzkumného šetření	53

4.3.4	Způsob vyhodnocení polo-strukturovaného dotazníku - kódování dat pomocí metody otevřeného kódování.....	53
5	Interpretace získaných dat	56
5.1	Interpretace kvantitativního výzkumu/ dotazníkové šetření	56
5.1.1	Shrnutí kvantitativní části	89
5.2	Interpretace kvalitativního výzkumu – polo-strukturovaný rozhovor	90
5.2.1	Shrnutí kvalitativního výzkumu	97
III.	Závěr.....	99
6	Doporučení a navrhovaná opatření	102
6.1	Změna počtu žáků ve školách a třídách	102
6.2	Zapojení sociálního pedagoga do procesu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách	103
6.3	Sjednocení pravidel pro poskytování školních obědů „zdarma“ tak, aby byla v souladu s inkluzí	105
7	Seznam použitých zdrojů.....	107
8	Internetové zdroje.....	112
9	Seznam tabulek.....	113
10	Seznam grafů	116
11	Seznam obrázků.....	118
12	Seznam příloh.....	119
12.1	Seznam školských zařízení v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji. 119	
12.2	Informovaný souhlas k realizaci polo-strukturovaného rozhovoru.....	125

12.3	Rozhovor číslo 1.....	126
12.4	Rozhovor číslo 2.....	131

Úvod

Téma inkluze rezonuje českou společností řadu let a je možné uvést, že jde o stále aktuální a velmi diskutovanou problematiku, která má své obdivovatele i odpůrce, a to zejména ve spojitosti s konceptem společného vzdělávání. Cílem rigorózní práce je identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí, které případně mohou ohrožovat koncept inkluzivního vzdělávání. Konstrukt rigorózní práce je tvořen v teoreticko-empirické rovině, kde každou z jednotlivých oblastí doplňují samostatné kapitoly.

Obsah teoretické části se v první kapitole věnuje podrobné deskripci pojmu inkluze a charakterizuje její historický vývoj u nás a v zahraničí. V této souvislosti jsou představeny různé definiční rámce, které upozorňují na rozdílná pojetí inkluzivních a integračních přístupů. Součástí odborných poznatků jsou také informace o legislativním ukotvení inkluze ve strategických dokumentech a využití podpůrných opatření při vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Dílčí okruhy akcentují legislativní proces na území Spojených států amerických, kde se inkluzivní vzdělávání začalo formovat již v padesátých letech. Tedy mnohem dříve, než se inkluze stala předmětem společného prohlášení v Deklaraci ze Salamanky, která byla uznána jako jediný oficiální dokument garantující základní lidské právo na vzdělávání. Autor rigorózní práce opírá uvedené tvrzení o zahraniční literaturu a rozhodnutí Nejvyššího soudu Spojených států amerických z roku 1954 v případě „Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas“.

Druhá kapitola popisuje proces implementace inkluze do vzdělávacího procesu a uplatňování inkluzivních principů u nás a v zahraničí. Představeny jsou rozdílné vývojové trendy, koncepční strategie a metody, které jsou odlišné v přístupech začleňování u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Patří sem například modely „one-track approach“, „multi-track approach“ a „two-track approach“. Zvláštní zřetel je věnován finskému školství a pilířům inkluzivního vzdělávání, jejichž dodržování má zásadní vliv na celkovou účinnost zmiňovaného konceptu. Navazující oddíly informují o bariérách ohrožujících koncept společného vzdělávání z pohledu odborné i laické veřejnosti.

Třetí kapitola seznamuje čtenáře s konceptem inkluzivní školy, s budováním inkluzivní třídy a měřitelností inkluze ve školské organizaci podle nástroje Ukazatele inkluze. V dílčích kapitolách jsou představeni všichni účastníci inkluzivního vzdělávání, mezi něž patří vedení školy, učitelé, sociální a speciální pedagogové, pedagogičtí asistenti, dále pak žáci a jejich rodiče, aj.

Nejvýznamnějším teoretickým přínosem předkládané rigorózní práce, je komplexní přehled historického vývoje inkluze v celosvětovém kontextu. Doposud se o inkluzi a jejím počátku hovořilo výhradně ve spojitosti se společným prohlášením garantující základní lidské právo na vzdělávání, dále jen Deklarací ze španělské Salamanky, z roku 1994. Zahraniční literatura a odborné prameny, které doplňují pasáže jednotlivých kapitol, však nasvědčují tomu, že počátek a rozvoj inkluze má své kořeny na území Spojených států amerických, a to již v padesátých letech 20. století. Předložené argumenty jsou opřeny o rozhodnutí Nejvyššího soudu Spojených států amerických v případě „Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas“[odkaz](#). Takto předložené informace nabízí nový pohled na utváření a vývoj inkluze a její implementace do vzdělávacích procesů u nás a v zahraničí.

Autor rigorózní práce navíc přistupuje k pojmům inkluze a inkluzivní vzdělávání odděleně, protože inkluze jako taková nemá pevně stanovené hranice a může se vyskytovat i mimo oblast školství. V této souvislosti předkládá vlastní definici, která inkluzi popisuje jako: *„nekonečný, cílevědomý a plánovaný proces zkvalitňování lidského potenciálu, ve všech jeho oblastech v závislosti na zdravotním stavu, s využitím neomezeného počtu edukačních nástrojů a podpůrných opatření, která budou účinná tehdy, připustíme-li si diverzitu a heterogenitu jako přirozenou součást našeho života. Základním principem inkluzivního vzdělávání je pochopení tohoto konceptu vyučujícím, protože jedině tak mohou být sofistikovaným způsobem implementovány pro-inkluzivní metody do vyučovacího procesu s cílem vytvořit místo pro společné vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich sociální status, odlišný mateřský jazyk či náboženské vyznání apod.“*. Na základě teoretických informací se praktická část této práce soustředí na zkoumání aktuálních postojů a celkové vnímání pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji.

Praktickou výzkumnou část rigorózní práce tvoří smíšený výzkumný design, tedy kombinace kvalitativních a kvantitativních metod empirického zkoumání, jejichž podstatou je odhalit, jakým způsobem se promítají pro-inkluzivní tendence do vzdělávacího procesu a zda se

naplňují základní principy společného vzdělávání v praxi. Kvantitativně orientovaný výzkum je proveden elektronickou formou dotazníkového šetření s využitím webové aplikace Click4survey a soustředí se na celkové chápání a porozumění pojmům vztahujících se ke konceptu společného vzdělávání na základních školách v Ústeckém kraji. Pro lepší pochopení a přiblížení zkoumané problematiky je tato část práce interpretována v tabulkách a grafech.

Druhá fáze metodologického výzkumu, má kvalitativní charakter, pro jehož účely byl zvolen polo-strukturovaný rozhovor. Hlavním záměrem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají ke konceptu společného vzdělávání odborníci, zabývající se inkluzí a její implementací do školní praxe v hlubším kontextu. Dále podhalit, jaké bariéry v současné době nejvíce ohrožují inkluzi a zdali jsou učitelé dostatečně připraveni k její implementaci. Do výzkumného šetření byly zapojeny dvě respondentky ze základních škol v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji, konkrétně ve městech Chomutov a Litvínov. V jednom případě šlo o pracovníci z řad vrcholového managementu a v druhém případě o dlouholetou učitelku. Výzkumný projekt doplňuje podrobně zpracovaná analýza mapující počet základních škol ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji. Obsahem této analýzy jsou základní informace o typu školské organizace, včetně názvu školy, adresy a kontaktu.

Výstupem empirického zkoumání jsou praktická doporučení a návrhy, které mohou pozitivně ovlivnit celkové vnímání a přístup ke konceptu společného vzdělávání a které zároveň mohou zlepšit kvalitu poskytovaného vzdělávání na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách. Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách je obecně charakterizováno jako specifické, a proto i navrhovaná opatření mají specifický charakter, zohledňující sociální, kulturní a jiné aspekty, které jsou typické pro sociální vyloučení. Navrhovaná opatření budou adresována jako doporučení Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Praktickým přínosem rigorózní práce jsou informace zmiňující aktuální postoj pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání. Metody kvantitativního a kvalitativního empirického zkoumání odhalily negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání na základních školách ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji. Problematický však podle nich není samotný koncept, ale jeho implementace a způsob naplňování některých pro-inkluzivních kroků, které se neslučují s inkluzí a v některých případech mají segreganční až diskriminační povahu, jako například poskytování školních obědů pro „chudé žáky“ zdarma. Tyto poznatky zároveň odhalují, jaké bariéry v současné době nejvíce ohrožují koncept společného vzdělávání ve vyloučených lokalitách. Na základě těchto zjištění, autor rigorózní práce

předkládá návrh opatření, která mohou změnit, resp. zlepšit aktuální pohled na inkluzivní vzdělávání a způsob vzdělávání ve vyloučených lokalitách. Dalším přínosem praktické části předkládané rigorózní práce je zpracování vlastní analýzy, která mapuje počet školských zařízení ve vyloučených lokalitách, v jednotlivých okresech v Ústeckém kraji. Doposud, žádná taková studie nebyla předložena.

Základní metodika zpracování této rigorózní práce se bude opírat o metodu deskripce a analýzy získaných poznatků, v rámci praktické části pak o kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod, a na závěr pak o metodu syntézy získaných poznatků do příslušných vlastních doporučení autora včetně legislativních návrhů.

I. Teoretická část

1 Inkluze

Část veřejnosti vnímá inkluzi jako paradigma a fenomén dnešní moderní společnosti, avšak podstata inkluze má mnohem hlubší kořeny. Ideový základ může navazovat například na myšlenky J. A. Komenského a jeho celoživotní snahu prosazovat rovný přístup ke vzdělání, kde nejvyšší hodnotu měla lidskost a přirozenost. Tyto ideje se v historickém kontextu doplňovaly a rozšiřovaly až do té podoby, jak je známe dnes. Nejde tedy o zcela nové téma, nýbrž o dlouhotrvající aktivní proces, rozvíjející univerzálnost lidských práv, který v současné době nabývá značného společenského, až politického rozkolísání, a to jak na území České republiky, tak ve světě.

Mediální obraz staví inkluzi do popředí vzdělávacích systémů a vyobrazuje jí jako ideální koncept společného vzdělávání, v jehož průběhu jsou respektovány veškeré žákovy odlišnosti a to nejen fyzické, ale i sociální, etnické, náboženské aj. Hned v úvodu je důležité podotknout, že inkluze nemá pevně stanovené hranice a nelze jí vnímat jen jako nástroj formálního vzdělávání v pedagogickém odvětví. Její přesahy se čím dál více projevují i v oblastech neformálního vzdělávání, ve zdravotnictví, v sociálních službách a všude tam, kde jsou snahy o zapojení, začlenění a zkvalitnění života všech lidí bez rozdílů. Jinými slovy tento koncept odráží touhu společnosti respektovat lidská práva všech lidí.

V celosvětovém měřítku se inkluze stala ústředním prvkem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Svým působením vyvolala mezinárodní debaty, které zahrnují celou řadu různorodých, ale také protichůdných postojů a možná i proto, doposud neexistuje jednotná shoda na definičním rámci v oblasti vzdělávání.

Podle Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) se inkluze dotýká všech, kteří nemají rovný přístup k základnímu vzdělávání. Jde především o děti z etnických menšin, jako jsou Romové, dále pak děti žijících v oblastech postižených přírodními katastrofami, osoby s onemocněním HIV/AIDS a děti s jinými specifickými potřebami (Devarkonda 2013). Na tomto místě se hodí připomenout, že inkluze není nástrojem pro zlepšení etnických poměrů ve společnosti, ale o tom, abychom při vzdělávání využili v maximální možné míře lidský potenciál žáka s ohledem na jeho zdravotní stav,

individuální potřeby a další specifika. Nutností je akceptovat různorodost v podobě odlišných kultur, jazyka, náboženského vyznání, stejně jako pohlaví, věku a sociálního prostředí.

Poněkud zvláštní přirovnání nabízí Anastasia Liasidou (2012, s. 5, přeloženo autorem rigorózní práce), odbornice na inkluzivní vzdělávání z University College v Londýně, která popisuje inkluzi jako „sémantického chameleona, protože přijímá jinou barvu a význam, když jej používají různí lidé, v různých časech a na různých místech“. Jeden z nejznámějších odborníků zabývajících se inkluzí, Tony Booth (2003, s. 2) popisuje tento koncept jako „proces směřující k nedosažitelnému cíli, kde je rozmanitost považována, vítána a vnímána jako bohatý zdroj, než jako problém“. Jinými slovy autor naznačuje, že jakákoliv odlišnost může být ve vyučovacím procesu inspirací nejen pro samotné žáky, ale i pro vyučující, popř. další zainteresované osoby. Zároveň ale platí, že v inkluzivní škole mají všichni žáci stejné podmínky pro zapojení se do všech aktivit, za předpokladu, že nebude ohrožen jejich zdravotní stav.

Inkluzivní proces začíná uvědoměním, že odlišnost je naprosto přirozenou součástí lidské společnosti. V pedagogické praxi to znamená, že inkluzivní výuka je založena na respektování odlišností, to ale může v samotných začátcích rozvoje inkluzivního vzdělávání znamenat rozsáhlé změny v konkrétních školách, třídách, ale také ve vztazích jak mezi vyučujícími a samotnými žáky, tak mezi vyučujícími navzájem i směrem k rodinám dětí. Výše uvedené interpretace tak přímo vyvracejí milné a zkreslené dezinformace o tom, že inkluze je určena jen určitým skupinám, jako jsou například děti z národnostních menšin, děti postižené nebo děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

1.1 Historický vývoj inkluze

Myšlenka společného vzdělávání dětí bez ohledu na jejich sociální status, zdravotní stav, kulturní zvyklosti, mateřský jazyk aj., jsou základem humanistických idejí, které se po staletí rozvíjejí a zdokonalují. Inkluze je novodobým pojmem, který se snaží o jakousi nápravu a povznesení vzdělávacího procesu na vyšší úroveň, v němž budou uplatňovány základní demokratické principy, zajišťující stejná práva na vzdělávání všech dětí s ohledem na jejich individuální rozdíly.

Původ slova vychází z latinského *inclusio* a v překladu znamená shrnutí, ukončení, ale také začlenění (Kábrt 2016). Vedle toho se pak objevují nová slovní spojení, jako například inkluzivní pedagogika, inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání aj.

Zaměříme-li pozornost na terminologické vymezení shora uvedených pojmů, dojdeme k závěru, že jde o prolínající se témata vědních oborů speciální a sociální pedagogiky. Tedy oborů relativně mladých. O inkluzivní pedagogice se v posledních letech mluví jako o samostatné vědní disciplíně, která se vyčlenila ze speciální pedagogiky. Ve světě však panují rozdílné názory, jestli je „inkluzivní pedagogika samostatnou vědou a má být vyčleněna z oboru speciální pedagogiky, nebo zda je skutečně interdisciplinární či multidisciplinární součástí“ (Zilcher et al., 2019, s 18).

Koncept společného vzdělávání, jehož zastřešujícím pojmem se stala inkluze, resp. inkluzivní vzdělávání, je od svého počátku v permanentním stínu politického rozhodování a to i přesto, že hlavním cílem bylo a stále je, odbourávání segregačních přístupů ze vzdělávacích systémů jak v evropských, tak mimoevropských zemích. První oficiální dokument, garantující základní lidské právo na vzdělávání pro všechny, tedy bez výjimky na rasovou, kulturní či jinou odlišnost, byl podepsán v roce 1994 ve španělské Salamance. Na této Deklaraci se podíleli zástupci z více jak 92 zemí z celého světa (Unesco 2020).

Prohlášení o společném vzdělávání ze Salamanky bylo jakousi první verzí, garantující základní lidské právo na vzdělávání pro všechny děti. Nejaktivněji se k této problematice staví Organizace spojených národů Vzdělávání pro všechny (EFA), která i po Světové konferenci v Salamance pracuje na zpřístupnění kvalitního vzdělávání všem studentům. V této souvislosti odkazuje na vizi, která spočívá „v tom být proaktivní při překonávání překážek, s nimiž se někteří studenti potýkají ve snaze získat přístup ke stávajícím příležitostem“ (tamtéž, s. 10). Navíc se zástupci OSN (EFA) zabývají identifikací bariér a překážek v konceptu inkluzivního vzdělávání.

O několik let později, v roce 2000, se inkluze opětovně stala hlavním tématem na světovém vzdělávacím fóru v Dakaru, kde byly zhodnoceny pro-inkluzivní tendence a rozvoj inkluzivního vzdělávání, tak jak bylo zakotveno v původním prohlášení ze Salamanky. Zástupci světového fóra se shodli, že by Organizace spojených národů Vzdělávání pro všechny (EFA), měla věnovat zvláštní ohled na potřeby chudých a znevýhodněných, dále pak na etnické menšiny, děti postižené a osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvořit

takový koncept, který by eliminoval rozdíly mezi těmito skupinami ve vzdělávacím procesu. „Účastníci fóra podpořili Dakarský rámec akcí (UNESCO, 2000b), který potvrdil svůj závazek dosáhnout vzdělávání pro všechny do roku 2015, a identifikoval šest měřitelných vzdělávacích kategorií, jejichž cílem bylo splnit vzdělávací potřeby všech dětí a mládeže“ (tamtéž, s. 10). Dakarský rámec navíc opětovně potvrdil roli UNESCO, jako vedoucí organizace s celkovou odpovědností za koordinaci a implementaci inkluze do vzdělávacích procesů.

V celosvětovém měřítku se inkluze jevila jako přínosný mechanismus k povznesení vzdělávacích systémů, a i přes odpor, který souvisel a de facto i nyní souvisí s nepřesnou mediální prezentací, zaznamenala inkluze obrovský rozmach. To potvrzuje i Mezinárodní konference o vzdělávání UNESCO International Bureau od Education (IBE) v Ženevě, kde hlavním tématem bylo inkluzivní vzdělávání s podtitulem Cesta budoucnosti. Této konferenci se zúčastnilo více než 1600 odborníků, včetně stovky ministrů a politických náměstků ze 153 členských států UNESCO. (UNESCO 2020, s. 9-10). Na této konferenci zaznívalo, že by se inkluze měla promítat do všech oblastí, kde se objevují nerovnosti a to jak v oblastech formálního, tak i neformálního vzdělávání.

V České republice se o konceptu inkluzivního vzdělávání začalo intenzivněji diskutovat až po našem vstupu do Evropské unie, tedy po roce 2004. V té době se zvyšovalo úsilí po změně a zkvalitnění přístupu k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami, což mělo za následek přijetí zákona č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V té době měla inkluze nastavené poměrně úzké mantinely a byla zaměřena na děti se speciálně vzdělávacími potřebami, jako např. děti s mentálním postižením, nedoslýchavé, děti s odlišným mateřským jazykem apod. V současnosti má inkluze mnohem širší význam a od roku 2015 je pevně zakotvena v českém vzdělávacím systému, v doprovodné vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných, v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání a v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, která se stala v roce 2010 součástí českého právního řádu.

Inkluzivní vzdělávání není jen o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, nýbrž o společném vzdělávání všech dětí, včetně žáků intaktních a nadaných v jedné školní třídě či skupině. Hlavním předpokladem je zajistit, aby se u každého dítěte v učební skupině zvyšoval

jeho lidský potenciál, odborné i osobnostní kompetence, a to s využitím diferenciovaných a individualizovaných principů (Pivarč, 2020).

1.2 Legislativní zakotvení v dokumentech

Existuje celá řada dokumentů a odborných pramenů, zabývajících se inkluzí a její implementací do nejrůznějších procesů, ovlivňujících kvalitu lidského života. Jde tedy o poměrně složitou a neohrazenou problematiku, která u každého z nás může evokovat zcela jiné představy a chápání. I přesto, že základní principy inkluze navazují na historické myšlenky známých reformátorů usilujících o rovnoprávnost ve společnosti a zkvalitňování lidského bytí, tak její zakotvení v legislativních dokumentech je rozporuplné. Část autorů se domnívá, že začátky novodobého fenoménu mají základ v devadesátých letech a prvním dokumentem, garantující základní lidské právo na vzdělávání je Deklarace ze Salamanky, tak jak je podrobněji uvedeno v kapitole 1.1. Historické vývoj inkluze.

Řada zahraničních autorů a odborníků je rovněž přesvědčena, že se inkluze v legislativním rámci začala rozvíjet již v padesátých letech, a to na území Spojených států amerických. Přelomovým bodem se v tomto smyslu stalo rozhodnutí Nejvyššího soudu Spojených států amerických, v případě „Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas“. Zastupující právník rodiny Brownových a jeden z nejvyšších činitelů Národní asociace pro rozvoj barevných lidí NAACP (*National Association for the Advancement for Colored People*), Thurgood Marshall, vyhrál v roce 1954 soudní spor, upozorňující na nerovné podmínky a segregované školství u černošských dětí, ve městě Topeca v Kansasu. „NAACP byla přesvědčena, že segregované školy jsou nespravedlivé a rozhodla se využít zákon k boji za lepší podmínky na afroamerických školách“ (Hinton 2020, s. 3, přeloženo autorem rigorózní práce). V této souvislosti pak Nejvyšší soud Spojených států amerických vydal stanovisko, kterým se změnil zákon o občanských právech a to na základě soudního rozhodnutí Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas. Rasová segregace byla na veřejných školách jednomyslně prohlášena za protiústavní s tím, že se porušoval 14. dodatek Ústavy Spojených států amerických, který říká, že „žádný stát nesmí odeprít žádné osobě v rámci své jurisdikce stejnou ochranu zákonů“ (Fedrizzi et al., 2010, s. 320. Přeloženo autorem rigorózní práce).

Segregované školství založené na rasovém kontextu nebylo jediným problémem, kterému museli lidé ve Spojených státech amerických čelit. V 60. a 70. letech, 20. st., měl enormní vliv na přijetí a následně i dokončení studia sociální status občana. Touto skutečností se

zabývali i nejvyšší představitelé USA, včetně prezidentů J. F. Kennedyho a Lyndona B. Johnsona. Oba se dlouhodobě snažili zmenšit propast ve výsledcích mezi studenty z různého socioekonomického prostředí. „V roce 1965 podepsal prezident Lyndon B. Johnson zákon o základním a středním vzdělávání (ESEA), který byl poprvé navržen jeho předchůdcem, Johnem F. Kennedym. Uvedený zákon (ESEA), byl základním kamenem Johnsonovy války proti chudobě“ (Robinson 2020, kap. 4).

Na rasovou a sociální nesnášenlivost pak navazují další pro-inkluzivní tendence, tentokrát ve snaze zapojit do vzdělávacího procesu zdravotně znevýhodněné osoby a vyrovnat tak jejich šance na získání plnohodnotného vzdělání. Mezi nejznámější případy patřil soudní proces z roku 1971, kdy Pensylvánská asociace pro retardované občany (P. A. R. C.) podala žalobu na Pensylvánské společenství, které zpochybňovalo zájmy retardovaných dětí. Tento soudní proces z roku 1975 v Pensylvánii přispěl k rozšíření 14. dodatku americké ústavy a garantoval bezplatné a veřejné vzdělání mentálně retardovaným dětem (Jurkowski et al., 2019, s. 46). Nutno podotknout, že právě tento Pensylvánský zákon, jako první vyžadoval individuální přístup a individualizované programy (IVP) pro děti se zdravotním postižením, se kterými se setkáváme i v současné době v prostředí českého vzdělávacího systému (Cousins 2014, s. 707).

Sérii nejdůležitějších dokumentů v Ústavě spojených států amerických doplňuje novelizace zákona o Úspěchu každého studenta (ESSA - The Every Student Succeeds Act) z roku 2015, který podepsala vláda prezidenta Baraka Obamy. Tato novelizace znovu schvaluje 50 let starý zákon o základním a středním vzdělávání (ESEA - Elementary and Secondary Education Act), národní vzdělávací zákon a dlouhodobý závazek rovných příležitostí pro všechny studenty. Tento zákon zajišťuje, že všichni studenti v Americe jsou vyučováni podle nejvyšších akademických standardů, aby byli co nejlépe připraveni na studium vysoké školy a budoucí profesi (Oxford 2021, s. 615–620).

Proměnu ve vzdělávacím systému zaznamenala i Česká republika, a to zejména uplatňováním konceptu společného vzdělávání, jehož prioritou je eliminace nerovnosti a podpora rovného přístupu ke všem institucionálním a edukačním aktivitám bez rozdílu. Oproti západním zemím je u nás inkluze poměrně mladým pojmem, který se pozvolně rozvíjí až po roce 1989 a to spíše v teoretické rovině. Do popředí zájmu se pro-inkluzivní tendence dostávaly po vstupu České republiky do Evropské unie, a to na základě změn, které se nesly v duchu rozvoje demokratických hodnot, což se projevovalo například zákazem propagace politických stran a

politicko-ideologických názorů (Heřmanová et al., 2009, s. 16). V hlubším kontextu se o inkluzi začalo hovořit po roce 2005 a to ve spojitosti s Dekádou romské inkluze, „v rámci které se Česká republika zavázala řešit chudobu a sociální vyloučení romských komunit na národní i regionální úrovni, k čemuž vláda vypracovala Národní akční plán Dekády“ (Koubek, 2013, s. 149). Nejvýraznější proměnu zasáhlo speciální školství a vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Přijetím nového zákona se totiž začala prosazovat tendence „integrovat vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů se vzděláváním osob zdravých“ (Vališová 2007, s. 89). Součástí školského zákona jsou doprovodné vyhlášky, které upravují vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a používáním podpůrných opatření (72/2005 Sb., 73/2005 Sb.).

K realizaci inkluzivního vzdělávání se připojila Česká republika 13. 12. 2006 na půdě Valného shromáždění Organizace spojených národů. Podpisem v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením souhlasila, že bude dodržovat a naplňovat článek 24, jehož struktura je dimenzována do pěti oddílů, kde každý z nich informuje o konkrétních požadavcích na zajištění rovnoprávného vzdělávání bez diskriminace a záměrného vyloučení dětí z běžného vzdělávacího proudu. Připojením k Úmluvě o právech dětí se začalo intenzivněji hovořit o konceptu společného vzdělávání a potřebě ukotvit inkluzi v českém vzdělávacím systému. Tato potřeba byla vyslyšena až po dlouhých deseti letech, kdy vešla v platnost novela školského zákona (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006). Obsah školského zákona a doprovodných vyhlášek předkládají nový pohled na vzdělávání žáků ze socio-kulturně odlišného prostředí a nabídku podpůrných opatření, která se nově soustředí na odstraňování kulturních a sociálních nerovností. Čili, změny se projeví též v katalogu podpůrných opatření, „jejichž obsahová část nově nahlíží na sociálně znevýhodněného žáka, jako na „žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Květnová et al., 2020, s. 109). Zřejmě nejdiskutovanějším bodem novely školského zákona je 1. odstavec v § 16, který se zabývá vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) a přiznává jim podporu formou podpůrných opatření, aby byly v maximální míře naplněny možnosti rovného přístupu ke vzdělávání.

1.3 Rozdílné pojetí inkluze a integrace

Odvětví speciální pedagogiky a její hraniční obory zaměřené na edukaci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami stále častěji operují s pojmy inkluze a integrace. Jejich

terminologická roztržičnost nabízí širokou škálu definičních rozměrů a pohledů, které se liší v závislostech na zkušenostech, tradicích a postojích jak odborné, tak laické veřejnosti. Na jedné straně panuje názor, že oba koncepty mají shodný záměr, tedy že jde o vhodné ekvivalenty, které se více či méně doplňují a neexistuje mezi nimi zásadní rozdíl. Na straně druhé, pak odborná literatura poukazuje na rozdílná pojetí mezi shora uvedenými pojmy, jejichž struktura se pozvolně proměňovala a transformovala od integrace směrem k inkluzi. „Při sledování vývoje významu inkluze je vhodné připomenout, jak došlo k posunu od používání pojmu „integrace“ v 80. letech k používání pojmu „inkluzi“ v 90. letech“ (Tutt 2007, s. 5, přeloženo autorem rigorózní práce). Hlavním principem integrace bylo začlenění jednotlivců do běžných škol s očekáváním, že se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami přizpůsobí běžnému prostředí. Naopak novější inkluzivní trendy poukazovaly na fakt, že mají-li být rozvíjeny základní demokratické principy a rovnost ve vzdělávacím procesu, musí se škola a školní prostředí v maximální možné míře přizpůsobit žákovi (tamtéž, 2007).

Integrace je multidisciplinárním pojmem, na jehož význam je možné nahlížet jak z pedagogického pohledu, tak například i z medicínského, antropologického či sociálního. Ke konci 90. let, 20. století, se rozbořem integrace zabýval uznávaný český lékař, prof. Miloš Sovák, podle kterého byla integrace nejvyšším stupněm lidské socializace a ve své podstatě vyjadřovala způsob začlenění člověka s určitým typem postižení do společnosti (Michalík et al., 2018, s. 8). S tímto tvrzením se ztotožňuje i Lechta (2010, s. 27), podle něhož je integrace jakýmsi duálním systémem, ve kterém vedle sebe existují rozdílné skupiny lidí, které spolu vykonávají společnou činnost a vzájemně se doplňují. Oproti inkluzivnímu systému se v rámci integrace očekává, že se integrovaný žák v maximální možné míře přizpůsobí danému prostředí. Integrace sice nabízí možnost společného vzdělávání dětí zdravých a handicapovaných, ale v rámci integračních přístupů se musí integrovaný jedinec (handicapovaný žák) přizpůsobit škole a školnímu prostředí. Jde tedy o přesný opak inkluzivního vzdělávání.

Inkluzi je nekonečný, cílevědomý a plánovaný proces zkvalitňování lidského potenciálu, ve všech jeho oblastech v závislosti na zdravotním stavu, s využitím neomezeného počtu edukačních nástrojů a podpůrných opatření, která budou účinná tehdy, připustíme-li si diverzitu a heterogenitu jako přirozenou součást našeho života. Základním principem inkluzivního vzdělávání je pochopení tohoto konceptu vyučujícím, protože jedině tak mohou být sofistikovaným způsobem implementovány pro-inkluzivní metody do vyučovacího

procesu s cílem vytvořit místo pro společné vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich sociální status, odlišný mateřský jazyk či náboženské vyznání apod.

Oba pojmy mají sice totožné vzdělávací cíle, ale jejich filosofie se liší například v přístupech, organizaci a hodnocení. Klíčový rozdíl mezi inkluzí a integrací spočívá v předpokladech rozdílnosti. Integrace se používala k popisu procesu asimilace dětí s poruchou učení, smyslovým postižením nebo tělesným postižením do běžných škol, oproti inkluzi, která rozdílnost prezentuje jako prvek obohacení všech zúčastněných, v běžné škole (Thomas et al., 1998).

1.3.1 Inkluzivní přístup

V celosvětovém kontextu se neustále vyvíjí a zlepšují přístupy k osobám se zdravotním postižením, samozřejmě v závislosti na rozdílných kulturních zvyklostech, náboženském vyznání, politickém uspořádání a dalších socioekonomických aspektech a ne jinak je tomu v České republice. Podstatné změny se objevují na poli sociálního začleňování a zvyšování vzdělanostní úrovně. Proměnami chování k osobám s handicapem se zabývá odvětví speciální pedagogiky a jednotlivé přístupy jsou rozpracovány v tzv. periodizacích společenského přístupu. Za zmínku stojí například Sováková periodizace (1980, s. 41), která v historickém kontextu definuje přístup k lidem se zdravotním handicapem v následujících sedmi stádiích: 1. represivní, 2. zotročování, 3. charitativní, 4. renesančně-humanistické, 5. rehabilitační, 6. socializační, 7. prevenční. „Vývoj přístupu k lidem s postižením uváděného od represivního stádia k socializačnímu a prevenčnímu však sebou přináší vnímání dané situace od období nejhoršího, po nejlepší a čtenář tak může získávat dojem, že každé další stádium vývoje lidské společnosti znamenalo víceméně automaticky zlepšení podmínek“ (Hanáková et al., 2015, s. 57).

Inkluzivní přístup je charakteristický přirozeným začleňováním handicapovaných osob do běžné společnosti, resp. je vyvíjeno takové úsilí, aby tyto osoby nezaživaly vyčleňování z běžné populace a z činností každodenního života. I přesto, že vývojové trendy poukazují na radikální změny v oblasti prosazování rovného přístupu a dodržování základních demokratických principů, tak se naše společnost po mnohaletém prosazování segregáčnických postojů nestihla s těmito změnami vyrovnat. To dokazuje množství protichůdných názorů v oblasti školství, kde se pro-inkluzivní tendence promítají nejviditelněji. Z hlediska implementace inkluze do vzdělávacího procesu se očekává, že v jedné učební skupině budou

přítomni různí žáci s různými schopnostmi, zájmy a dovednostmi, protože se očekává, že právě tato heterogenita má zásadní vliv na rozvoj interakce ve vztahu mezi žáky, i vyučujícími. Jednoduše řečeno jde o to, že nové zkušenosti v heterogenní skupině nezískávají pouze děti handicapované, ale že se od těchto dětí mohou učit i intaktní žáci, včetně učitelů samotných. Recipročně se tedy projevuje přirozená touha po učení a vzdělávání se od druhých.

V inkluzivním konceptu vzdělávání se předpokládá, že budou rozvíjeny takové pedagogické činnosti, které budou podporovat vzájemnou kooperaci a sociální interakci všech žáků, přičemž každý z nich bude pracovat na úrovni vlastního vývoje. „Výzkumná šetření navíc ukazují, že malé děti se zdravotním postižením, které jsou umístěny v inkluzivním prostředí, se učí stejně dobře nebo lépe, než by tomu bylo v segregovaných prostředích, a zároveň se účastní příležitostí, které podporují sociální interakci s vrstevníky, které v segregovaných prostředích nejsou dostupné“ (Paris, 2008, s. 81, přeloženo autorem rigorózní práce).

1.3.2 Integrační přístup

Integrační přístup v sobě zahrnuje parametry, které byly definovány v předchozích kapitolách, kde byla integrace charakterizována jako samostatný pojem. Integrace si stejně jako inkluze klade za cíl začlenit a sjednotit různé kategorie v jeden celek, jen s tím, rozdílem, že v rámci integračních přístupů se příliš neočekává, že by se škola a školní prostředí v maximální možné míře přizpůsobilo potřebám žáků, tak jako je tomu u inkluzivního modelu (Pivarč 2020, s. 14). Pakliže se žákovi nepodaří adekvátně kopírovat vzdělávací model a nezvládne naplňovat školní osnovy vycházející z rámcově vzdělávacích plánů v důsledku svého handicapu, může být přeřazen do jiného typu vzdělávání, mimo hlavní vzdělávací proud běžné základní školy. Pro takový typ vzdělávání je tedy typické, že probíhá v relativně homogenních skupinách, kde má většina žáků z medicínského hlediska stejný nebo podobný druh tělesného postižení. S tímto typem vzdělávání se však určitá část veřejnosti, včetně té odborné nemůže ztotožnit, protože nedochází k naplňování základních lidských práv při dosahování vzdělání. V jistém smyslu lze konstatovat, že integrační přístup kopíruje medicínské pojetí, které zásadním způsobem determinuje vzdělávací proces, a tedy i veškeré edukativní aktivity, které determinují vzdělávání dětí s tělesným postižením, což se může negativně odrazit v osobním i profesním životě. V takovém typu vzdělávání směřují edukativní aktivity povětšinou ke kompenzaci, reedukaci a rehabilitaci jeho postižení (tamtéž, s. 15).

Integraci, stejně jako inkluzi nelze charakterizovat pouhým opisem jednoho konkrétního definičního rámce, protože i tento pojem nabízí různé možnosti a přístupy, jak pracovat s dětmi s tělesným postižením a dalších žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zahraniční autoři Farrell a Ainscow (2013) uvádějí tři hlavní druhy integrace: lokální, sociální a funkční. Lokální integraci se rozumí místo, kde jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami umístováni do speciálních tříd mimo běžnou školu, tedy odděleně od intaktních žáků, se kterými nepřijdou do styku. Druhým typem je sociální integrace, která umožňuje interakci žáků při společných aktivitách, jako je oběd, střetávání se v prostorech školy, např. při přecházení školy, ale po zbytek času jsou kategorizovaní žáci segregováni od svých vrstevníků v běžném proudu. Třetím a posledním typem je funkční integrace, kde se všichni žáci střetávají bez ohledu na jejich obtíže nebo postižení a kooperují v běžné třídě vedle vrstevníků stejného věku.

Integrační vzdělávání může probíhat individuální nebo skupinovou formou. V prvním případě se žák se speciálně vzdělávacími potřebami vzdělává v běžné třídě s využitím odpovídajících podpůrných opatření, která jsou volena dle míry zdravotního postižení. V rámci skupinové integrace se vzdělávání uskutečňuje ve specializovaných skupinách dětí, s podobným typem zdravotního omezení (Říčan et al., 2006). Vzdělávací systém umožňuje kombinovat uvedené přístupy, v závislosti na dosažení co nejlepších edukačních výsledků. Švamberk a Šauerová (2018, s. 47) v rámci integračních přístupů upozorňují, že samotný proces začleňování žáků se zdravotním postižením mezi žáky intaktní, je náročný z hlediska profesního přístupu i pro samotné vyučující. Svým tvrzením se přiklání k tomu, že v ohrožení jsou zejména „učitelé, kteří pracují se skupinově integrovanými žáky (jejich počet je deset až patnáct), než učitelé žáků individuálně integrovaných (jejich počet je v průměru jeden až tři žáci ve třídě)“.

1.4 Základní vzdělávání v České republice

Základní vzdělávání vychází z legislativní úpravy českého vzdělávacího systému a je blíže specifikováno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., a v jeho doprovodných vyhláškách upravujících způsob a poskytování konkrétních vzdělávacích aktivit. Jednotlivé dokumenty a v nich obsažené paragrafy vymezují například cíle základního vzdělávání, stupně vzdělávání, organizační struktury apod. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a z hlediska právního vymezení je jediným typem, který absolvují děti povinně ve dvou na sobě navazujících stupních a to od 1. do 5. třídy, a pak od 6. do 9. třídy.

Povinná školní docházka je v legislativní formě uzákoněna na devět. Existují však výjimky, kdy je možné žákovi standardní dobu studia na základní škole o jeden rok prodloužit, nejdéle však do 17 let. Povinnost nastoupit do českého vzdělávacího systému mají i zahraniční občané, kteří délkou svého pobytu překročí 90. denní lhůtu. Základní vzdělávání se standardně uskutečňuje v prostředí základní školy, pokud zákonný zástupce ze závažných důvodů nepožádá o možnost individuálního vzdělávání, které je blíže charakterizováno v § 41 školského Zákona 561/2004 Sb. (Zákon č. 561/2004 Sb.). Nástup dítěte do základního školství začíná v šesti letech jeho věku, popřípadě může být jeho nástup na doporučení školského poradenského zařízení, se souhlasem zákonných zástupců oddálen. Tento odklad může být nanejvýš do osmi let věku konkrétního žáka (tamtéž).

Základní školy vzdělávají podle rámcově vzdělávacích plánů (RVP) z nichž si každá škola školní vzdělávací plány (ŠVP). Tento systém je platný od roku 2004 a je součástí školského zákona č. 561/2004 Sb., který vychází ze strategie, která klade důraz na dodržování klíčových kompetencí (Zormanová, 2014), které jsou členěny do sedmi oblastí:

- „kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní;
- kompetence digitální“ (Černá, 2019, s. 18).

Současným trendem českého školství je vytvářet vhodné prostředí a zdravé klima, které bude garantovat všem žákům stejné podmínky a rovný přístup ke vzdělávání, aby se maximálně rozvíjel dětský potenciál a upevňovaly se základní demokratické principy. Hlavním cílem základního školství je rozvíjet klíčové kompetence žáka a připravit ho na další vzdělávání takovým způsobem, aby po jeho dokončení byl uplatnitelný na pracovním trhu.

1.5 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) prošlo v uplynulých letech radikální proměnou a to zejména ve snaze začlenit tyto děti do prostředí běžných tříd na základních školách v hlavním vzdělávacím proudu, a to různou formou integrativních a pro-

inkluzivních přístupů. V rámci legislativních návrhů, sehrála v uplynulých letech klíčovou roli novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb., o které se hovoří jako o inkluzivní. Nejdiskutovanějším bodem novely školského zákona se stal bezesporu §16, jehož obsah je zaměřený na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Koncept společného vzdělávání myslí i na rozvoj dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, tak jak je blíže uvedeno v §17. Celková proměna zákona změnila taktéž pohled, resp. přístup k vymezení osob se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Dříve se k těmto osobám přistupovalo primárně v souvislosti s jejich tělesným, zdravotním či sociálním handicapem. Nově se na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nahlíží jako na „žáka s potřebou podpůrných opatření“ (Zilcher et al., 2019, s. 16).

Žáci, jejichž zdravotní stav je natolik vážný, že jim nedovoluje vzdělávat se v běžných podmínkách na základní škole, mají možnost vzdělávat ve specializované třídě, popř. skupině zřizované podle §16, odstavce 9 školského zákona (Zákon 561/2004 Sb.). Takový způsob vzdělávání podmíněn souhlasem zákonných zástupců na doporučení školského poradenského zařízení nebo lékaře (tamtéž).

Inkluzivní novela školského zákona ve svém znění publikuje práva a povinnosti všech zainteresovaných aktérů ve vzdělávacím procesu, přičemž hlavní zřetel je věnován dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž patří také žáci s mimořádným talentem. Společné vzdělávání všech dětí se uskutečňuje s využitím podpůrných opatření, která jsou definována v pěti na sobě navazujících, samostatných oblastech, označovaných jako podpůrná opatření 1. – 5. stupně. Inkluzivní novela školského zákona přinesla též změny v oblasti kurikulárních dokumentů, „kde byla zrušena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP“ (Pivarč, 2020, s. 18). Tyto změny výrazným způsobem ovlivnily přísun finančních prostředků do školských organizací, například na financování pedagogických asistentů a nákup kompenzačních a didaktických pomůcek pro práci s dětmi vyžadující speciální přístup. Každoroční proměnou procházejí taktéž rámcově vzdělávací programy (RVP) a to zejména v reakci na celospolečenské potřeby. Mezi základní programy patří:

- „RVP PV: Rámcově vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání,
- RVP ZV: Rámcově vzdělávací plán pro základní vzdělávání,
- RVP ZUV: Rámcově vzdělávací plán pro základní umělecké vzdělávání,
- RVP G: Rámcově vzdělávací plán pro gymnázia,
- RVO SOV: Rámcově vzdělávací plán pro odborné vzdělávání,

- RVP SPV: Rámcové vzdělávací programy pro speciální vzdělávání“ (Edu.cz, 2022).

V současné době prochází revizí RVP ICT: Rámcově vzdělávací programy v oblasti informatiky a informačních technologií a komunikačních technologií (tamtéž). Do roku 2016 byla součástí rámcových vzdělávacích plánů také příloha upravující vzdělávání žáků s LMP, „její výstupy byly převedeny do RVP pro ZV“ (Zíkl 2021, s. 78).

Podle příslušného oboru vzdělávání si pak každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací plány, dále jen (ŠVP) s výčtem podpůrných opatření a nástrojů pro vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Veškeré vzdělávání by mělo být založeno na vzájemné toleranci, na rozvoji demokratických principů a rovnosti při dosahování edukačních cílů, a přitom by měly být zohledněny vzdělávací potřeby každého žáka. U žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) bychom se neměli zaměřovat na jejich handicap, na to co neumí nebo nezvládají, ale vyzdvihovat jejich silné stránky a rozvíjet je dle individuálních dispozic v tom, v čem vynikají.

1.5.1 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, vyžaduje specifický přístup a používání různorodých vzdělávacích nástrojů, aplikovatelných dle míry jejich zdravotního omezení, s předpokladem, že bude eliminován segregáční model vzdělávání, ze kterého budou vylučováni žáci z třídních kolektivů či jiných školních skupin. Handicapem v tomto smyslu nemusí být jen zdravotní omezení, ale může se jednat například i o sociální či kulturní znevýhodnění, odlišný mateřský jazyk apod. Opomenout nelze ani žáky s mimořádným talentem. V rámci vzdělávací politiky je těmto žákům od roku 2016 zajišťována maximální podpora, která je garantována zákonnou formou a prováděcími předpisy (Vyhláška č. 27/2016). Jde o pětistupňový model vzdělávací podpory, jehož jednotlivé oblasti reagují nejen na zdravotní, ale také například na socioekonomické, kulturní či jiná znevýhodnění, které žáka limitují a ohrožují jeho studijní prospěch, nebo ho dokonce odklání od možnosti společného vzdělávání. Každá z oblastí pěti stupňového modelu, přibližuje podmínky a pravidla pro využití konkrétních opatření, která jsou specifikována následovně.

1. **Opatření prvního stupně:** O jejich realizaci si rozhoduje každá škola sama a nepotřebuje k nim doporučení školského poradenského zařízení, jako u ostatních

oblastí. Volba vzdělávací podpory a využití konkrétních kompenzačních a edukačních pomůcek vychází z doporučení konkrétních učitelů, která mohou být konzultována napříč pedagogickým sborem. Hlavním cílem je předcházet rozvoji školního neúspěchu u méně nadaných žáků a vyučující v tomto kontextu nově zohledňuje kulturní a sociální aspekt, který výrazně ovlivňuje vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách (Vyhláška č. 27/2016, § 2, příloha č. 1).

2. **Opatření druhé stupně:** Navazující oddíl intervenční podpory je určen pro potřeby žáků s méně závažnými problémy, a to i mimo oblast zdravotního znevýhodnění. V praxi to znamená, že například lehká řečová vada, může být způsobena odlišným mateřským jazykem, nebo nedostatečně rozvinutou slovní zásobou, která může velmi negativně ovlivnit vzdělávání dítěte na prvním stupni základní školy. Konkrétní podpora je tedy cílena všem dětem, žákům i studentům, s mírným typem zdravotního, kulturního či jiného znevýhodnění. Vhodným nástrojem se stává individuální plán pedagogické podpory, na kterém se podílejí samotní vyučující. Nárok na finanční kompenzaci při poskytování intervenční činnosti, vznikne školské organizaci pouze v případě, že budou jednotlivá opatření druhého až pátého stupně vycházet z písemného doporučení školského poradenského zařízení, a to vždy se souhlasem zákonných zástupců dotčených dětí (Vyhláška č. 27/2016, § 2, příloha č. 1).
3. **Opatření třetího stupně:** Povaha těchto opatření je zacílena na žáky, u nichž bylo diagnostikováno těžké zdravotní omezení, které je limituje při rozvoji jejich profesní dráhy. Příkladem takového znevýhodnění mohou být například výrazné oslabení zraku, sluchu, řeči, ale také oslabení pohybového aparátu, popř. kombinace tělesných, sociálních či kulturních znevýhodnění. Uzná-li školské poradenské zařízení žákův zdravotní stav, resp. jeho zdravotní omezení jako těžké, tak jsou veškeré intervenční prostředky školské organizaci kompenzovány, a to včetně poskytnutí finančních prostředků na zřízení funkce pedagogického asistenta. Nabízí se tak možnost zapojit do vyučovacího procesu dalšího pedagogického pracovníka. V předchozích stupních může být pedagogický asistent zaměstnán, ale škola jej musí hradit z vlastních rezerv (Vyhláška č. 27/2016, § 2, příloha č. 1).
4. **Opatření čtvrtého stupně:** Systém těchto opatření se opírá o stejná kritéria, která jsou určena pro druhý až pátý stupeň intervenční pomoci. Nárok na plně hrazenou vzdělávací podporu mají žáci, kteří se v důsledku závažného onemocnění nemohou samostatně vzdělávat a podílet se na běžných činnostech, jako jejich vrstevníci. Příkladem mohou být například nevidomí žáci, kterým je standardně přidělován

pedagogický asistent, speciální pedagog nebo jiný vyučující s odbornou specializací. V dalších případech lze využít i specializovaných služeb fyzioterapeuta apod. (Vyhláška č. 27/2016, § 2, příloha č. 1).

5. **Pátý stupeň podpůrných opatření:** Realizace těchto opatření probíhá na základě stejných parametrů jako ve čtvrtém stupni, jen s tím rozdílem, že se od školy vyžaduje maximální přizpůsobení a úpravy vzdělávacích metod, očekávaných výstupů, popř. změna školního prostředí, aby jednotlivé úpravy v dostatečné míře kompenzovaly žákovy nedostatky. Do výuky jsou zahrnuty kompenzační a rehabilitační pomůcky, jako jsou například komunikační systémy a aplikace pro neslyšící apod. Vzdělávání žáků s nejtěžším typem zdravotního omezení může být ve výuce podpořeno účastí pedagogického asistenta, druhé pedagoga nebo speciálního pedagoga. Normovaná finanční náročnost je kompenzována v maximální výši ze státního rozpočtu (Vyhláška č. 27/2016, § 2, příloha č. 1).

2 Implementace inkluze do vzdělávacího procesu

Česká republika je v oblasti vzdělávací politiky dlouhodobě nakloněna k prosazování konceptu společného vzdělávání a uplatňování pro-inkluzivních metod ve vzdělávacím procesu. Garantem takového vzdělávání se stala inkluze, která je od devadesátých let 20. století stále aktuálním a rozvíjejícím tématem. Inkluze a koncept společného vzdělávání jsou velmi často popisovány jako dva shodné ekvivalenty, ale z hlediska odborné analýzy mezi nimi existují rozdíly a je zapotřebí k nim přistupovat samostatně. Zatímco inkluze představuje nekonečný, cílevědomý a plánovaný proces zkvalitňování lidského potenciálu, ve všech jeho oblastech s využitím neomezeného počtu edukačních nástrojů a podpůrných opatření, tak koncept společného vzdělávání vyjadřuje myšlenku rovného přístupu ke vzdělávání s využitím pro-inkluzivních tendencí u všech dětí, bez ohledu na jejich zdravotní stav, kulturní zvyklosti, odlišný mateřský jazyk, sociální status apod.

Inkluze jako taková, se stala součástí právní legislativy až v roce 2016, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Obecná ustanovení v § 2, zmiňované vyhlášky, definují podpůrná opatření prvního až pátého stupně, jejich použití a nárok na finanční kompenzace v případě jejich implementace. Charakterizovány jsou i další možnosti pedagogické intervence a možnosti jejich zařazení do vyučovacího procesu. Tím nejdiskutovanějším se určitě stává § 5, zařazení pedagogického asistenta do vzdělávacího procesu. Opomenout nelze ani § 16, jehož obsah informuje o postupech při poskytování podpůrných opatření. Jednotlivé oddíly této vyhlášky se zaměřují také na vzdělávání žáků s mimořádným talentem. Ve strategii inkluzivního vzdělávání se nově zohledňují též sociální a kulturní aspekty, které se projevují zejména v oblastech sociálního vyloučení a které je třeba vnímat jako možnou příčinu školního neúspěchu při vzdělávání dětí, žáků a mladých studentů (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Legislativní proces schvalování inkluze vyvolal vlnu emocí jak v pedagogické sféře, tak na politické scéně. A i po šesti letech od její implementace se vyskytují otázky, zdali byla inkluze více pedagogickým záměrem, než politickým projektem a naopak. Po roce 2016 se k inkluzivnímu vzdělávání nejhlasitěji vyjadřovali vrcholní politici, povětšinou kriticky a s obavami z konceptu společného vzdělávání, kdy inkluzi milně popisovali jako etnický nástroj pro začleňování Romů. „Právě obava ze začleňování Romů byla jedním z hlavních motivů odporu proti inkluzi, který rozpoutal po zavedení vyšší finanční podpory začleňování dětí s

hendikepy do běžných tříd“ (Prokop 2020, s. 80). Vývoj inkluze lze charakterizovat jako politicko-pedagogický projekt, za jehož prosazením stojí dnes již bývalá ministryně školství, Kateřina Valachová, v médiích označována jako „matka české inkluze“ (Neuman et al., 2019, s. 63).

I přesto, že cílem konceptu společného vzdělávání je garantovat všem dětem, resp. osobám stejná práva při dosahování vzdělanostní úrovně a uplatňování demokratických principů, tak se objevují i protichůdné názory, zmiňující nebezpečí a obavy o děti se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří v prostředí běžných základních škol, nezažijí úspěch a radost, protože vždy skončí jako poslední. Kromě jiného, mohou být tito žáci předmětem šikany, nevhodného chování a urážek, kvůli svému tělesnému, kulturnímu či sociálnímu znevýhodnění (Zeman, 2018, PS PČR). Kromě prezidenta Zemana zaznívaly kritické ohlasy na inkluzivní vzdělávání i od jiných vysoce postavených politiků. Například Václav Klaus mladší, inkluzi přirovnával k politickému zločinu, tehdejší ministryně školství Kateřiny Valachové. Zločin měl být podle Klause spáchán tím, že se nově budou dětem s tělesným postižením věnovat nekvalifikovaní asistenti s čtrnáctidenním kurzem a inkluze se tak stane pouhým zdrojem finančních operací (Klaus ml., 2016). Opačný názor má po téměř tříletém období od prosazení konceptu společného vzdělávání předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), Klára Laurenčíková, která je přesvědčena, že inkluze žádné škody nenapáchala, a navíc že nedošlo k masivnímu přesunu dětí ze zvláštních škol (Gulová et al. 2019, s. 9).

2.1 Základní principy inkluzivního vzdělávání

Základním principem inkluze je vnímat jinakost jako naprosto běžnou součást lidské existence, která nás ve vzájemné interakci obohacuje. V inkluzivním vzdělávání se očekává, že se v běžných školách budou vzdělávat všechny děti společně, bez ohledu na jejich fyzické, sociální, kulturní či jiné odlišnosti.

Stejně složité, jako je vymezení pojmu inkluze, je obtížné charakterizovat principy inkluzivního vzdělávání, neboť tyto principy mohou být diametrálně odlišné v závislosti na prostředí, kulturních zvyklostech apod. Nabízí se tedy celá řada přístupů, které odkazují na programové prohlášení o inkluzivním vzdělávání ze Salamanky v roce 1994. Těmi klíčovými jsou např.:

- „Princip nulového odmítnutí.
- Princip rovnosti a nediskriminace.
- Princip nejméně omezujícího prostředí.
- Princip flexibility.
- Princip spolupráce.
- Princip různorodých potřeb studentů.
- Princip jedinečnosti.
- Princip specializace na zdroje.
- Princip neúčasti rodičů a komunity.
- Princip hodnocení.
- Princip vyztužení.
- Princip univerzalizace vzdělávání“ (Laxmipriya, 2021, s. 43, přeloženo autorem rigorózní práce).

Účinnost inkluzivního vzdělávání bude natolik úspěšná, nakolik budou pochopeny základní inkluzivní přístupy a strategie ze strany pedagogických pracovníků. Tannenbergrová (2016) rozšiřuje pojetí základních principů o prvky humanismu a demokracie, dále o principy heterogenity, spolupráce, regionalizace a celistvosti.

2.2 Inkluzivní vzdělávání u nás a v zahraničí

Inkluzivní vzdělávání má v České republice poměrně krátkou historii, tedy minimálně z hlediska právního ukotvení v legislativních dokumentech. Oficiálně byl tento koncept schválen s účinností k 1. 9. 2016. Koncept společného vzdělávání navazuje na touhu kvalitního vzdělávání po vzoru severských zemí, kde si dlouhodobé prvenství v dosahování nejlepších učebních výsledků udržuje Finsko. Pro srovnání pro-inkluzivních přístupů se níže uvedený text soustředí na systém začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, podle vzdělávací politiky evropských států.

Jednotlivé vzdělávací systémy se v mezinárodním kontextu nachází na různých vývojových stupních. Z logiky věci je tento fakt odrazem ekonomicko-politické situace každé jedné země. Severské země, které si dlouhodobě drží prvenství v kvalitě poskytovaných vzdělávacích služeb, jsou determinovány politickým systémem jen v minimálním rozsahu a školy se tak mohou plně soustředit na rozvoj vzdělávacích koncepcí. V České republice je vývoj

inkluzivní pedagogiky na samotném začátku, navíc pod silným politickým tlakem, což bylo naznačeno v předchozích kapitolách.

Vývojové trendy a koncepční strategie se nicméně v uplynulých letech výrazně proměnily od segregace k inkluzi. Tedy ke společnému vzdělávání dětí intaktních s tělesně postiženými s různou mírou nabízených podpůrných opatření, v závislosti na individuálních dispozicích každého žáka. Způsoby začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v různých zemích odlišné. Tuto tezi potvrzuje Evropská agentura pro speciální vzdělávání, která v roce 2003 definovala způsob začleňování a přístupy k těmto dětem do tří kategorií (Hymer, 2018). Smyslem první kategorie je vytvořit podmínky pro společné vzdělávání všech žáků v běžné škole. Jde o jednostranný přístup, který je uplatňován například ve Španělsku, Švédsku, Norsku nebo na Islandu (Goepf et al. 2015). Druhá kategorie vzdělávací politiky „multi-track approach“ upřednostňuje víceúrovňový přístup k začleňování žáků se speciálně vzdělávacími potřebami s využitím široké škály pro-inkluzivních nástrojů. Do této kategorie se řadí Česká republika, Slovensko, Rakousko, Finsko, Lotyšsko aj., (tamtéž). Třetí kategorii tvoří dva odlišné vzdělávací systémy „two-track approach“. Charakteristickým rysem je, že žáci se SVP obvykle navštěvují speciální školy nebo speciální třídy. V obecné rovině ale platí, že u naprosté většiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, se v běžných základních nedodrží stanovené kurikulum. Tento typ vzdělávací politiky je typický pro Švýcarsko a Belgie. Pro účely rigorózní práce je nejpodstatnější druhá kategorie vzdělávací politiky „multi-track approach“, tedy víceúrovňový systém rozvíjející inkluzivní přístup vzdělávání, jako je tomu ve Finsku, které se stalo vzorem a inspirací nejen pro Českou republiku (tamtéž).

2.2.1 Finské školství

Finský vzdělávací model se dlouhodobě řadí mezi nejúspěšnější školské systémy na světě. Tento fakt je podmíněn historickým vývojem a rozsáhlými změnami, které sahají až do období 14. století, kdy se objevují první zmínky o vzdělávání ve školách na území Finska, které v té době bylo pod nadvládou Švédska. Zásadní změny, které zapříčinily vzdělávací reformu, přišly v období po 2. světové válce, a to na základě komparace výsledků PISA šetření. V roce 1969 došlo ke změně délky povinného šestiletého vzdělávání z roku 1921 na devět let. (Benedicto, 2021, s. 50–53). Klíčovou roli sehrálo v 70. letech, 20. st. přijetí nového kurikula všeobecného vzdělávání, v němž autoři kladli vysoký zřetel na kvality pedagogických zaměstnanců, na jejich znalosti, dovednosti a umění využívat systém

podpůrných opatření a nástroj. Nezbytným předpokladem pro výkon učitelské profese se stalo univerzitní vzdělání ukončené magisterským diplomem. (Madalinska, 2021, s. 15-16). Kromě jiného, je vývoj finského školství ovlivněn silně se rozvíjející ekonomikou a celospolečenskými změnami v oblasti sociální rovnosti. Podíl HDP vynaloženého na vzdělávání ve Finsku (5,7 až 6,5 procentního bodu), je ve srovnání s Českou republikou (2,5 až 3,5 procentního bodu) podstatně vyšší.

Školský systém se na první pohled jeví velice podobně tomu našemu. Základní vzdělávání je dětem poskytováno ve věku od sedmi let a před nástupem do první třídy mají děti od šesti let nárok účastnit se nepovinného předškolního vzdělávání v tzv. přípravném ročníku. Všeobecné – základní vzdělávání trvá od 7 do 16 let a je rozdělené stejně jako u nás na první a druhý stupeň. První stupeň je od 1. do 6. třídy a druhý od 7. do 9. třídy. Děti s trvalým pobytem ve Finsku musí absolvovat školní docházku. Ta je však nepovinná, to znamená, že dítě lze vzdělávat i v domácích podmínkách, za předpokladu, že budou splněna všechna kritéria odpovídající základnímu vzdělávání. „Podle § 12 finského zákona o základním vzdělávání (628/1998) je vyučovacím jazykem mateřský jazyk Finština, Švédština nebo Saamština, v alternativních případech také Romština, znakový jazyk, popř. mateřský jazyk žáka“ a to bezplatně. (Estrázulas, 2021, s. 126). Základním principem finského školství je zajistit všem dětem, žákům a studentům rovný přístup ke kvalitnímu a bezplatnému vzdělávání. (Meijer, 2003, s. 8–10). Základní vzdělání a učební pomůcky jsou dětem poskytovány bezplatně ve školách v blízkosti trvalého bydliště. Kromě toho dostávají studenti každý den ve škole jídlo zdarma. Pokud je vzdálenost do školy nad pět kilometrů, dopravu hradí a zajišťuje poskytovatel vzdělávání. Místní úřady mohou také zajistit dobrovolné dopolední a odpolední aktivity pro žáky základního vzdělávání.

2.3 Hlavní pilíře inkluzivního vzdělávání

Diskurz o inkluzivním vzdělávání prochází celospolečenskou proměnou a v současné době se již příliš nezkoumají důvody, proč je důležité přistoupit ke konceptu společného vzdělávání, nýbrž to, jakým způsobem tento koncept implementovat do vzdělávacího systému. Tento názorový přechod může pramenit z uvědomění, že inkluze se pro školské organizace stává zdrojem finanční, materiální i sociální pomoci. Ukázkovým příkladem je financování pedagogických asistentů, kteří jsou jedním z nejefektivnějších podpůrných opatření. Finanční stránka tvoří z hlediska proveditelnosti nepostradatelnou součást v rámci poskytování

vzdělávacích služeb, nicméně účinnost inkluzivního vzdělávání je závislá na dodržování hlavních pilířů, které se více či méně doplňují a směřují ke společnému cíli. Podle uznávaného pedagoga Tima Loremana (2007), stojí základ inkluzivního vzdělávání na sedmi pilířích.

- První pilíř – Pozitivní postoje: První pilíř je zaměřen na rozvoj pozitivních postojů pedagogických zaměstnanců, neboť právě pozitivní nálady zaručují téměř jistou cestu k úspěchu žáků. „Postoje pedagogů jsou výrazně ovlivňovány tím, zda považují vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami za svou odpovědnost či nikoliv“ (Hájková, 2010, s. 67).
- Druhý pilíř – Podpůrná politika: Teoretický rámec druhého pilíře se zabývá podpůrnou politikou a postojem vedoucích zaměstnanců školy k rozvoji pro-inkluzivních tendencí ve vyučovacím procesu. Stejně jako se od učitelů očekává, že budou v rámci své pedagogické praxe rozvíjet pozitivní přístupy, tak totéž očekávají samotní vyučující od svého vedení. Tvorba pro-inkluzivního prostředí je tedy závislá na participaci a kooperaci všech aktérů ve škole. Loreman (tamtéž, s. 25) poukazuje, že při vytváření pro-inkluzivní vzdělávací politiky je vhodné nejen rozdělit role, ale také naučit se přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí, potažmo za odvedenou práci. V českém prostředí se setkáváme spíše s tím, že veškeré rozhodovací procesy jsou v režii ředitelů škol, za což přijímají plnou odpovědnost. Tato spojitost potvrzuje rčení, „jaký ředitel, taková škola“ (Němec 2020, s. 149). Funkční inkluzivní prostředí je charakteristické rozdělením odpovědnosti z ředitele školy na školní administrátory, speciální a sociální pedagogy, školní psychology, výchovné poradce aj.
- Pilíř třetí: Školní a třídní procesy: Podstatou třetího pilíře inkluzivního vzdělávání je sledovat a upravovat školní a třídní procesy takovým způsobem, aby byly maximálně podporovány inovativní metody ve výuce, která se nemusí výhradně odehrávat v jedné specializované učebně a v přesně stanoveném časovém intervalu. Loreman (tamtéž, s. 26) ve svých textech zdůrazňuje, že v rámci inkluzivního vyučování je žádoucí, aby se vytvářely heterogenní skupiny, které mají zásadní vliv na rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností. Heterogenní výuka dětí intaktních s tělesně postiženými, může do jisté míry vyvolávat obavy, zejména u těch, kteří mají snížené kognitivní funkce v součinnosti s nevyhovujícími učebními osnovami. Obecně však platí, že heterogenita je zdrojem poznání a nových příležitostí, a to nejen ve vztahu mezi vrstevníky, ale také ve vztahu k vyučujícím, neboť i učitel si z výuky může odnést

nové zkušenosti, zažít pocit štěstí apod. Největším nepřítelem inkluze se stávají předsudky, strach a obavy z konceptu společného vzdělávání.

- Čtvrtý pilíř – Flexibilní kurikulum: Tento pilíř odkazuje na flexibilní kurikulum a rozvoj pedagogiky. Soustředí se na úpravu školních osnov, rámcově vzdělávacích plánů a z nich vycházejících školních vzdělávacích plánů. V České republice jsou tyto závazné dokumenty součástí novely školského zákona č. 82/2015 Sb., které jsou v pravidelných intervalech revidovány. Podle Loremana (tamtéž) je pravidelná transformace kurikulárních dokumentů žádoucí, aby vzdělávání reagovalo na aktuální celospolečenské změny. V České republice tyto změny nastaly v roce 2016 a to zavedením inkluzivního vzdělávání a změnou přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Pátý pilíř – Zapojení širší komunity: Úspěšnost inkluzivního vzdělávání je závislá na účasti všech aktérů ve vzdělávacím proudu. Spadají sem nejen pedagogičtí pracovníci, ale také pracovníci nepedagogického sektoru a rodiče (tamtéž). Koncept inkluzivní školy je nakloněn otevřené spolupráci s širší komunitou, do nichž spadají různé vzdělávací organizace, spolky, občanská sdružení, poradenská centra aj. Otevřená spolupráce vyžaduje odbornou zdatnost a využití komunikačních stylů, které mohou zásadním způsobem ovlivnit rozvoj inkluze v jakékoliv oblasti (Simms, 2016).
- Šestý pilíř – Smysluplná reflexe: Pedagogičtí zaměstnanci by měli pravidelně provádět reflexi vlastní pedagogické činnosti a zamýšlet se nad její efektivitou. Sebereflexe vyučujících byla aktuálním tématem v uplynulých dvou letech, tedy „covidové“ době, kdy drtivá většina vyučujících musela čelit novým výzvám, zejména distančnímu způsobu vzdělávání. Učitelé v tomto kontextu řešili celou řadu problémových situací, a to jak technických, tak těch pedagogických, např., hodnocení žáků. V této fázi pak vyučující porovnávali své schopnosti se svými kolegy, z čehož plyne, že zvýšená sebereflexe se projevovala v zátěžových situacích. „Sebereflexe je základním fenoménem v přípravě učitele, je jednou z cest rozvoje didaktického myšlení a signifikantně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti“ (Slavík, 2012, s. 233).
- Sedmý pilíř – Nezbytné školení a zdroje: Pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je podstatné, aby zúčastnění pedagogičtí zaměstnanci byli maximálně vybaveni po odborné stránce a uměli v tomto smyslu správně využívat všech nástrojů, včetně široké škály podpůrných opatření u žáků vyžadujících speciální přístup. Tento fakt může být do jisté míry ovlivněn začínajícími pedagogy, neboť jejich pro-inkluzivní

kompetence se v inkluzivní třídě povětšinou formují až v samém průběhu jejich profesního rozvoje. Hajková (2010, s. 103) doplňuje, že formování těchto kompetencí je ovlivněno například „kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání“. Loreman (2007, s. 32) poukazuje na alternativní formu pomoci při výuce v inkluzivní třídě, skrze „neviditelné metody a konzultanty“ podporující kromě žáků i samotné učitele. Jednoduše řečeno jde pomoc vyučujícím, kteří nemají dostatečné znalosti v oboru speciální pedagogiky a pro tyto účely využívají služeb speciálních a sociálních pedagogů, školních psychologů apod. Stále častěji se také diskutuje, jestli by nebylo výhodnější věnovat větší pozornost inkluzivnímu vzdělávání již v samotné přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Inkluze se sice objevuje v pedagogicko-psychologických disciplínách, ale jen omezeně a spíše jako součást studia speciální či sociální pedagogiky.

2.4 Bariéry na poli inkluzivního vzdělávání

Koncept společného vzdělávání je dlouhodobě vystaven celé řadě negativních postojů a na možné bariéry lze nahlížet z několika různých úhlů. Jiné překážky identifikují ředitelé škol, jiné zas jejich zaměstnanci a zcela jiný pohled může mít laická veřejnost – rodiče, studenti aj. Několikaleté zavádění inkluze do vzdělávacího procesu odhaluje, že jednou z nejvýznamnějších překážek je aktuální stav společnosti a s ním související proměny společenských hodnot. Tyto stavy se negativně projevují v sociálních vztazích, např. v oblastech sociálního vyloučení, kde existují významné socioekonomické rozdíly, díky čemuž dochází k porovnávání ošacení, majetkových poměrů apod.

Koncept společného vzdělávání ohrožují rovněž postoje a názory rodičů. Na jedné straně existují obavy rodičů intaktních dětí, že dojde ke zpomalení vyučovacího tempa, protože je budou „brzdit“ žáci s tělesným či jiným handicapem. Na straně druhé pak ale panují obavy i u rodičů dětí handicapovaných, že se jejich děti stanou terčem kritiky, posměchu a urážek. Tyto názorové neshody povětšinou končí přeřazováním dětí mimo hlavní vzdělávací proud běžných škol, čímž se podporuje segregace.

Z pohledu ředitelů škol nejvíce ztěžují koncept společného vzdělávání materiální a technické nedostatky, které školy nejsou schopny financovat z vlastních rezerv a dostávají se tak do střetu se svými zřizovateli, rodiči, i pedagogy. Příkladem vysokých investic jsou bezbariérové přístupy, speciální výtahy, speciální podpůrná opatření aj. Z nedávných výsledků

výzkumného šetření vyplynulo, že velmi závažnou překážku představují administrativní úkony, které se vztahují k novelizaci školského zákona 82/2015 Sb. (Pivarč 2020). Další překážkou znehodnocující koncept společného vzdělávání je připravenost, resp. nepřipravenost pedagogů na inkluzivní způsob výuky. Tento fakt potvrdilo celkem 58 procent z celkových 1338 oslovených učitelů. Připravenost k inkluzivnímu vzdělávání potvrdilo pouhých 42 procent respondentů (tamtéž). Mezi další bariéry, které ohrožují uvedený koncept, patří neochota učitelů vzdělávat všechny děti společně, vysoký počet dětí v jedné třídní skupině, špatně nastavená a nefunkční spolupráce s rodiči.

3 Inkluzivní škola

Představy o tom, co je inkluzivní škola se různí v závislosti na našich očekáváních. Do jisté míry mohou být naše představy ovlivněny tím, zda k výkladu tohoto pojmu přistupujeme z hlediska lidskoprávního, sociálního, politického nebo jiného. Smyslem inkluzivní školy je přizpůsobit se potřebám všech žáků a vytvořit takové podmínky pro vzdělávání, které nebudou limitovat, ale rozvíjet potenciál každého jednoho žáka ve smíšených heterogenních skupinách, kde bude odlišnost vnímána jako zdroj inspirace, obohacení a něčeho nového jak pro žáky, tak pro samotné vyučující. „Pedagogičtí pracovníci na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti“ (Adamus 2015, s. 16) s cílem připravit ho na budoucnost a jeho společenské uplatnění.

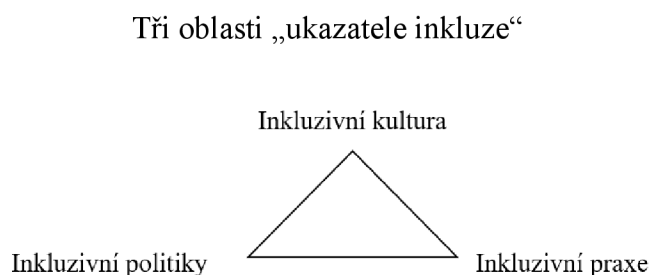
Inkluzivní školu nelze založit. Vzniká dlouhodobým procesem, resp. proměnou tradiční školy a to na základě ochoty pedagogického sboru přijímat a rozvíjet tradiční pro-inkluzivní hodnoty. To znamená, že ani sebekvalitnější kompetence pedagogického sboru nemusí být zárukou kvalitní inkluzivní školy, pokud se sami vyučující neztotožní s myšlenkou, že všechny děti, tedy i handicapované, mají stejné právo na vzdělávání se v nerestriktivním prostředí. Klíčovou roli mají na rozvoj inkluzivní školy tři oblasti, a to kultura školy, inkluzivní politika a inkluzivní praxe školy. Všechny tyto oblasti jsou měřitelné a poskytují komplexní informace o připravenosti školy k inkluzivnímu vzdělávání. Vhodným nástrojem takového měření je Ukazatel inkluze od Bootha a Inscowa (Pivarč 2020).

3.1 Ukazatel inkluzivní školy

Ukazatel inkluzivní školy je jedním z měřitelných nástrojů určeného ke zkvalitnění vzdělávacího procesu. Děje se tak na základě zkoumání školního prostředí, včetně již zmíněných oblastí inkluzivní kultury, politiky a školní praxe. Každou z uvedených oblastí pak doplňují další dvě subkategorie, které sledují vývoj konkrétních okruhů ve vyučovacím procesu. Vrcholem modelu Ukazatele inkluzivní školy je kultura, která má značný vliv na utváření a rozvoj inkluzivní politiky a inkluzivní praxe. „Je vyjádřena prostřednictvím jazyka, sdílených příběhů, historií, znalostmi, dovednostmi, přesvědčeními, formálními a neformálními pravidly“ (Booth, 2002, s. 98). Druhou dimenzi tohoto modelu tvoří inkluzivní politika, jejímž smyslem je prosazování myšlenky rovného vzdělávání a implementace pro-inkluzivních tendencí do všech oblastí školní instituce. Třetí a poslední okruh doplňuje oblast

inkluzivní praxe, která usiluje o rozvoj praktických, pro-inkluzivních postupů ve vyučovacím procesu i v rámci volnočasových aktivit, s pomocí všech aktérů vzdělávacího procesu, včetně rodičů a dalších zainteresovaných (tamtéž). Každou z výše uvedených oblastí Ukazatele inkluze doplňují dílčí kategorie a cíle, díky nimž se inkluzivní ukazatel stává významným nástrojem pro rozvoj školy, a to ve všech třech oblastech.

Obrázek 1: Ukazatel inkluze



Zdroj: vlastní zpracování.

Pro efektivní rozvoj inkluzivního vzdělávání jsou důležité všechny tři oblasti. Dlouhodobě se však ukazuje, že klíčem k rozvoji školy je právě její kultura. (Booth 2011). Hlavní podstatou inkluzivního ukazatele je posouzení aktuálního stavu školské organizace a navržení vhodných způsobů pro rozvoj školy a jejich zaměstnanců. Ukazatel inkluze se stal mezinárodně uznávaným evaluačním nástrojem, který je v současné době k dispozici i v české verzi.

3.2 Inkluzivní třída

Inkluzivní třídy nabývají na důležitosti s tím, jak roste naše povědomí o lidech, kulturách a společnostech. K dispozici tak máme spoustu informací o inkluzi, ale ne vždy jsou tyto informace správně interpretovány, což může vést ke stereotypnímu smýšlení a předsudkům vůči některým lidem a k podpoře segregovaného školství. Inkluzivní třída je místem na základní nebo střední škole, kde se společně vzdělávají žáci intaktní s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, popř. s žáky mimořádně nadanými. V rámci inkluze je brán ohled též na studenty s odlišným sociálním a ekonomickým zázemím, dále pak na ty, kteří mají odlišný mateřský jazyk, jiné náboženské vyznání, sexuální orientaci apod. Podstatou společného vzdělávání je pochopit, že odlišnost je naprosto přirozenou součástí lidské společnosti, která může být přínosem pro každého z nás.

Inkluzivního vzdělávání mohou dosáhnout jenom školy, které mají odhodlání maximalizovat inkluzi a minimalizovat segregaci, podporují rozmanitost a pracují na rozvoji inkluzivního

prostředí. Velkou roli na vznik, fungování a rozvoj inkluzivní třídy mají přesvědčení, postoje a hodnoty, dále pak aktéři školního vyučování, ale i rodiče, správně nastavené vzdělávací programy a systém poskytování podpůrných opatření (Lang 1998, s. 32).

3.3 Účastníci inkluzivního vzdělávání

Účinným se proces inkluzivního vzdělávání stane tehdy, budou-li jeho zaměstnanci ochotni podílet se na rozvoji pro-inkluzivních myšlenek a uvědomění, že diverzita je přínosem nejen pro žáky mající nějaký stupeň zdravotního či jiného omezení, ale že může obohatit o nové zkušenosti také intaktní žáky a pedagogy. Na formování inkluzivního vzdělávání se podílejí všichni zaměstnanci, včetně externích pracovníků, mezi něž patří např. profese školního psychologa nebo sociálního pedagoga. V rámci budování inkluzivní politiky nelze opomenout roli samotných žáků a jejich rodičů, protože právě komunikace mezi školou a rodinou má zásadní vliv na utváření celkového školního klimatu.

3.3.1 Vedení školy

Proto, aby se tradiční škola proměnila v inkluzivně orientovaný koncept, potřebuje v první řadě podporu ze strany vedení školské organizace. Ředitel školy, jakožto nejvýše postavený člen školského managementu je ze své pozice zodpovědný jednak za celkový chod a organizaci školy, dále pak za personální složení svých podřízených. V tomto kontextu má ředitel školy při výběru svých zaměstnanců jedinečnou možnost ovlivňovat směr, jakým se škola bude ubírat. Kompetenční výbava učitelů nemusí být jediným rozhodujícím kritériem pro jejich přijetí. V inkluzivní škole je důležitým aspektem celkový přístup vyučujícího ke konceptu společného vzdělávání a uvědomění, že každé dítě, tedy i handicapované má právo vzdělávat se v nerestriktivním prostředí. Mimo jiné výzkumy naznačují, že různorodá pracovní síla má tendenci být kreativnější a inovativnější. V oblasti vzdělávání pomáhají různorodé pracovní síly vytvářet kulturně relevantní učební osnovy pro stále rozmanitější studentskou populaci.

Proměna tradiční školy v inkluzivní, vyžaduje mimořádné schopnosti a umění pružně reagovat na legislativní změny a přizpůsobení školních dokumentů takovým způsobem, aby byly ku prospěchu dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Takové úpravy se mohou dotýkat školních vzdělávacích plánů, nabídky podpůrných opatření, způsobu hodnocení apod.

„V České republice je díky poměrně liberálně nastavenému systému umožněno ředitelům škol přijímat řadu opatření, která mohou posilovat inkluzivní kulturu, politiku a praxi školy. Je však důležité, aby kromě vysoké motivovanosti disponovali odbornými a manažerskými kompetencemi a měli předpoklady k inkluzivnímu leadershipu“ (Pivarč 2020, s. 165).

3.3.2 Pedagog

Aby inkluze prokázala pozitivní přínosy, musí být vzdělávací prostředí vytvořené tak, aby poskytovalo silné příležitosti k učení pro všechny žáky. Vyučující musí mít vzájemný respekt a otevřenou mysl vůči inkluzivní filozofii, stejně tak i silnou administrativní podporu a znalosti, jak uspokojit potřeby handicapovaných žáků. V rámci inkluzivního vzdělávání je tedy zapotřebí skloubit inkluzivní filozofii s celkovým kompetenčním profilem vyučujícího, neboť svým postojem neovlivňuje jen samotné žáky, ale také rodiče a své kolegy. Podle Květoňové a Němce (2020, s. 113), „patří mezi nejdůležitější kompetence pedagoga v inkluzivním prostředí, kompetence k vyučování a výchově, která předurčuje schopnost smysluplně rozhodovat a jednat v různorodých a jedinečných situacích“. Dalším předpokladem učitele v inkluzivní třídě je spolupráce se speciálním nebo sociálním pedagogem, s pedagogickým asistentem, popř. s druhým vyučujícím v rámci tandemové výuky.

Profil inkluzivního učitele by měl směřovat k oceňování diverzity žáků a využívání odlišností jako zdroje inspirace a nového poznání. V tomto ohledu má zásadní roli na utváření inkluzivního prostředí třídní učitel, který kromě běžné agendy musí dohlížet, koordinovat a následně vyhodnocovat práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, popř. s žáky mimořádně nadanými.

3.3.3 Asistent pedagoga

Profese pedagogického asistenta je dlouhodobě velmi diskutovaným tématem, zejména v kontextu inkluzivního vzdělávání, protože právě koncept společného vzdělávání se stal hybnou silou masivního zapojení asistentů k žákům, se speciálně vzdělávacími potřebami, vyžadující specifická podpůrná opatření.

Asistent pedagoga spadá do kategorie pedagogických zaměstnanců a je zřizován podle platné legislativy školského zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých

zákonů (Zákon č. 563/2004 Sb.). Novela vyhlášky č. 416/2017 Sb., která nahradila známou vyhlášku č. 27/2016 Sb., pak v příslušných paragrafech konkretizuje kompetenční profil a okruh činností, které může asistent pedagoga vykonávat, pakliže dosáhl úplného středoškolského vzdělání ukončeného maturitní zkouškou, nebo má vzdělání nižší.

Zřídit pozici pedagogického asistenta může škola dvojím způsobem. První možností je zaměstnat ho z vlastních zdrojů, tedy jako řádného člena pedagogického sboru. Druhou možností je zaměstnat pedagogického asistenta k žákovi, jehož zdravotní znevýhodnění je na základě odborné diagnostiky vyhodnoceno jako těžké. V takovém případě má škola nárok na finanční kompenzaci při zaměstnávání pedagogického asistenta (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Zřízení funkce asistenta pedagoga a jeho přidělení k žákovi s určitým zdravotním nebo jiným omezením, probíhá vždy na základě písemného informovaného souhlasu zletilého dítěte, popř. zákonného zástupce. Pedagogický asistent pracuje v součinnosti s kvalifikovaným učitelem a nemělo by se stávat, že bude samostatně zajišťovat plnohodnotnou výuku (Vyhláška 27/2016 Sb.). V praxi se setkáváme s tím, že asistenti mnohdy suplují práci za kantory, zejména v případech, kdy není jiná možnost, jak nahradit chybějící učitele. Podpora zaměstnávání pedagogických asistentů je v současné době velice aktuálním a diskutabilním tématem, a to především s ohledem na vývoj pandemické krize a válečného konfliktu mezi Ruskem a Ukrajinou. Potřeba po pedagogických asistentech roste, nicméně školy jsou limitovány finančním rozpočtem a mnohdy si tyto zaměstnance dovolit nemohou.

3.3.4 Speciální pedagog

Kvalifikační předpoklady pro výkon funkce speciálního pedagoga jsou legislativně vymezeny Zákonem o pedagogických pracovnících a v něm uvedeného §18. Hlavním kritériem je absolvování magisterského studia v oboru speciální pedagogika. Alternativním řešením může být doplňující specializační studium pro osoby, které mají magisterský titul v některém z učitelských oborů, tak jak je blíže specifikováno ve shora uvedeném paragrafu. Lidé, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání v jiných, neučitelských oborech, nemohou ani po absolvování zkráceného doplňujícího studia vykonávat funkci speciálního pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., § 18).

Okruh činností spadajících do kompetence speciálního pedagoga má poměrně široké rozpětí. Stěžejním se pro něj stává poskytování depistážní, diagnostické, intervenční a konzultační

činnosti. Z hlediska své profese se zaměřuje na úpravu a sledování podmínek při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Na základě vyhodnocených dat a na doporučení školského poradenského zařízení, pak seznamuje ostatní pedagogické zaměstnance s konkrétními možnostmi a způsoby intervenční pomoci v souladu s podpůrnými opatřeními (Vyhláška č. 72/2005). Vzhledem k omezenému rozpočtu si většina škol nemůže dovolit zřídit samostatnou funkci speciálního pedagoga, proto je jeho role kombinována s úvazkem klasického učitele. To znamená, že „někteří speciální pedagogové mají další kvalifikaci“ (Kendíková, 2020).

3.3.5 Sociální pedagog

Pozice sociálního pedagoga je v oblasti základního vzdělávání obestřena celou řadou různorodých informací, zejména v případech jeho zapojení do vzdělávacího procesu. V zákoně o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 sb.) tato profese není zakotvena. Vedou se však velmi aktivní diskuse, které počítají s tím, že se sociální pedagog stane přímou součástí školského systému a doplní tak ostatní pedagogické profese, které jsou definované v §2 ve shora uvedeném zákoně. Kvalifikačním předpokladem pro výkon profese sociálního pedagoga je ukončené vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu Sociální pedagogika, popř. ukončené vysokoškolské studium v jiném oboru, doplněné o specializační studium Sociální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání.

Činnost sociálního pedagoga nelze ztotožňovat s prací školního psychologa, sociálního pracovníka a už vůbec ne jako „suplenta“ určeného pro doučování či poskytovatele volnočasových aktivit. Jeho role má povahu jakéhosi mediátora mezi školou, žákem a jeho rodinou, která vyžaduje speciální a individuální pomoc. Stejně tak může být sociální pedagog vhodným zprostředkovatelem nejrůznějších jednání mezi školou, zřizovatelem, neziskovými vzdělávacími organizacemi apod. Svým působením se podílí „především na výchovné, poradenské, socializační, intervenční i resocializační péči o děti a mládež“ (Čábalová 2011, s. 228). Většina škol si nemůže ze svého rozpočtu dovolit zaměstnávat sociálního pedagoga a proto je tato pozice zřizována spíše s podporou zřizovatele se zkráceným úvazkem. Další možností jak na školách zřídit pracovní pozici sociálního pedagoga je formou Operačního programu pro vědu, výzkum a vzdělání (OP VVV), tzv. Šablony. Školy v tomto režimu mohou čerpat finanční prostředky na dílčí úvazky soc. pedagogů. Šablony vztahují sociální pedagogy především k řešení problematiky žáků ohrožených školním neúspěchem.

3.3.6 Žáci a jejich rodiče

Mezi hlavní aktéry školní inkluze patří samozřejmě žáci, a to jak intaktní, tak se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci inkluzivního vzdělávání mají obě skupiny významný vliv na tvorbu školního klimatu. Inkluzivní vzdělávání je charakteristické tím, že na každého žáka je pohlíženo jako na individuální bytost a v tomto režimu je jim také poskytována individuální pomoc formou kompenzačních pomůcek a podpůrných opatření, která byla vymezena v předchozích kapitolách. Způsob vzdělávání a individuální přístupy mají vliv nejen na samotné žáky, ale také na jejich rodiče, obzvláště v případech, kdy vědí, že jejich dítě potřebuje speciální přístup, aby se nestalo vyčleňovaným.

Snad každý rodič si uvědomuje souvislost mezi úrovní dosaženého vzdělání a uplatnitelností člověka na pracovním trhu. To platí dvojnásob u rodičů, jejichž dítě disponuje zdravotním či jiným omezením. Oproti minulosti, kdy se u těchto žáků uplatňovaly segregační přístupy, a výuka probíhala v zásadě ve speciálních školách, tak současný inkluzivní trend dává rodičům možnost umístit své dítě do běžné základní či střední školy, díky čemuž má žák větší šanci na pracovní uplatnění. Lechta (2010, s. 27) upozorňuje, „že v inkluzivní třídě je pozornost věnována všem žákům, tedy i intaktním a žákům mimořádně nadaným“. Předpokladem pro úspěšné zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy je dobrá znalost školského zařízení a služeb, kterými škola disponuje. Významnou roli sehrává úzká spolupráce mezi školou a zákonným zástupcem dítěte.

II. Praktická část

4 Výzkumná problematika – Implementace inkluze do vzdělávacího procesu

V rámci empirického šetření je obsah rigorózní práce zaměřen na problematiku inkluze, na její implementaci do vzdělávacího procesu a na aktuální postoje pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání. Výzkumné šetření odhaluje, jakým způsobem se promítají pro-inkluzivní tendence do vzdělávacího procesu a zda se naplňují základní principy společného vzdělávání v praxi.

4.1 Cíle, šetření a harmonogram výzkumu

Tato část výzkumné problematiky se soustředí na detailní rozvržení výzkumu a jeho realizaci, včetně interpretace postupu z hlediska cíle, metodologie a harmonogramu výzkumu.

4.1.1 Cíle rigorózní práce

Pro upřesnění a lepší pochopení výzkumné problematiky a na základě provedené literární rešerše, je základní cíl práce rozvinut do dílčích cílů, jejichž úkolem je zjistit:

- jak pedagogičtí pracovníci vnímají koncept společného vzdělávání;
- jaké povědomí mají vyučující o inkluzi a zdali v tomto kontextu umí rozlišovat mezi pojmem inkluze a integrace;
- jakou podporu mají vyučující při implementaci inkluze do vzdělávacího procesu ze strany vedení školy;
- jaká je připravenost začínajících učitelů k inkluzivnímu vzdělávání z hlediska vysokoškolského studia.

4.1.2 Časový harmonogram sběru informací

Výzkumné šetření probíhalo v měsících: květen až červenec v roce 2022. Autor rigorózní práce tak přímo navázal na pilotáž z dubna téhož roku.

4.1.3 Metodologie výzkumného šetření

Empirické šetření je možné realizovat poměrně širokým spektrem nejrůznějších metod a postupů, jejichž struktura je jasně specifikovaná a do jisté míry ohraničená. „Pokud uvažujeme nad tím, co je zdrojem poznání, můžeme mezi bezpočtem individuálních metod a postupů rozlišit několik základních kategorií“ (Chráška, 2016, s. 10). Pro účely rigorózní práce byl zvolen smíšený výzkumný design, jehož podstatou je kombinování kvantitativních a kvalitativních metod, které se vzájemně doplňují a poskytují tak hlubší vhled a porozumění zkoumané problematice (Průcha et al., 2014, s. 249). Obě výzkumné metody vycházejí z odlišných filozofických přesvědčení a v rámci zkoumané problematiky využívají různorodé analytické postupy, které mohou odhalit zcela opačné názory.

Kvantitativně orientované metody se soustředí na získání měřitelných a číselných údajů z velkých výzkumných vzorků, které jsou matematicky zpracovány. Podstatou výzkumného šetření je ověřovat a verifikovat hypotézy (Chráška 2016). Soubor kvalitativních metod pak umožňuje prohloubení a doplnění kvantitativních dat, v tomto případě formou polostrukturovaných rozhovoru zacílených na pedagogické pracovníky a další odborníky zabývajících se tématem inkluze na legislativní úrovni.

Kvantitativní výzkum tvoří strukturovaný dotazník s celkovým počtem 23. logicky na sebe navazujících otázek, jejichž smyslem je odhalit celkové vnímání a porozumění konceptu inkluze, přenesené do školské praxe. Kvalitativní část výzkumného šetření se formou polostrukturovaných otázek soustředí na aktuální postoje pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání a na možné příčiny, které tento koncept ohrožují.

4.1.4 Pilotní výzkum

Empirickému výzkumu předbíhala pilotáž, dotýkající se shora zmiňované problematiky zaměřené na implementaci inkluze do vzdělávacího procesu v oblastech sociálního vyloučení

s využitím poznatků z konkrétní lokality. Pilotní výzkum byl realizován elektronickou formou v rozhraní webové aplikace Click4survey.

Pilotní šetření probíhalo v dubnu 2022. Vyhodnoceno bylo celkem 30 dotazníků a na podnět několika testovaných, byla autorem rigorózní práce provedena revize, resp. přepracování některých otázek po technické stránce.

U otázky číslo 16 byl nevhodně nastaven způsob hodnocení a přiřazování odpovědí na hodnotící škále. V původní verzi, měli respondenti přiřazovat k nabízeným odpovědím číselné hodnoty na škále od 5 do 1, kde číslo 5 bylo považováno za nejvýznamnější hodnotu, přičemž, každé číslo mohlo být v jedné otázce použito maximálně jednou. Právě poslední část nebyla autorem rigorózní práce dostatečně ošetřena a stávalo se, že zúčastnění přiřazovali stejné číselné hodnoty k více odpovědím v jedné otázce. V elektronické verzi programu click4survey, byl na základě těchto skutečností změněn systém přiřazování odpovědí. Další změnu vyžadovala otázka číslo 20, kde testovaní mohli v rozřazování odpovědí zaškrtnout dvě varianty odpovědí u jedné otázky, díky čemuž by nebylo možné rozpoznat, jestli dotazovaní znají rozdíl mezi pojmy inkluze a integrace.

Pilotáž probíhala také v rámci kvalitativního výzkumu, který byl realizován formou polostrukturovaného rozhovoru. Ten byl veden s pedagogickým zaměstnancem ze Základní školy a Mateřské školy v Litvínově – Janově, v měsíci září 2022. Pro lepší pochopení byly autorem rigorózní práce upraveny a pozměněny otázky číslo 2 a 9. U druhé otázky měli respondenti nově charakterizovat rozdíl mezi pojmy inkluze a integrace. V původním znění měli za úkol pouze odpovědět, zdali mezi těmito pojmy spatřují rozdíl. U otázky číslo 9, byla doplněna podotázka, jestli současná legislativa garantuje všem dětem rovný přístup ke vzdělávání.

4.2 Kvantitativní výzkum - Dotazníkové šetření

Úvodní část smíšeného výzkumného designu tvoří kvantitativní výzkum, který v mnohém napodobuje metodologii přírodních věd. Kvantita symbolizuje četnost, a proto se výzkumné metody soustředí na desítky, stovky až tisíce respondentů, jejichž tvrzení se následně matematicky a statisticky zpracovávají. Na základě získaných poznatků se ověřují či vyvracejí hypotézy (Chráška 2016). Kvantifikace a shromažďování dat může mít různou podobu, nejčastěji jde o metody pozorování, dotazníkové šetření, sociometrické testy, škály apod. V předkládané rigorózní práci se autor přiklání k dotazníkovému šetření, realizovaného elektronickou formou vyplňování otázek v prostředí webové aplikace click4survey. Účelem dotazníkového šetření, jehož strukturu tvoří 23 otázek, je identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání a k inkluzi jako takové.

Úvod dotazníkového šetření zkoumá základní údaje o respondentovi, tedy pohlaví, délku pedagogické praxe, pracovní zařazení, typ školského zařízení a lokalitu jeho působnosti (otázky 1 -5). Další dvě otázky zjišťují úroveň dosaženého vzdělání a zájem o aktivity zaměřené ke konceptu společného vzdělávání. Otázky 8 až 12 sledují aktuální pohled a postoj k inkluzi, včetně její účinnosti v praxi. Smyslem otázek číslo 13 až 17 je zjistit, jaké obavy nejčastěji dotazovaní vnímají ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a co by posílilo jejich přístup k inkluzi. Soubor otázek 18 až 20 se soustředí na znalost, resp. na rozdíly mezi pojmy integrace a inkluze. Zbývající otázky zjišťují připravenost začínajících učitelů a jejich zkušenosti s implementací inkluze do vzdělávacího procesu.

Obsahem dotazníkového šetření jsou taktéž motivačně nastavené otázky, jejichž úkolem je zjistit, co by posílilo přístup, resp. postoj pedagogických zaměstnanců ke konceptu společného vzdělávání. V tomto smyslu se motivací nemyslí jen finanční ohodnocení, ale například lepší přístup vedení školy, posílení výuky o asistenta pedagoga apod.

4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru v dotazníkovém šetření

V rámci empirického výzkumu bylo autorem rigorózní práce osloveno celkem 60 základních škol napříč všemi okresními městy v Ústeckém kraji. Výběr jednotlivých škol vychází z podrobné analýzy a vlastní demografické studie, která mapuje školská zařízení v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji.

Seznam vybraných a zároveň i oslovených školských zařízení je přílohou této práce a byl vytvořen výhradně pro účely této práce. Obsahuje Základní informace o typech školských organizací, včetně kontaktních údajů (název, adresa školy a kontakt na ředitele školy, popřípadě sekretariát školy). Všechny údaje jsou veřejně dostupné a lze je nalézt na webových stránkách škol, popř. v systému Rejstříku škol. Elektronický dotazník byl určen pro všechny pedagogické pracovníky, včetně ředitelů škol, jejich zástupců a dalších vedoucích pracovníků. Dále pak na školní psychology, výchovné poradce, speciální a sociální pedagogy, učitele, asistenty aj.

Pro vlastní zpracování analýzy, která mapuje školské organizace v oblastech sociálního vyloučení v Ústeckém kraji, posloužil dokument s názvem Analýza sociálně vyloučených lokalit. Ten je veřejně dostupný na www.esfcr.cz. Podle jednotlivých lokalit a názvů ulic pak autor s pomocí elektronických map vyhledal školy, které jsou buď přímo v oblastech sociálně vyloučených lokalit, nebo v její těsné blízkosti. V této souvislosti autor upozorňuje, že žádná taková analýza, která by mapovala školské organizace v oblastech sociálně vyloučených lokalit, neexistovala.

Ze všech oslovených školských subjektů se do výzkumného šetření zapojilo celkem 335 osob. Elektronický odkaz s dotazníkem byl otevřen celkem 402x, z toho 14 respondentů opustilo výzkumné šetření v průběhu dotazování, čímž se stal test neplatným. 53 lidí výzkumné šetření vůbec nezahájilo a opustilo před první otázkou. Z celkového počtu pak incidence dotazníků tvoří 83 %.

4.2.2 Etika výzkumného šetření

Realizace výzkumného šetření probíhala anonymně, což bylo zdůrazněno v odeslaných žádostech na jednotlivé školské organizace (odkaz formou elektronické pošty: dancso.marian@seznam.cz) Osloveni byli zejména ředitelé škol, jejich zástupci, popř. sekretariát školy, s prosbou o rozeslání elektronického odkazu na výzkumné šetření mezi své zaměstnance, viz níže uvedený dopis.

„Vážená paní ředitelko / Vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníkového šetření pro účely rigorózní práce s názvem: Problematika implementace inkluze do vzdělávacího procesu s využitím poznatků z

konkrétní lokality. Obsah rigorózní práce se zabývá aktuálním postojem pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání.

Jmenuji se Marian Dancso a pracuji jako učitel na ZŠ a MŠ v Litvínově - Janově. Dlouhodobě se věnuji tématům vzdělávání dětí v sociálně vyloučených lokalitách, inkluzi a její implementaci do vzdělávacího procesu. Vystudoval jsem magisterský obor Sociální pedagogika a v současné době si rozšiřuji kvalifikaci ve stejném oboru. Dotazníkové šetření je realizované **anonymně**, elektronickou formou na níže uvedené adrese a **nezabere více jak deset minut**. V tomto kontextu Vás prosím, zdali byste tento e-mail, mohli rozeslat i mezi ostatní pedagogické pracovníky. <https://www.click4survey.cz/...bb6>.

Uvědomuji si, že se blíží konec školního roku a že jsou vyučující v tomto období zahlceni prací a proto předem děkuji "dvojnásob" za pomoc s rozesláním dotazníku. V případě zájmu, rád poskytnu vyhodnocená data z dotazníkového šetření, popř. zodpovím dotazy dotýkající se inkluze, inkluzivního vzdělávání apod.

S pozdravem

Mgr. Marian Dancso, MBA

Tel.: 723173965, 730193487

4.2.3 Způsob vyhodnocení dotazníkového šetření

Autor rigorózní práce využívá při hodnocení výzkumného šetření placených služeb v aplikaci Click4survey a možnosti převedení získaných údajů do textové podoby v programu Microsoft Excel. Na základě shromážděných dat byly sestaveny vlastní grafy a tabulky, v nichž jsou interpretovány finální výsledky. V grafické podobě jsou znázorněny komplexní údaje (souhrn odpovědí od asistenta pedagoga až po ředitele školské organizace – 335 respondentů). V tabulkovém provedení jsou pak jednotlivé profesní kategorie prezentovány odděleně. Tato interpretace je doplněna o přepočty jednotlivých odpovědí na procenta, vzhledem k celku jednotlivých skupin. Tímto se autor snaží upozornit na rozdíly v odpovědích mezi profesními skupinami.

Vyhodnocení prvních pěti otázek vychází z výběru jedné možné odpovědi. Otázky se vztahují k osobnosti respondenta, jeho věku, dosaženého vzdělání a působnosti v některém z uvedených okresů v Ústeckém kraji. Jednotlivé údaje jsou prezentovány v tabulkách či v grafickém znázornění. Stejně tak je tomu u otázek 6–7, jejichž podstatou je odhalit jaký typ studia mají

respondenti, pracující s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a do jaké míry jsou ochotni se dále v této oblasti rozvíjet. Navazující otázky 8 a 9 zkoumají zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a celkovým vnímáním inkluzivního konceptu. Opětovně jde o uzavřené typy otázek s jednou variantou odpovědi. Podstatou otázky č. 10 je charakterizovat celkové vnímání a smysl inkluze. Hodnocení probíhá na hodnotící škále od 1 do 10, kde číslo 1 vyjadřuje nejhorší postoj a číslo 10 naopak nejlepší postoj ke konceptu inkluze. Následujících pět otázek se věnuje postojům pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, k účinnosti poskytování podpurných opatření v oblastech sociálního vyloučení a popisu nejčastějších obav ze společného vzdělávání dětí intaktních a handicapovaných. Způsob hodnocení vychází z jedné možné alternativy odpovědi. Otázka číslo 16 definuje, co je pro pedagogické pracovníky v rámci inkluze nejobtížnější. Výběr odpovědi probíhá na škále od 5 do 1, kde číslo 5 vyjadřuje největší náročnost. Další otázka popisuje, co by nejvíce posílilo přístup, resp. postoj pedagogického personálu, ke konceptu inkluze. Zúčastnění vybírají pouze tři z osmi nabízených možností a to tak, že je přetahují z jednoho sloupce do druhého. Otázky 18-20 zjišťují, zdali respondenti znají rozdíly mezi pojmy inkluze a integrace a jestli tyto termíny umí odlišit v praktické rovině na konkrétních příkladech. Svě odpovědi přiřazují k jednotlivým tvrzením. Zbývající otázky zkoumají připravenost začínajících učitelů ke konceptu společného vzdělávání a jejich osobní připravenost na společné vzdělávání všech dětí.

4.3 Kvalitativní výzkum / Polo-strukturovaný rozhovor

Smíšený výzkumný design doplňuje kvalitativní výzkum, který klade důraz na porozumění významům lidského jednání, a jehož úkolem je „odhalovat neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně-psychických jevech“ (Nový, 2006, s. 256). Filozofický základ kvalitativního výzkumu vychází z fenomenologie, která „zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí a tudíž, tyto výzkumy připouštějí existenci více realit“ (Chrásková, 2016, s. 30). Kvalitativní výzkumné metody nepracují se statistickými způsoby vyhodnocování a tím se odlišují kvantitativních přístupů. Výše uvedené charakteristiky jsou jen stručným výčtem toho, jak lze přistupovat ke kvalitativnímu výzkumnému šetření. V odborné literatuře neexistuje jediný platný definiční rámec, který by doslovně charakterizoval kvalitativní výzkum a řada autorů jej v tomto kontextu vymezuje rozdílně. Nabízejí se tak definice podle použité metody sběru dat, kdy někteří odborníci ve zjednodušené formě poukazují na rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, s tím rozdílem, že pro kvantitu jsou typická dotazníková šetření a pro kvalitu naopak rozhovory. Nutno podotknout, že ani toto tvrzení není zcela přesné, neboť

„rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmiňovaných výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě“ (Šedová 2014, s. 13). Hlavní podstatou kvalitativního výzkumu je získat data bez předem stanovených základních proměnných a bez hypotéz. To znamená, že zkoumaný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybuřoval. Konečným výstupem je formulace hypotézy či nové výzkumné teorie.

Mezi základní přístupy a metody sběru dat v kvalitativním výzkumu, patří: případová studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie, fenomenologické zkoumání, biografický výzkum, zkoumání dokumentů, historický výzkum, ankční výzkum a kritický výzkum (Hendl 2005, s. 103).

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Konstrukt kvalitativní části tvoří polo-strukturovaný rozhovor, jehož účelem je zjistit, jaké jsou aktuální postoje pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání a jaké faktory v současné době nejvíce ohrožují koncept společného vzdělávání na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách.

Osnova polo-strukturovaného rozhovoru má předem vymezené oblasti a tazatel postupuje podle sestaveného plánu, tvořeného ze souboru otázek, které mohou být v průběhu výzkumného šetření redukovány a doplňovány. Samotný rozhovor se skládá z kombinace prvků strukturovaných a nestrukturovaných otázek, díky čemuž jsou na tazatele kladeny vysoké nároky na znalost probíraného tématu, na jeho komunikační dovednosti a výbornou znalost metodologických postupů. Základním pravidlem je, že na rozdíl od nestrukturovaného rozhovoru má výzkumník představu o tom, jaké otázky bude klást a na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, pak není stanoveno přesné pořadí, v jakém budou otázky kladeny. Jinými slovy, „tazatel může mít kontrolní seznam, kterého se ale nemusí striktně držet. Tento přístup mu umožňuje pokládat otázky a měnit jejich pořadí tak, aby průběh rozhovoru vyhovoval specifickým charakteristikám každého dotazovaného“ (Armstrong 2015, s. 650).

Polo-strukturovaný rozhovor patří mezi náročnější metody, a to nejen z hlediska finanční a časové náročnosti, ale také proto, že je tato metoda „závislá na ochotě nebo schopnosti respondentů spolupracovat. Na druhou stranu má tento typ dotazování nejvyšší návratnost odpovědí“ (Kozel 2006, s. 142). Nespornou výhodou je, že tazatel, přímo sleduje projevy

respondentů a jejich chování. Na základě těchto neverbálních signálů, pak může autor korigovat a transformovat průběh jednání a další kladení otázek.

Jádro polo-strukturovaného dotazníku, obsahuje 14 otázek a jejich realizace proběhla až po ukončení kvantitativního šetření, konkrétně pak v říjnu 2022. Hlavním záměrem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají ke konceptu společného vzdělávání odborníci, zabývající se inkluzí a její implementací do školní praxe v hlubším kontextu. Dále poodhalit, jaké bariéry v současné době nejvíce ohrožují inkluzi a zdali jsou učitelé dostatečně připraveni k její implementaci.

Okruh otázek

1. Jaký je Váš současný postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání?
2. Jak byste charakterizoval/a pojmy inkluze a integrace? Spatřujete mezi těmito pojmy zásadní rozdíly? Pokud ano, tak v jakém ohledu?
3. Co od inkluze očekáváte?
4. Jak vnímáte připravenost Vaší školy k inkluzivnímu vzdělávání?
5. Do jaké míry jste Vy a Vaši kolegové připraveni na inkluzivní vzdělávání? A v čem spočívá jádro Vaší přípravy?
6. Jaké máte podmínky k tomu, abyste efektivně naplňovali podmínky inkluzivního vzdělávání?
7. Jak často se vzděláváte v oblasti inkluze? A máte v tomto směru podporu Vašeho vedení?
8. Zajímáte se o další vzdělávání v této oblasti z vlastní iniciativy, nebo spíše na popud Vašeho vedení?
9. Jak byste zhodnotil/a inkluzi z hlediska školské legislativy? Garantují současná legislativní opatření všem dětem rovný přístup ke vzdělávání?
10. Sociálně vyloučené lokality se dlouhodobě potýkají s vyšším neúspěchem žáků, při dosahování vzdělanostní úrovně. Jaká opatření by tuto situaci mohla zlepšit?
11. Jak účinné je podle Vás poskytování podpůrných opatření v sociálně vyloučených lokalitách a s jakými edukačními problémy se nejčastěji setkáváte?
12. Jak vnímáte podporu chudších žáků například v kontextu poskytování školních obědů zdarma? Mají tato opatření pro-inkluzivní charakter? Jestli ano v jakých ohledech?
13. Mají školy v sociálně vyloučených lokalitách dostatečnou podporu ze strany zřizovatele a státu?
14. Můžete uvést, co podle Vás nejvíce ohrožuje koncept společného vzdělávání?

Některé z výše uvedených otázek byly v průběhu rozhovoru doplněny o dílčí otázky, jejichž podstatou byla konkretizace a vysvětlení odpovědi.

4.3.2 Charakteristika výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu

Kvalitativní část výzkumného šetření se formou polo-strukturovaných rozhovorů zaměřila na názory odborníků v oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání, pracujících v prostředí základních škol v Ústeckém kraji. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a jeho součástí se staly dvě osoby, přičemž v jednom případě šlo o zaměstnance z řad vrcholového managementu na vybrané základní škole v Chomutově a v dalším případě o dlouholetou pedagožku působící na jedné ze základních škol v Litvínově. Obě školy jsou sídlištního charakteru a čítají přibližně 450 žáků.

4.3.3 Etika výzkumného šetření

V rámci kvalitativního výzkumu realizovaného formou polo-strukturovaného rozhovoru, byly obě zúčastněné osoby poučeny o anonymitě výzkumného šetření a právech vztahujících se k ochraně osobních údajů a dat (GDPR). Tyto skutečnosti jsou součástí informovaného souhlasu a tvoří samostatnou přílohu této práce, včetně souhlasu s pořízením audio, popř. video záznamu pro účely rigorózní práce. V rámci maximální ochrany a zajištění anonymity autor používá zkrácené iniciály, tedy začáteční písmena u jmen a příjmení. Před samotným rozhovorem, byla s oběma respondenty provedena zkouška nahrávacího zařízení, a to v délce cca jedné minuty. Na začátku každého rozhovoru byl respondentům zopakován cíl výzkumného šetření. Následně byly opětovně vyzvané k potvrzení souhlasu, že se výzkumného šetření účastní dobrovolně. Informovaný souhlas, který je součástí této práce, neobsahuje podpisy zúčastněných osob z důvodu zajištění maximální ochrany osobních údajů a dat.

4.3.4 Způsob vyhodnocení polo-strukturovaného dotazníku - kódování dat pomocí metody otevřeného kódování

Technika otevřeného kódování patří mezi základní metody vycházející ze zakotvené teorie, jejíž využití je typické pro kvalitativní výzkum. Pojem kódování představuje „rozložení

informací, dat, jejich konceptualizaci a následnou syntézu“. V praxi to znamená, že pořízený audiozáznam je převeden do textové podoby, jejíž obsah je podrobnou analýzou rozdělen na významové jednotky, kterým je následně přidělen kód nebo jiné specifické označení, které je autorem detailně charakterizováno. „Poctivé kvalitativní analýzy kódují také to, co nebylo řečeno. Jako příklad lze uvést ticho, které může značit například přemýšlení dotazovaného nad něčím“ (Chrastina 2019, s. 195). Jednotlivé kódy se následně zaznamenávají, seskupují a rozdělují se na podkategorie a finální kategorie, ke kterým je možné přiřazovat další poznámky.

Na základě výše popsaného způsobu vyhodnocení polo-strukturovaného dotazníku, byly autorem rigorózní práce vytvořeny čtyři základní kategorie, zabývající se inkluzí a její implementací do vzdělávacího procesu v oblastech sociálního vyloučení. Jednotlivé oblasti pak tvoří slovní spojení a kódy.

1. Kategorie: Postoje k inkluzi
2. Kategorie: Přípravenost k inkluzi
3. Legislativní ukotvení inkluze a podpůrná opatření
4. Bariéry v oblasti inkluze

1. Kategorie: Postoje k inkluzi

- Vyhraněný
- Koncept
- Socio-ekonomické problémy
- Pozitivní příklady
- Možnosti
- Inspirace
- Společné vzdělávání
- Speciální potřeby
- Zdravotní handicap
- Rovný přístup
- Motivace
- Pravidla

2. Kategorie: Přípravenost k inkluzi

- Výraznější změny

- Počet žáků ve třídě
- Malé skupiny
- Individuální přístup
- Kvalitní personál
- Materiální vybavení
- Prostředí
- Klima
- Chybí propojenost a provázanost

3. Legislativní ukotvení inkluze a podpůrná opatření

- Nezajištěný rovný přístup ke vzdělávání
- Kontra-produktivní opatření
- Asistent pedagoga
- Školní psycholog
- Speciální pedagog
- Sociální a kulturní aspekty
- Negativní faktory
- Začínající učitelé
- Neúspěch dětí

4. Bariéry v oblasti inkluze

- Nepochopení problému
- Volnočasové aktivity
- Odlišný mateřský jazyk
- Neúspěch
- Chudoba
- Prospěch
- Záškoláctví
- Zvyklosti, tradice, kultura
- Absence
- Slovní zásoba
- Finance
- Hranice Litvínova

5 Interpretace získaných dat

5.1 Interpretace kvantitativního výzkumu/ dotazníkové šetření

Podstatou empirického výzkumu bylo identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí a případně ohrožující koncept inkluzivního vzdělávání.

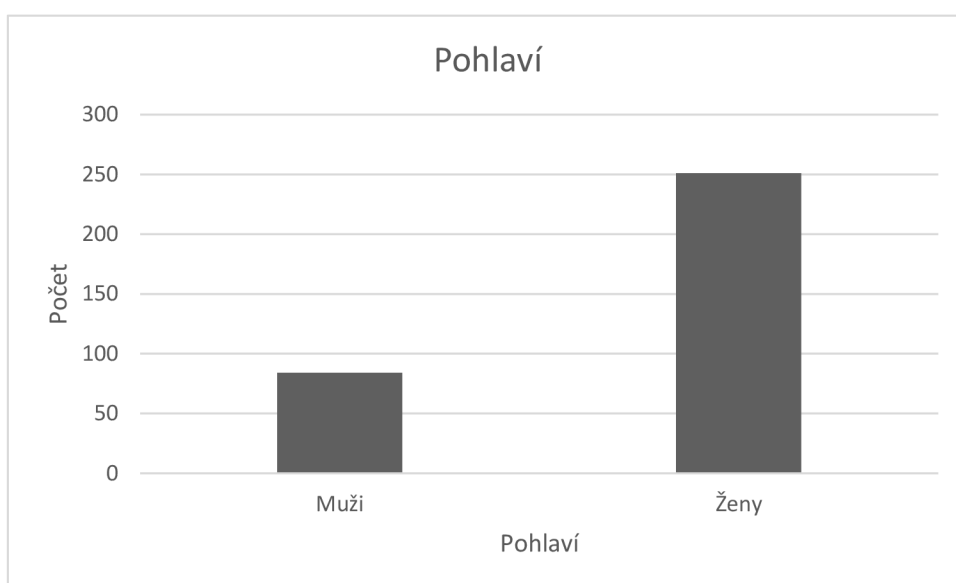
Kvantitativně orientovaný výzkum je proveden dotazníkovou formou. Soustředí se na celkové chápání a porozumění pojmů, vztahujících se ke konceptu společného vzdělávání a také přibližuje zájem pedagogických pracovníků o studium v uvedené oblasti. Výzkumné šetření je zaměřeno na níže uvedené tematické okruhy. Ty jsou prezentovány v grafech a tabulkách

1. Genderové zastoupení pedagogického personálu.
2. Délka pedagogické praxe.
3. Pracovní zařazení.
4. Typ školského zařízení.
5. Lokalita / místo výkonu práce.
6. Studium a vzdělávací semináře v oblasti vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
7. Počet vzdělávacích aktivit zaměřených k inkluzi.
8. Zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
9. Vnímání konceptu inkluze v aktuálním čase.
10. Vnímání konkrétní školy jako pro-inkluzivní.
11. Současný postoj ke vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
12. Účinnost inkluze a poskytování podpůrných opatření v oblastech sociálního vyloučení.
13. Obavy ze společného vzdělávání dětí intaktních s dětmi s tělesným postižením.
14. Informovanost o inkluzi a nových trendech ze strany školské organizace.
15. Rozvoj kompetencí zaměřených na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.
16. Náročné oblasti při naplňování inkluzivního vzdělávání.
17. Zlepšení přístupu a postojů ke konceptu společného vzdělávání.
18. Rozdíl mezi inkluzí a integrací.

19. Inkluzivní a integrační přístup.
20. Inkluzivní a integrační přístup.
21. Přípravenost začínajících učitelů v rámci pregraduální přípravy na inkluzivní vzdělávání.
22. Osobní připravenost na společné vzdělávání zdravých dětí (intaktních) a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
23. Přípravenost konkrétní školy na inkluzivní vzdělávání.

Otázka číslo 1: Pohlaví

Graf číslo 1: Pohlaví



Zdroj: Vlastní

Genderové zastoupení mužů a žen v empirickém výzkumu jasně poukazuje na vyšší podíl ženského pohlaví. Na celkovém počtu 335 odpovědí se jich podílelo 249. Převaha žen tak činí Téměř 75 procent, oproti mužům.

Tabulka 1: Pohlaví

Detailní rozpis genderového zastoupení mužů a žen, dle zastupujících profesí					
Profese	Počet	Muži / procenta		Ženy / procenta	
Ředitel	37	8	22 %	29	78 %
Zástupce ředitele	22	6	27 %	16	72 %
Učitel	185	45	24 %	140	76 %
Asistent pedagoga	21	11	52 %	10	48 %
Sociální pedagog	32	7	22 %	25	78 %

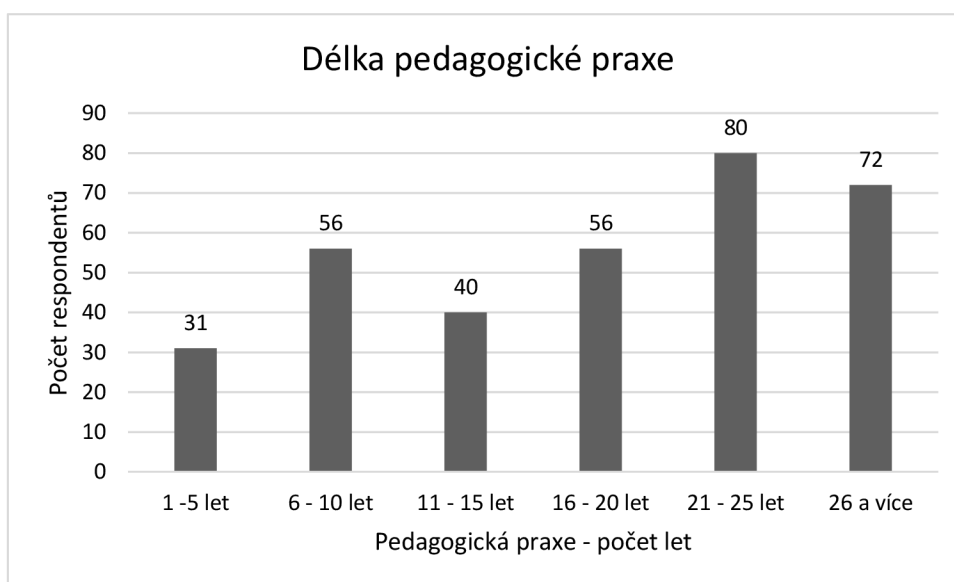
Speciální pedagog	33	8	24 %	25	76 %
Školní psycholog	5	1	20 %	4	80 %

Zdroj: Vlastní

Téměř ve všech pracovních pozicích mají ženy výraznou převahu, a to mnohdy o více jak 50 %, oproti mužům. Pouze u profese asistenta pedagoga mají v přepočtu na celek mírnou převahu mužům, a to o celé 4 %. Feminizace učitelské profese představuje celosvětový trend ve školství a deklarovaná data nejsou ničím výjimečným.

Otázka číslo 2: Délka pedagogické praxe

Graf číslo 2: Délka pedagogické praxe



Zdroj: Vlastní

Grafické uspořádání odhaluje fakt, že nejvíce dotazovaných má pedagogickou praxi v rozmezí od 21 do 25 let. Na druhé příčce se nacházejí zaměstnanci s praxí 26 let a více. Pouze 31 osob má pedagogickou praxi od 1 do 5 let.

Tabulka 2: Délka pedagogické praxe

Pedagogická praxe	1 – 5 let		6 – 10 let		11 – 15 let		16 – 20 let		21 - 25		26 +	
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Ředitel	0	1	2	9	3	6	2	6	1	5	0	2
Zástupce	0	3	0	2	2	3	2	0	1	4	1	4
Učitel	5	14	7	16	2	11	7	23	8	41	16	35
Asistent	3	1	5	3	1	3	1	1	0	1	1	1
Soc. ped	2	0	1	2	0	3	2	4	2	10	0	6

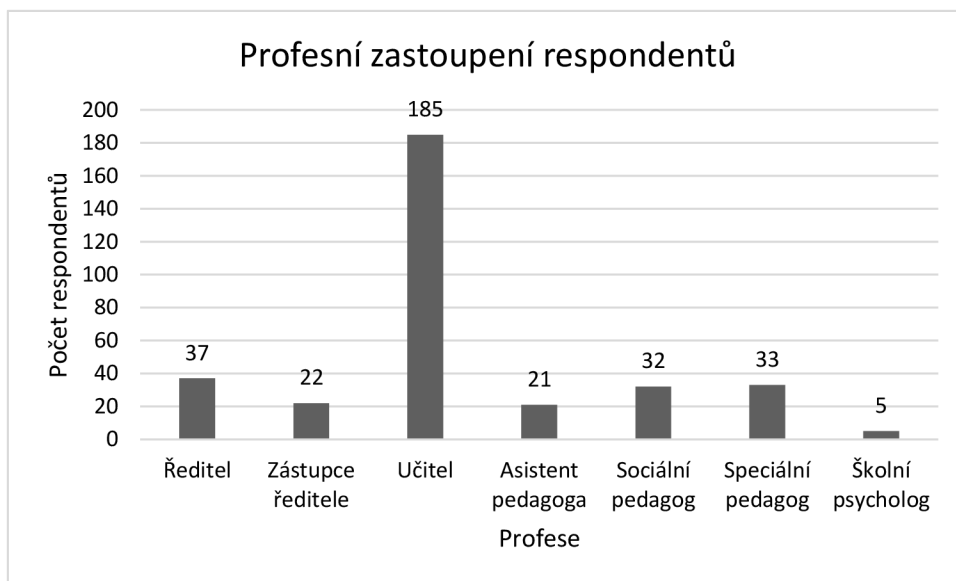
Spec. ped.	0	1	0	7	4	2	1	6	1	5	0	6
Psycholog	1	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0

Zdroj: Vlastní

Podrobná analýza rozkrývá délku pedagogické praxe, včetně genderového zastoupení mužů a žen v jednotlivých profesích. Z tohoto přehledu je zřejmé, že nejvíce ředitelů zapojených do výzkumného šetření se nachází v kategorii 6-10 let (11 z 37, tedy 30 %). Počet jejich zástupců je poměrně vyrovnaný (přibližně 22 %) ve všech nabízených kategoriích. Nejsilnější skupinu v dotazníkovém šetření tvořili učitelé a nejvíce z nich se přihlásilo k pedagogické praxi delší než 26 let (celkem 27 % ze 185). Celkem 38 % z 21 asistentů má praxi mezi 6-10 lety. V kategorii sociálních pedagogů má nejvíce osob praxi v délce 21–25 let. Nejvíce speciálních pedagogů se přihlásilo k praxi v rozmezí 6–10 let (7 z 33, což je 21%).

Otázka číslo 3: Profesní zastoupení respondentů

Graf číslo 3: Profesní zastoupení respondentů

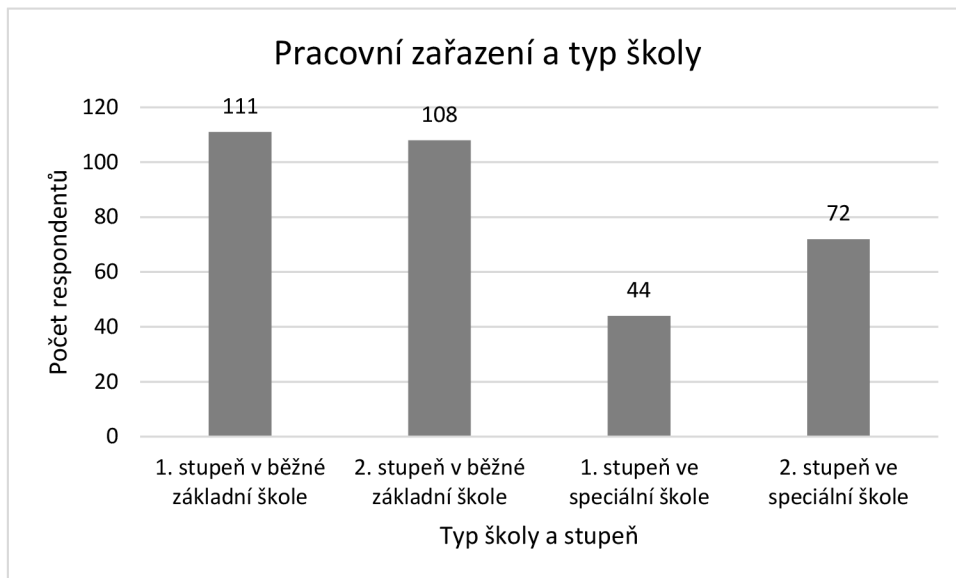


Zdroj: Vlastní

Grafický přehled poskytuje informace o počtu respondentů ve shora uvedených profesích. Nejpočetnější skupinu představují učitelé. Z 60 oslovených škol se do výzkumu zapojilo celkem 37 ředitelů, což v přepočtu na školská pracoviště signalizuje jejich 60% účast. Nejmenší zastoupení měli školní psychologové.

Otázka číslo 4: Typ školského zařízení a pracovní zařazení na 1. a 2. st.

Graf číslo 4: Typ školského zařízení a pracovní zařazení na 1. a 2. st.

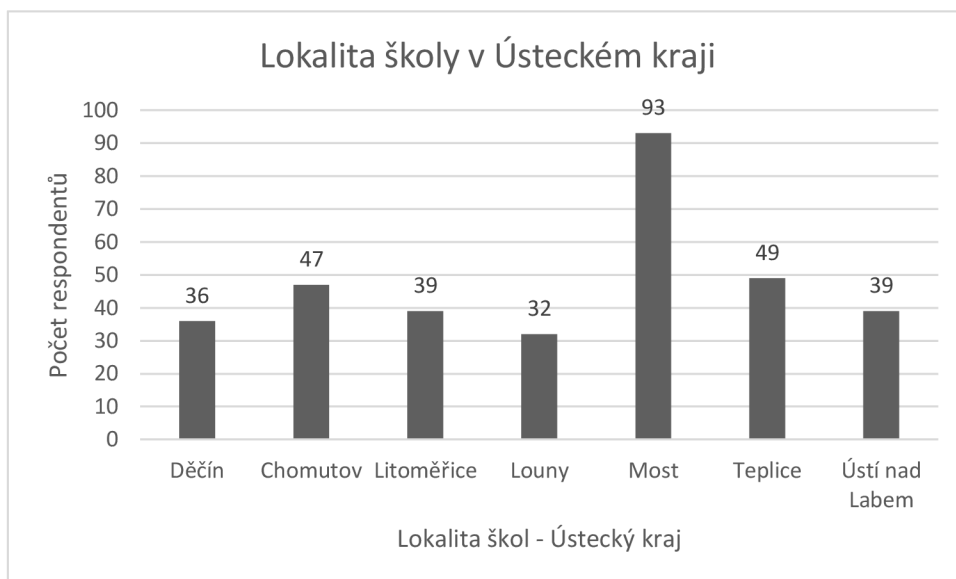


Zdroj: Vlastní

Uvedený graf rozklíčoval zastoupení pedagogických zaměstnanců v jednotlivých stupních na běžných základních školách. K prvnímu stupni se přihlásilo celkem 111 pedagogických pracovníků, tedy nejvíce z 335 dotázaných. Druhou příčku obsadili zaměstnanci druhého stupně a nejmenší zastoupení měli vyučující na 1. stupni ve speciálních školách, napříč Ústeckým krajem

Otázka číslo 5: Lokalita školy v Ústeckém kraji

Graf číslo 5: Lokalita školy v Ústeckém kraji



Zdroj: Vlastní

Vzhledem k anonymitě dotazníkového šetření nelze potvrdit, kolik respondentů se z konkrétních škol zapojilo do výzkumného šetření. S přesností však lze určit počet lidí zapojených do výzkumu podle okresů. Nejvíce pracovníků vyplnilo dotazník v okrese Most, a to v počtu 93 osob. Nejméně lidí reagovalo na dotazníkové šetření v Lounech. V ostatních městech bylo dotazníkové šetření téměř totožné a pohybovalo se v rozmezí od 36 do 39 osob.

Tabulka 3: Profesionální zastoupení pedagogických zaměstnanců v Ústeckém kraji

Profese a okresy	Ředitel	Zástupce ředitele	Učitel	Asistent	Speciální pedagog	Sociální pedagog	Školní psycholog
Děčín	8	2	18	3	1	4	0
Chomutov	5	4	22	6	4	6	0
Litoměřice	4	4	19	4	3	4	1
Louny	3	2	17	1	4	5	0
Most	10	6	55	6	9	6	1
Teplice	1	3	35	1	3	3	3
Ústí nad Labem	6	1	19	0	9	4	0
Celkem	37	22	185	21	33	32	5

Zdroj: Vlastní

Z profesního hlediska se do výzkumného šetření zapojilo nejvíce osob v okrese Most. V kategorii ředitelů, šlo konkrétně o 10 z celkových 37, dále pak 6 jejich zástupců a 55 učitelů. V ostatní případech, byly počty poměrně vyrovnané. Školních psychologů se zapojilo 5 a z toho nejvíce jich bylo z Teplic.

Otázka číslo 6: Absolvoval/a jste studium, popř. nějaký vzdělávací seminář zaměřený na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami?

Graf číslo 6: Kvalifikační předpoklady pro práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami



Zdroj: Vlastní

Celkem 313 osob z 335 zúčastněných, absolvovalo v průběhu své pedagogické praxe vzdělávací aktivitu zaměřenou na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Zkušenost s takovým typem vzdělávání zatím nemá 22 pedagogických zaměstnanců.

Tabulka 4: Jaký druh studia a vzdělávacích aktivit jste absolvoval/a?

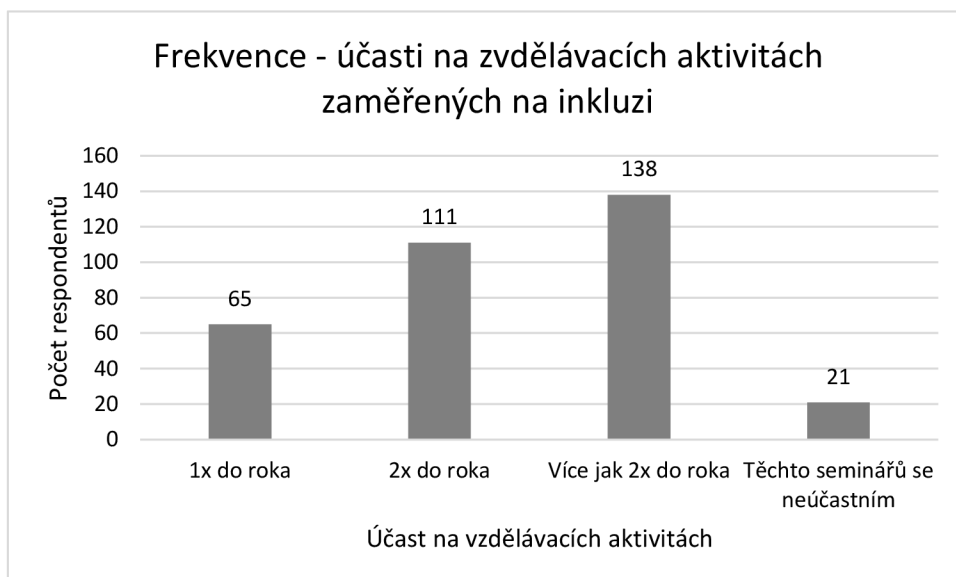
Druh vzdělávací aktivity	Počet	Procenta
Vysokoškolské studium speciální pedagogiky na pedagogické fakultě.	261	83 %
Doplňující studium: kurz speciální pedagogiky, apod.	30	10 %
Krátkodobé semináře se zaměřením na práci s dětmi se SVP	22	7 %
22 osob se nesetkalo se shora uvedeným typem vzdělávání	313	100 %

Zdroj: Vlastní

Nejběžnějším typem studia, v jehož průběhu se respondenti setkali s problematikou vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, je vysokoškolské studium na pedagogických fakultách. Doplnující kurz speciální pedagogiky si doplnilo 10 % účastníků a zbylých 7 % zaměstnanců označilo za nejčastější variantu vzdělávání krátkodobé semináře.

Otázka číslo 7: Kolikrát do roka se účastníte vzdělávacích aktivit zaměřených na inkluzi a na její implementaci do vyučovacího procesu?

Graf číslo 7: Účast na vzdělávacích aktivitách, zaměřených na inkluzi a její implementaci do vzdělávacího procesu.

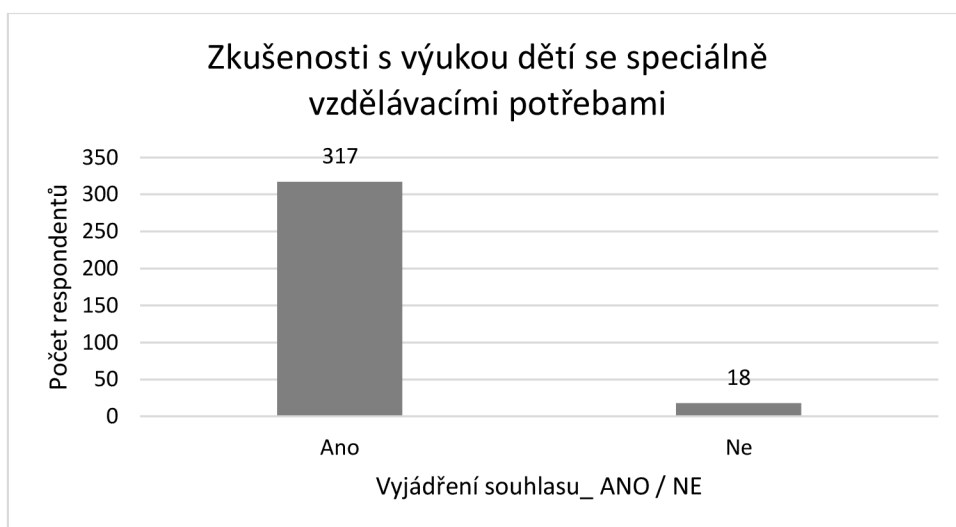


Zdroj: Vlastní

Učitelské povolání více než kterékoliv jiné, vyžaduje neustálou potřebu vzdělávání a sebezdokonalování se v příslušném odvětví. Ze zpracovaných dat je vidět, že nejvíce respondentů se v oblasti inkluze vzdělává více jak 2x do roka. O inkluzi a její implementaci do vzdělávacího procesu se nezajímá 21 pedagogických pracovníků.

Otázka číslo 8: Máte zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami?

Graf číslo 8: Zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami



Zdroj: Vlastní

Zkušenost se vzděláváním dětí se speciálně vzdělávacími potřebami potvrdilo 317 pedagogických pracovníků napříč okresními městy v Ústeckém kraji. Pouze 18 osob nemá dostatečné zkušenosti s tímto typem vzdělávání.

Tabulka 5: Zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Typ zdravotního či jiného omezení u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami	Procenta	Odpovědi
Tělesné postižení	76 %	240
Mentální postižení	77 %	241
Zrakové postižení	50 %	158
Sluchové postižení	56 %	175
Specifické poruchy chování (ADHD, ADD, záškoláctví apod.)	71 %	223
Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, apod.)	51 %	161
Kombinované typy postižení	38 %	118
Kulturně odlišné prostředí, sociální vyloučení apod.	54 %	170
335 odpovědí		

Zdroj: Vlastní

Součástí otázky číslo 8, je podotázka s možností kombinovaného, víceúrovňového označování odpovědí. Nejvíce zkušeností mají pedagogičtí pracovníci s výukou dětí s mentálním a tělesným postižením. Nejméně pak s výukou dětí s kombinovaným typem postižení. Zkušenosti s výukou dětí se specifickými poruchami učení, jako jsou např. ADHD, ADD, záškoláctví aj. označilo 71 % respondentů, což potvrzuje, že tato skupina dětí, společně s dětmi tělesně a mentálně postiženými, tvoří nejpočetnější skupinu žáků, se kterými respondenti přicházejí do kontaktu.

Otázka číslo 9: Jak v současné době vnímáte koncept inkluzivního vzdělávání?

Graf číslo 9: Vnímání konceptu inkluzivního vzdělávání v současné době



Zdroj: Vlastní

Koncept inkluzivního vzdělávání považuje 39 % respondentů za smysluplný, přínosný a pro společnost významný. Tuto zkušenost potvrdilo 134 osob z 335. Dalších 33 % zúčastněných považuje koncept inkluzivního vzdělávání za dobrý, ale v praktické rovině za velmi problematický, až nerealizovatelný. Skupina 85 pedagogických pracovníků se domnívá, že společné vzdělávání všech dětí není správnou cestou, přičemž vychází ze zkušeností z vlastní školy. Pouze 5 osob nemá s inkluzí dostatečné zkušenosti a neumí k tomuto tématu zaujmout konkrétní postoj.

Tabulka 6: Vnímání konceptu inkluzivního vzdělávání v současné době

Profesní zastoupení	Inkluze je smysluplná, celkově přínosná a pro společnost významná. Tuto zkušenost mám i ve své třídě.		Koncept inkluze je v podstatě dobrý, ale její praktická realizace je velmi problematická		Inkluze u nás ve škole nefunguje, společné vzdělávání všech dětí není správnou cestou.		Nemám osobní zkušenost	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
Ředitel	12	32 %	20	54 %	5	14 %	0	0 %
Zástupce	9	41 %	14	41 %	4	18 %	0	0 %
Učitel	67	36 %	57	31 %	59	32 %	2	1 %
Asistent	12	81 %	5	24 %	2	10 %	2	10 %
Spec. pedagog	16	48 %	10	30 %	6	18 %	1	3 %
Soc. pedagog	17	53 %	7	22 %	8	25 %	0	0 %

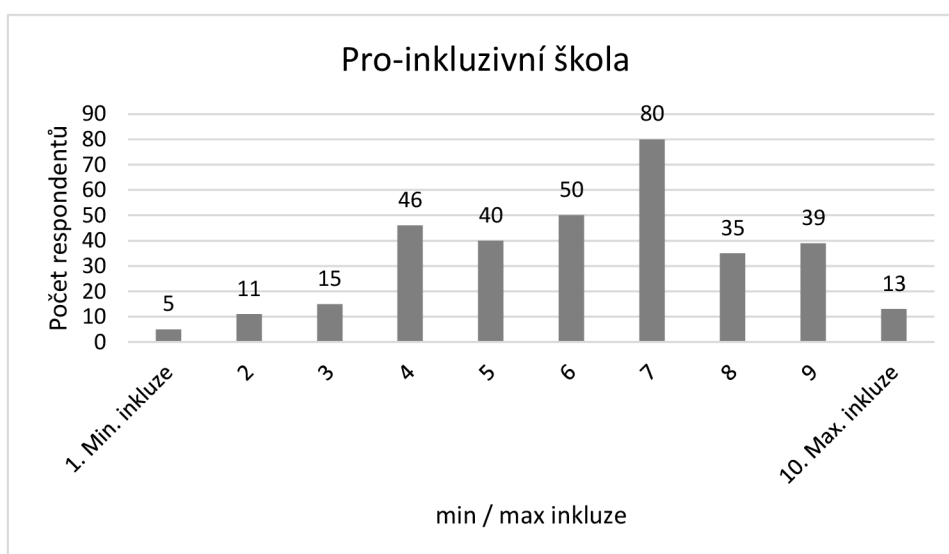
Souhrnná data	133	39 %	113	34 %	84	25 %	5	2 %
---------------	-----	------	-----	------	----	------	---	-----

Zdroj: Vlastní

V tabulkovém provedení je možné sledovat, jak inkluzi a koncept společného vzdělávání vnímají zástupci ve shora uvedených profesích. Za nejméně přínosnou a pro společnost významnou považují inkluzi ředitelé škol a učitelé, kteří v tomto výzkumném šetření tvoří nejpočetnější pracovní skupinu. Souhrnná data, resp. procentuální součet odpovědí u možnosti, že je inkluze pro společnost významným prvkem, podpořilo pouze 39 % respondentů z celkových 335. I přesto, že ředitelé školských zařízení v současné době nevnímají za přínosnou, tak koncept společného vzdělávání v nadpoloviční většině považují za dobrý. Problematické je podle nich samotná realizace a implementace v praktické rovině. 32 % učitelů považuje koncept inkluzivního vzdělávání za nefunkční, přičemž vychází z vlastní praxe v konkrétní škole. V současné době lze říci, že vnímání konceptu inkluzivního vzdělávání má spíše negativní charakter.

Otázka číslo 10: Vnímáte Vaši školu jako pro-inkluzivní?

Graf číslo 10: Vnímání školy jako pro-inkluzivní



Zdroj: Vlastní

Otázka číslo 10 se zabývá tím, do jaké míry zástupci jednotlivých profesí vnímají vlastní školu jako pro-inkluzivní. Svůj postoj vyjadřovali na hodnotící škále od 1 do 10, kde číslo 1 představuje nejmenší míru inkluze a číslo 10 naopak vyjadřuje, že jde o školu maximálně inkluzivní. Nejvíce shodných odpovědí vyjadřujících míru inkluzivity bylo na hodnotící škále

přiřazeno číslu 7. Za minimálně inkluzivní považuje své pracoviště 5 zaměstnanců a dalších 13 pak označilo svoji školu za maximálně inkluzivní.

Tabulka 7: Vnímání školy jako pro-inkluzivní v konkrétních profesích

Profesní zařazení	Hodnotící škála od 1 do 10, kde číslo 10 znamená nejvíce									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ředitel	1	4	2	4	6	7	4	4	3	2
Zástupce ředitele	0	0	2	3	2	2	3	3	7	0
Učitel	2	3	9	26	23	25	49	18	23	6
Asistent	0	2	2	3	4	1	6	1	1	1
Sociální pedagog	1	0	0	5	3	5	13	3	1	1
Speciální pedagog	0	2	0	4	2	9	3	6	4	3
Psycholog	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0
Celkem 335 odpovědí										

Zdroj: Vlastní

Za maximálně inkluzivní školu považuje své pracoviště celkem 13 pracovníků (necelé 4 % z 335 odpovědí), konkrétně pak 2 ředitele, 6 učitelů, 1 asistent pedagoga, 1 sociální pedagog a 3 speciální pedagogové. Nejčastěji označovanou hodnotou se na škále sledující míru inkluze stalo číslo 7. Z profesního hlediska se pro tuto volbu rozhodlo 13 sociálních pedagogů a 2 školní psychologové (v obou případech jde 40% podíl v každé profesi). Pozitivní pohled na inkluzivní vzdělávání, nepřesáhlo v žádné profesní kategorii nadpoloviční většinu.

Otázka číslo 11: Jaký je Váš současný postoj ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami?

Tabulka 8: Postoje ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Vyjádření míry souhlasu / nesouhlasu	Ano	Ne	Nevím	Odpovědi
Zdravotně postižené žáky je vhodnější vzdělávat ve speciálních školách, tedy v prostředí, kde jsou žáci s podobným handicapem.	63 %	34 %	3 %	335
Vzdělávání zdravotně postižených žáků je z hlediska finanční náročnosti levnější v prostředí speciálních škol.	36 %	56 %	8 %	335
Vzdělávání zdravotně postižených žáků je z hlediska finanční náročnosti levnější v prostředí běžných škol.	60 %	31 %	9 %	335
Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se od roku 2016 zlepšily.	84 %	11 %	5 %	335
Spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními se v posledních letech zlepšují.	85 %	10 %	5 %	335

System podpurných opatření je funkční.	65 %	30 %	5 %	335
--	------	------	-----	-----

Zdroj: *Vlastní*

Hodnoty předložené v tabulce číslo 8 vyjadřují aktuální postoj pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Více jak polovina osob se domnívá, že pro vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je vhodnější vzdělávat je ve speciálních školách, tedy v prostředí, kde se nacházejí žáci se stejným nebo podobným typem postižení. Tuto alternativu označilo 63 % lidí. Svými odpověďmi si pedagogičtí zaměstnanci uvědomují finanční náročnost a připouštějí, že vzdělávání žáků ve speciálních školách bude dražší. Pozitivním ukazatelem je, že 80 % všech pedagogických zaměstnanců zapojených do výzkumného projektu vnímá lepší podmínky pro vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, oproti roku 2016.

Tabulka 9: Výhodnost vzdělávání zdravotně postižených žáků ve speciálních školách

Zdravotně postižené žáky, je z hlediska finanční náročnosti vhodnější vzdělávat ve speciálních školách											
Ředitel			Zástupce ředitele			Učitel			Asistent pedagoga		
Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím
18	18	1	3	18	1	69	98	18	6	13	2
49 %	49 %	2 %	14 %	82 %	4 %	37 %	53 %	10 %	29 %	62 %	9 %
Celkem 37 osob			Celkem 22 osob			Celkem 185 osob			Celkem 21 osob		
X											
Sociální pedagog			Speciální pedagog			Školní psycholog			X		
Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Celkem 335 respondentů		
12	20	0	10	19	4	2	3	0			
38 %	63 %	0 %	30 %	58 %	12 %	40 %	60 %	0 %			
32 osob			33 osob			5 osob			X		

Zdroj: *Vlastní*

Výše uvedené hodnoty v tabulce č. 9, se kromě celkového zkoumání postojů ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami zabývají například tím, zdali je z finančního hlediska výhodnější vzdělávat zdravotně postižené žáky v prostředí speciálních škol, nebo v běžných školách. Drtivá většina všech dotázaných se domnívá, že vzdělávání zdravotně postižených žáků ve speciálních školách není finančně výhodnější. S tímto tvrzením se nejvíce ztotožňují zástupci ředitelů škol, a to s více jak 80% podílem. Jedinou výjimku, která měla totožný počet odpovědí pro a proti byla skupina ředitelů škol. Polovina z nich je

přesvědčená, že vzdělávání zdravotně postižených žáků je finančně výhodnější v prostředí speciálních škol a druhá polovina zastává názor zcela opačný.

Otázka číslo 12: Jak účinná je inkluze a poskytování podpůrných opatření v oblastech sociálního vyloučení?

Tabulka 10: Účinnost inkluze a poskytování podpůrných opatření v oblastech sociálního vyloučení

Vyjádření míry souhlasu	Rozhodně ano	Spíše ano	Rozhodně ne	Spíše ne	Nevím	Odpovědí
Systém podpůrných opatření nově zohledňuje též sociální, kulturní a jiné aspekty, tzn., okruh nabízené podpory se rozšířil na individuální potřeby všech dětí, žáků a studentů.	33 %	47 %	4 %	13 %	2 %	335
Systém podpůrných opatření je v oblastech sociálního vyloučení vhodným nástrojem pro odbourávání sociálních, kulturních a jiných nerovností.	6 %	53 %	15 %	22 %	4 %	335
Systém podpůrných opatření a inkluze jako takový, neumí řešit sociální a kulturní nerovnosti (překážkou jsou jazykové bariéry dětí, odlišná kultura rodin s kombinací poruch chování a učení).	38 %	41 %	10 %	7 %	3 %	335
Některá pro-inkluzivní opatření mohou v oblastech sociálního vyloučení působit diskriminačně (např. poskytování školních obědů zdarma, kde ne každé dítě, má na tento oběd nárok).	45 %	43 %	4 %	3 %	4 %	335

Zdroj: *Vlastní*

Podstatou dvanácté otázky bylo zjistit, jak účinná je inkluze a poskytování podpůrných opatření ve vzdělávacím systému v oblastech sociálního vyloučení. Respondenti vyjadřovali svůj názor zaškrtnutím políčka dle míry jejich souhlasu, a to s nabízenými možnostmi: rozhodně ano, spíše ano, rozhodně ne, spíše ne a nevím. V prvním okruhu převažuje 80% shoda v názoru, že systém podpůrných opatření zohledňuje sociální aspekt a že se okruh nabízené podpory rozšířil na individuální potřeby všech žáků a studentů. Dalších 53 % zaměstnanců vnímá systém podpůrných opatření jako vhodný nástroj pro odbourávání sociálních, kulturních a jiných odlišností.

I přesto, že na jedné straně panuje názor, že je inkluze vhodným nástrojem pro odbourávání sociálních, kulturních a jiných nerovností, tak na straně druhé se téměř 80 % osob domnívá, že současný systém podpůrných opatření a inkluze jako taková, neumí řešit shora uvedené problémy, které jsou ovlivněny jazykovou bariérou dětí, odlišnou kulturou rodin, poruchami chování a učení apod. S tímto tvrzením se ztotožňuje téměř 80 % osob zapojených do výzkumného šetření. Kromě toho považuje 90 % pedagogických zaměstnanců některá pro-inkluzivní opatření aplikovaná v oblastech sociálního vyloučení za diskriminační.

Tabulka 11: Diskriminační opatření při poskytování inkluze v sociálně vyloučených oblastech

Některá pro-inkluzivní opatření mohou v oblastech sociálního vyloučení působit diskriminačně (např. poskytování školních obědů zdarma, kde ne každé dítě, má na tento oběd nárok).											
Ředitel			Zástupce ředitele			Učitel			Asistent pedagoga		
Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím
30	5	2	22	0	0	163	15	7	17	3	1
81 %	14 %	5 %	100 %	0 %	0 %	88 %	8 %	4 %	81 %	14 %	5 %
Celkem 37 osob			Celkem 22 osob			Celkem 185 osob			Celkem 21 osob		
X											
Sociální pedagog			Speciální pedagog			Školní psycholog			X		
Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím	Celkem 335 respondentů		
30	2	0	30	1	2	5	0	0			
94 %	6 %	0 %	91 %	3 %	6 %	100 %	0 %	0 %			
32 osob			33 osob			5 osob			X		

Zdroj: Vlastní

Tabulka číslo 11 patří do okruhu dílčích otázek pod číslem 12 a poskytuje detailní rozbor postojů zúčastněných osob, k tématu diskriminačních opatření při poskytování inkluze s akcentem na sociálně vyloučené lokality. Ve všech případech se zástupci shora uvedených profesních skupin shodují, že systém poskytovaných služeb může v některých případech působit diskriminačně. V dotazníkovém šetření tuto možnost podpořilo 100 % respondentů z řad zástupců ředitele a školní psychologové. Z 94 % sociální pedagogové a z 91 % pak speciální pedagogové. Učitelé to vnímají obdobně a pro tuto variantu hlasovalo celkem 88 % z nich. Konkrétním příkladem diskriminačního poskytování pro-inkluzivních opatření jsou například obědy „zdarma“, kde ne každé dítě má nárok na tento oběd.

Otázka číslo 13: Máte obavy ze společného vzdělávání intaktních dětí s tělesně postiženými?

Graf číslo 11: Obavy ze společného vzdělávání intaktních dětí s tělesně postiženými



Zdroj: Vlastní

Cílem otázky číslo 13 bylo zjistit, jak vysoké obavy panují mezi pedagogickými pracovníky ke konceptu společného vzdělávání intaktních dětí s dětmi postiženými. Z vygenerovaných údajů je patrné, že většina účastníků dotazníkového šetření nemá obavy a ke konceptu společného vzdělávání přistupují pozitivně. Opačný názor zastává 114 respondentů z 335. Součástí otázky číslo 13 jsou podotázky, jejichž smyslem je odkrýt, jaké obavy nejčastěji pedagogičtí pracovníci pociťují. Pro lepší orientaci jsou jednotlivá data prezentována v tabulce s přepočtem dat na procenta, a to vždy k profesnímu celku.

Otázka číslo 13 a): Čeho se nejvíce obáváte?

Tabulka 12: Obavy ze společného vzdělávání intaktních dětí s tělesně postiženými dětmi - konkrétně

Obavy ze společného vzdělávání	Celkem 148 osob	
Tělesně postižení a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, mohou zpomalit vyučovací tempo intaktních (zdravých) žáků.	65 %	97
Náročnější přípravy na výuku, která vyžaduje důkladné sledování a dodržování individuálních přístupů k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.	24 %	35
Nedostatečné materiální a finanční podpory (například na zajištění pedagogických asistentů, popř. speciálních či sociálních pedagogů aj.).	11 %	16

Zdroj: Vlastní

Obavy ze společného vzdělávání projevilo celkem 148 osob. Jde o všechny účastníky dotazníkového šetření, kteří se v otázce číslo 13 vyjádřili jinak, než zaškrtnutím odpovědi NE. Následující tabulka číslo 13, poskytuje vyjádření konkrétních shora uvedených obav, dle profesního zastoupení všech respondentů.

Tabulka 13: Zpomalení vyučovacího tempa intaktních žáků – obavy ze společného vzdělávání

Tělesně postižení a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, mohou zpomalit vyučovací tempo intaktních (zdravých) žáků							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent pedagoga	
9	24 %	6	27 %	59	32 %	6	29 %
37 osob		22 osob		185 osob		21 osob	
X							
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
10	31 %	6	18 %	1	20 %	Celkem 97 osob ze 148	
32 osob		33 osob		5 osob		X	

Zdroj: Vlastní

Největší obavy z toho, že tělesně postižení žáci a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami mohou zpomalit vyučovací tempo intaktních žáků, má 32 % učitelů. Podobně to vnímají i sociální pedagogové. Mírnější obavy vyjadřují speciální pedagogové, a to v 18 % odpovědích. Ze zpracovaných dat je patrné, že právě zpomalení vyučovacího tempa patří mezi nejpálčivější problémy inkluzivního vzdělávání. Tuto variantu označilo celkem 92 osob ze 148.

Tabulka 14: Náročná příprava – obavy ze společného vzdělávání

Náročnější přípravy na výuku, která vyžaduje důkladné sledování a dodržování individuálních přístupů k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent pedagoga	
7	19 %	3	14 %	17	9 %	4	19 %
37 osob		22 osob		185 osob		21 osob	
X							
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
2	6 %	2	6 %	0	0 %	35 osob ze 148	
32 osob		33 osob		5 osob		X	

Zdroj: Vlastní

Náročná příprava se v dotazníkovém šetření stala druhou nejčastěji volenou odpovědí, vyjadřující obavu z konceptu společného vzdělávání všech dětí. Ze 148 pedagogických

pracovníků se k této možnosti přiklonilo celkem 35 z nich. Z profesního hlediska si náročnou přípravu na výuku uvědomují nejvíce ředitelé školských zařízení a pedagogičtí asistenti.

Tabulka 15: Nedostatečná materiální a finanční podpora - obavy ze společného vzdělávání

Nedostatečné materiální a finanční podpory (například na zajištění pedagogických asistentů, popř. speciálních či sociálních pedagogů aj.).							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent pedagoga	
8	22 %	1	5 %	5	3 %	0	0 %
37 osob		22 osob		185 osob		21 osob	
X							
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
0	0 %	2	6 %	0	0 %	16 osob ze 148	
32 osob		33 osob		5 osob		X	

Zdroj: Vlastní

Poslední nejdiskutovanější obavu v konceptu společného vzdělávání, tvoří materiální a finanční podpora. Z profesního hlediska se k této alternativě přiklonilo nejvíce respondentů z řad ředitelů školských zařízení.

Otázka číslo 14: Informuje Vás škola dostatečně o inkluzi, o aktuálních změnách a nových trendech?

Graf číslo 12: Informovanost o inkluzi, o aktuálních změnách a nových trendech



Zdroj: Vlastní

grafické znázornění číslo 12, je výčetem odpovědí na otázku zabývající se informovaností o inkluzi, inkluzivním vzdělávání a nových trendech v konceptu společného vzdělávání.

Většina pedagogických pracovníků považuje informovanost o inkluzi a inkluzivním vzdělávání za dostatečné. Opačnou zkušenost má jen 12 osob a dalších 21 se přiklonilo k variantě „Spíše ne“, tedy ke špatné informovanosti o nových trendech v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Otázka číslo 15: Umožňuje Vám vedení školy zvyšovat si kompetence zaměřené na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, inkluzi apod.?

Graf číslo 13: Zvyšování kompetencí zaměřených na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami



Zdroj: Vlastní

Graf číslo 13 předkládá komplexní data o zvyšování kompetencí zaměřených na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Ze souhrnného přehledu je patrná podpora vedení školy k dalšímu vzdělávání pedagogických zaměstnanců. V dotazníkovém šetření se k této možnosti přihlásilo 211 respondentů. Dalších 47 osob sdělilo, že možnost k dalšímu vzdělávání sice mají, ale finanční prostředky jsou velmi omezené, díky čemuž se snižují šance dosahovat kvalitnějšího vzdělávání a rozšiřování si odborných kompetencí. Pouze 14 osob uvedlo, že nejsou ze strany vedení dostatečně informováni o vzdělávacích aktivitách.

Otázka číslo 16: Co je pro Vás z hlediska inkluzivního vzdělávání nejnáročnější?

Tabulka 16: Nejnáročnější úkony v oblasti inkluzivního vzdělávání

Náročné úkony při plnění inkluze	1	2	3	4	5	Odpovědi
Stanovení a plnění vzdělávacích cílů.	7 %	7 %	59 %	18 %	10 %	335
Organizace práce, času a rozvržení učiva.	5 %	7 %	68 %	11 %	9 %	335
Spolupráce s pedagogickým asistentem, popř. se speciálním pedagogem, školním psychologem aj.	7 %	7 %	52 %	24 %	10 %	335
Správné nastavení individuálního plánu.	5%	8 %	54 %	23 %	10 %	335
Vyhledávání a příprava speciálních pomůcek.	2 %	8%	16%	53%	21%	335
Nastavení a přizpůsobení učiva pro potřeby všech žáků.	4 %	4 %	12 %	37 %	43 %	335
Braní ohledů na speciální potřeby žáků.	5 %	4 %	17 %	42 %	31 %	335
Nastavení spravedlivého hodnotícího systému.	4 %	5 %	13 %	66 %	11 %	335
Komunikace se zákonnými zástupci dětí	5 %	5 %	26 %	23 %	41 %	335

Zdroj: Vlastní

Jaké úkony jsou nejnáročnější při implementaci inkluze do vzdělávacího procesu, měla odhalit otázka číslo 16. K tomuto účelu bylo autorem rigorózní práce zvoleno devět oblastí, kde u každé z nich mohli respondenti vyjádřit svůj názor na hodnotící škále od 5 do 1, kde číslo 5 představuje největší náročnost a číslo 1 naopak nejmenší (obrácený způsob známkování). Nejvíce pedagogických zaměstnanců považuje za nejnáročnější úkon při implementaci inkluze do vzdělávacího procesu „nastavení a přizpůsobení učiva pro potřeby všech žáků“, a to v poměru 43 % z 335 vyhodnocených odpovědí. Nejvíce označovanou hodnotou se na uvedené škále stalo číslo 3, u které respondenti považují za nejnáročnější „zorganizovat si práci, čas a rozvrhnout si správně učivo“, aby odpovídalo potřebám všech dětí, tedy intaktních a tělesně postižených. Nastavení spravedlivého hodnotícího systému, považuje za nejnáročnější 66 % pedagogických zaměstnanců.

V níže uvedeném tabulkovém provedení jsou analyzována data s nejvyšší a nejmenší hodnotou na hodnotící škále 5-1, dle tematického zaměření a profesního zastoupení. Získané údaje odkrývají vnímání této problematiky v jednotlivých profesích.

Tabulka 17: Stanovení a plnění vzdělávacích cílů

Stanovení a plnění vzdělávacích cílů							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
8 (22 %)	6 (16 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	22 (12 %)	9 (5 %)	1 (0 %)	6 (29 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1	1 (20 %)	1 (20 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 10 % (tj. 32 osob)				Číslo 1, označilo 7 % (tj. 23 osob)			

Zdroj: Vlastní

Stanovení a plnění vzdělávacích cílů v tomto případě nejvíce trápí ředitele škol, hned poté pak učitele.

Tabulka 18: Organizace práce, času a rozvržení učiva

Organizace práce, času a rozvržení učiva							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
4 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (5 %)	23 (12 %)	10 (1 %)	1 (5 %)	4 (19 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
1 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	1 (20 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 9 % (tj. 29 osob)				Číslo 1, označilo 5 % (tj. 17 osob)			

Zdroj: Vlastní

Organizování práce, času a rozvržení učiva je nejnáročnějším úkonem pro 12 % učitelů.

Tabulka 19: Spolupráce s pedagogickým asistentem, speciálním pedagogem, popř. školním psychologem

Spolupráce s pedagogickým asistentem, speciálním pedagogem, popř. psychologem							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
3 (11 %)	2 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	25 (12 %)	17 (9 %)	3 (5 %)	3 (14 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	

1 (3 %)	0 (0 %)	1 (3 %)	2 (6 %)	1 (20 %)	0 (0 %)	
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů		
Číslo 5, označilo 10 % (tj. 34 osob)				Číslo 1, označilo 7 % (tj. 24 osob)		

Zdroj: Vlastní

Vzájemnou spolupráci s pedagogickým asistentem, speciálním nebo sociálním pedagogem považuje za nejnáročnější disciplínu 12 % učitelů. Z profesního hlediska se k této variantě přiklonilo nejvíce respondentů.

Tabulka 20: Správné nastavení individuálního plánu

Správné nastavení individuálního plánu							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
2 (5 %)	2 (5 %)	0 (0 %)	1 (5 %)	28 (15 %)	11 (6 %)	2 (10 %)	1 (5 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
0 (0 %)	0 (0 %)	1 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)	1 (20 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 10 % (tj. 33 osob)				Číslo 1, označilo 5 % (tj. 17 osob)			

Zdroj: Vlastní

Správné nastavení individuálního plánu, organizace práce a rozvržení učiva tak, aby odpovídalo potřebám všech žáků, dělá největší problémy učitelům.

Tabulka 21: Vyhledávání a příprava speciálních pomůcek

Vyhledávání a příprava speciálních pomůcek							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
7 (19 %)	0 (%)	1 (5 %)	0 (%)	47 (25 %)	7 (4 %)	14 (67 %)	0 (0%)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
6 (19 %)	1 (3 %)	3 (9 %)	0 (%)	2 (40 %)	0 (0 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 21% (tj. 69 osob)				Číslo 1, označilo 2% (tj. 8 osob)			

Zdroj: Vlastní

Vyhledávání a přípravu speciálních pomůcek, označilo jako jednu z nejnáročnějších oblastí 67 % pedagogických asistentů a 25 procent učitelů.

Tabulka 22: Nastavení a přizpůsobení učiva pro potřeby všech žáků

Nastavení a přizpůsobení učiva pro potřeby všech žáků							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
6 (16 %)	2 (5 %)	6 (27 %)	0 (0 %)	90 (49 %)	10 (5 %)	2 (10 %)	1 (5 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
23 (72 %)	0 (0 %)	13 (39 %)	0 (0 %)	4 (80 %)	1 (20 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 43 % (tj. 144 osob)				Číslo 1, označilo 4 % (tj. 14 osob)			

Zdroj: Vlastní

Nastavit a přizpůsobit učivo pro všechny žáky bez ohledu na jejich handicap považuje za náročné 80 % školních psychologů. Hned na druhé příčce s tímto názorem koresponduje vyjádření 90 učitelů, což představuje vzorek 49 % z celkových 185.

Tabulka 23: Brání ohledů na speciální potřeby žáků

Brání ohledů na speciální potřeby žáků							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
4 (11 %)	2 (5 %)	4 (18 %)	0 (0 %)	69 (37 %)	10 (5 %)	3 (14 %)	2 (10 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
15 (47 %)	0 (0 %)	6 (18 %)	2 (6 %)	3 (60 %)	0 (0 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 43 % (tj. 104 osob)				Číslo 1, označilo 4 % (tj. 16 osob)			

Zdroj: Vlastní

Pro 37 % učitelů (69 osob) je v inkluzivním vzdělávání nejobtížnější brát ohled na speciální potřeby žáků. Podobný názor na tuto problematiku má 60 % školních psychologů a 32 procent sociálních pedagogů.

Tabulka 24: Nastavení spravedlivého systému

Nastavení spravedlivého systému							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
3 (8 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	26 (14 %)	5 (5 %)	2 (10 %)	3 (14 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
2 (6 %)	0 (0 %)	4 (12 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	1 (20 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 11 % (tj. 37 osob)				Číslo 1, označilo 4 % (tj. 15 osoba)			

Zdroj: Vlastní

Problematika nastavení spravedlivého systému, nemá v profesních kategoriích výrazné odchylky. Za nejnáročnější považuje tuto disciplínu 14 % ze 185 učitelů a 12 % speciálních pedagogů.

Tabulka 25: Komunikace se zákonnými zástupci dětí

Komunikace se zákonnými zástupci dětí							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
5	1	5	1	5	1	5	1
4 (11 %)	4 (11 %)	7 (32 %)	0 (0 %)	87 (47 %)	12 (6 %)	10 (48 %)	1 (5 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
11 (34 %)	1 (3 %)	17 (51 %)	0 (0 %)	2 (40 %)	0 (0 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 5, označilo 41 % (tj. 138 osob)				Číslo 1, označilo 5 % (tj. 18 osoba)			

Zdroj: Vlastní

Z profesního hlediska se stala nejnáročnější oblastí v konceptu společného vzdělávání komunikace se zákonnými zástupci. Pro tuto možnost se vyjádřilo celkem 51 % z 33 speciálních pedagogů a shodně po 48 % učitelé a pedagogičtí asistenti.

Otázka číslo 17: Co by posílilo Váš přístup, resp. postoj ke konceptu společného vzdělávání?

Tabulka 26: Posílení přístupu ke konceptu společného vzdělávání

Hodnota	Skóre	Pořadí
Lepší finanční ohodnocení.	2154	1
Pravidelné vzdělávání a předávání zkušeností z jiných škol	253	7
Dostatek kvalitního materiálu včetně odborných publikací o inkluzi	993	3
Dostatek kvalifikovaných pedagogických asistentů.	1521	2
Snížený počet žáků ve třídách, pro kvalitní a individuální přístup.	718	5
Větší informovanost o možnostech a využívání podpůrných opatření.	983	4
Koordinovaná a lepší spolupráce s rodiči.	270	6
Podpora a lepší spolupráce s vedením školy	143	8

Zdroj: Vlastní

Podstatou otázky číslo 17 bylo zjistit, která ze shora uvedených možností, by nejvíce posílila přístup pedagogických zaměstnanců ke konceptu společného vzdělávání. Respondenti si v dotazníkovém šetření mohli vybrat pouze tři z osmi nabízených odpovědí, dle vlastního uvážení, podle míry souhlasu či nesouhlasu. Na vrcholu tabulky byla vždy umístěna odpověď, která měla pro respondenta největší váhu a byla označena číslem 1.

Z vyhodnocených dat vyplynulo, že nejsilnější motivací, která by mohla zlepšit celkový přístup k inkluzivnímu vzdělávání, by bylo vyšší finanční ohodnocení. Tato varianta se umístila na prvním místě s 2154 body. V dalším případě, by si pedagogičtí zaměstnanci nejvíce přáli dostatek kvalifikovaných pedagogických asistentů a ve třetím případě by nejvíce inkluzivní koncept posílil dostatek kvalitního materiálu a odborných publikací zaměřených na inkluzi.

Níže uvedená tabulka číslo 26 poskytuje detailní rozbor odpovědí dle profesního zastoupení všech zúčastněných osob. Autor rigorózní práce v tomto kontextu pracuje s číselnými hodnotami 1 a 3 (čísla charakterizují pořadí: 1., 2. a 3. místo, dle bodového skóre). Číslo 1 představuje nejvyšší hodnotu a číslo 3 naopak nejmenší.

Tabulka 27: Lepší finanční ohodnocení.

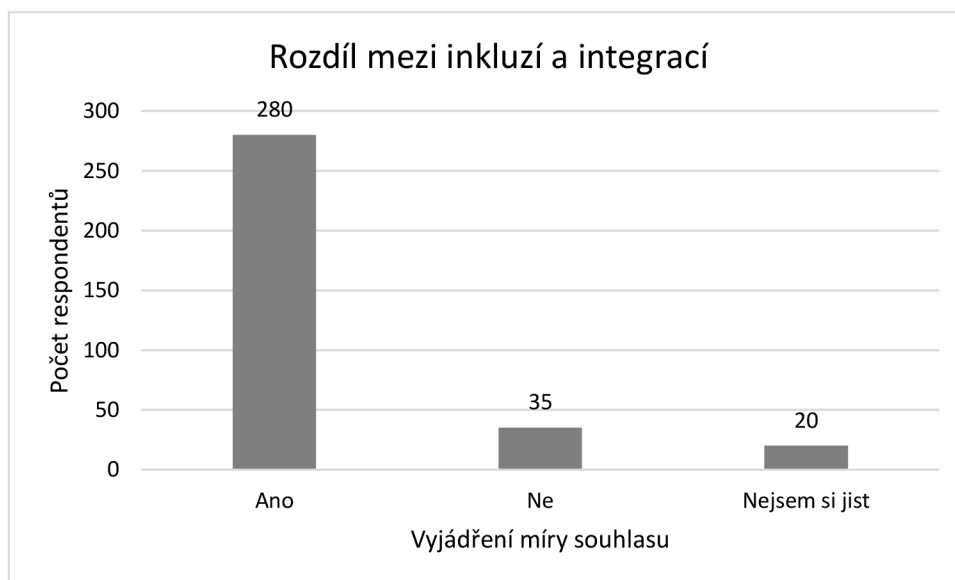
Lepší finanční ohodnocení.							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
1	3	1	3	1	3	1	3
23 (62 %)	2 (5 %)	5 (23 %)	6 (27 %)	117 (63 %)	14 (8 %)	16 (76 %)	0 (0 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
11 (34 %)	3 (9 %)	3 (9 %)	9 (27 %)	0 (0 %)	3 (60 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Číslo 1, označilo 52 % (tj. 175 osob)				Číslo 3, označilo 11 % (tj. 37 osoba)			

Zdroj: Vlastní

Motivační složka v podobě finančního přilepšení by nejvíce posílila přístup k inkluzi u asistentů pedagoga (76 %). Dále pak u 63 % učitelů, z celkových 185. Naopak, pro školní psychology nehraje finanční ohodnocení zásadní roli, která by měla mít vliv na zlepšení přístupu k inkluzivnímu vzdělávání.

Otázka číslo 18: Existuje podle Vás zásadní rozdíl mezi inkluzí a integrací?

Graf číslo 14: Rozdíl mezi inkluzí a integrací



Zdroj: Vlastní

Rozdíl mezi inkluzí a integrací vnímá většina respondentů dotazníkového šetření. Tuto možnost označilo celkem 280 osob z celkových 335. Pouze 35 z nich se domnívá, že mezi zmiňovanými pojmy neexistuje rozdíl. 20 osob se neumělo rozhodnout ani pro jednu variantu.

Tabulka číslo 28 interpretuje konkrétní výsledky naznačující rozdíl mezi pojmy inkluze a integrace, podle profesního zastoupení zúčastněných osob napříč Ústeckým krajem.

Tabulka 28: Rozdíl mezi inkluzí a integrací dle profesního zastoupení (odpověď NE)

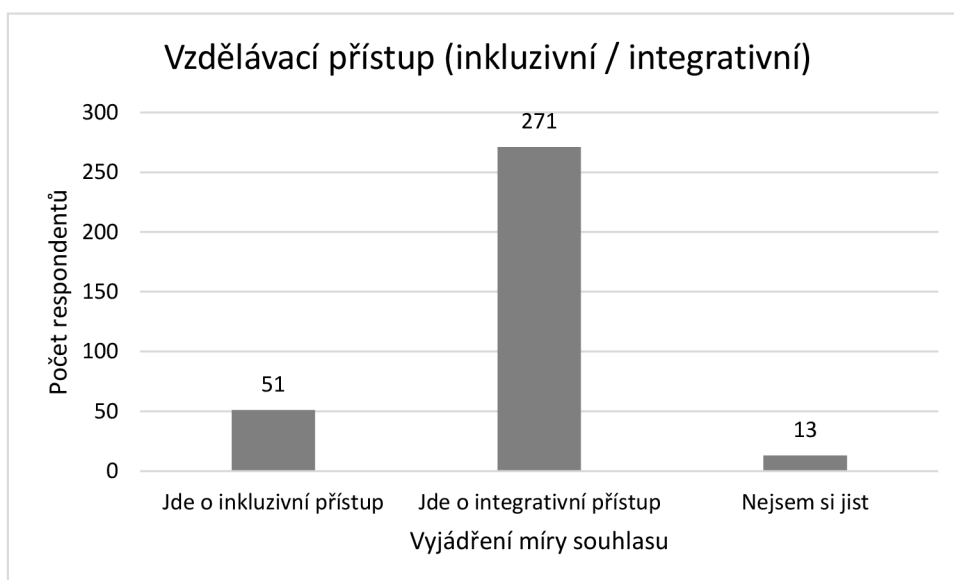
Rozbor odpovědí dle profesního zastoupení (mezi inkluzí a integrací neexistuje zásadní rozdíl)			
Ředitel	Zástupce ředitele	Učitel	Asistent
14 (38 %)	0 (0 %)	16 (9 %)	3 (14 %)
37 ředitelů	22 zástupců ředitelů	185 učitelů	21 asistentů
Sociální pedagog	Speciální pedagog	Školní psycholog	X
1 (3 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	
32 sociálních pedagogů	33 speciálních pedagogů	5 psychologů	
Odpověď (NE) označilo 35 respondentů			

Zdroj: Vlastní

Rozdíl mezi inkluzí a integrací nevnímá 38 % osob z nejvyššího managementu školy, a to konkrétně 14 z 37 ředitelů. Stejný názor zastává 14 % z 21 zúčastněných pedagogických asistentů a 9 % učitelů.

Otázka číslo 19: Rozhodněte, pro jaký vzdělávací přístup je charakteristický text: „V rámci tohoto typu vzdělávání se očekává, že se žák přizpůsobí škole a školnímu prostředí“.

Graf číslo 15: Inkluzivní / integrativní vzdělávací přístup



Zdroj: Vlastní

V otázce číslo 19, se respondenti měli rozhodnout, který vzdělávací přístup je charakteristický pro tvrzení: „u tohoto typu vzdělávání se očekává, že se žák přizpůsobí škole a školnímu prostředí“.

prostředí“. Z celkových 335 respondentů se pro správnou odpověď, tedy že se jedná o integrativní vzdělávací přístup, rozhodlo 271 osob. Inkluzivní přístup zakroužkovalo 51 osob a zbylých 13 zúčastněných se neumělo rozhodnout ani pro jednu variantu.

Níže uvedená tabulka číslo 16, odkrývá počet chybných odpovědí dle profesního zaměření zúčastněných respondentů.

Tabulka 29: Inkluzivní / integrativní přístup

„V rámci tohoto typu vzdělávání se očekává, že se žák přizpůsobí škole a školnímu prostředí“.							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace
10 (27 %)	27 (73 %)	5 (23 %)	17 (77 %)	23 (12 %)	162 (88 %)	4 (19 %)	17 (81 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace		
4 (13 %)	28 (87 %)	4 (12 %)	29 (88 %)	1 (20 %)	4 (80 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Inkluzivní přístup označilo 15 % (tj. 51 osob)				Integrativní přístup označilo 81 % (tj. 271 osob)			

Zdroj: Vlastní

Rozlišit inkluzivní vzdělávací přístup od integračního, neumělo 27 % ředitelů, vzhledem k celku 37 z nich. O něco méně procentních bodů pak měli i jejich zástupci. Na třetí příčce, co do počtu chybných odpovědí, se umístili asistenti pedagoga s 19 %.

Otázka číslo 20: Rozhodněte, které níže uvedené přístupy jsou charakteristické pro inkluzivní přístupy a které naopak pro integrační přístupy.

Tabulka 30: Inkluzivní / integrativní vzdělávací přístup

Inkluzivní a integrativní přístup	Inkluze	Integrace	Odpovědi
Škola se zaměřuje převážně na potřeby jedince s postižením (integrace)	30 %	70 %	335
Expertízy a posudky provádějí výhradně specialisté (integrace)	26 %	74 %	335
Výuka je zaměřena na potřeby všech žáků (inkluzie)	84 %	16 %	335
V tomto vzdělávacím módu se vyžaduje celková proměna školy (inkluzie)	74 %	26 %	335
V rámci výuky se provádějí pouze dílčí změny (integrace)	25 %	75 %	335

Rozdílnost je akceptována (integrace)***	84 %	16 %	335
Výuka je zaměřena na speciální vzdělávací potřeby (integrace)	28 %	72 %	335
Pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací plány. (inkluzie)***	39 %	61 %	335

Zdroj: Vlastní

Hlavním cílem otázky číslo 20 bylo zjistit, jestli respondenti umí rozeznat inkluzivní a integrační vzdělávací přístupy. Vygenerované údaje naznačují, že většina účastníků dotazníkového šetření umí rozlišit mezi jednotlivými vzdělávacími přístupy. V osmi nabízených přístupech bylo 75 % správných odpovědí. Chybovost byla ve dvou případech, a to u vzdělávacích přístupů: „Rozdílnost je akceptována“, kde 84 % odpovědí bylo přiřazeno k inkluzi a 16 % k integraci a dále v přístupu: „Pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací potřeby“. V tomto případě se 61 % osob vyjádřilo ve prospěch integrace, namísto inkluze. Níže uvedené tabulky číslo 30 a 31 poskytují detailní rozbor jednotlivých dat u profesí, které byly do výzkumného šetření zapojeny.

Tabulka 31: Vzdělávací přístup – Rozdílnost je akceptována

Vzdělávací přístup - rozdílnost je akceptována (integrace)							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace
24 (65 %)	13 (35 %)	18 (82 %)	4 (18 %)	161 (87 %)	24 (13 %)	18 (86 %)	4 (14 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace		
28 (88 %)	4 (12 %)	26 (79 %)	7 (21 %)	5 (100 %)	0 (0 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Inkluzivní přístup označilo 84 % (tj. 280 osob)				Integrativní přístup označilo 16 % (tj. 55 osob)			

Zdroj: Vlastní

Vzdělávací přístup s názvem „rozdílnost je akceptována“ umělo rozlišit a správně zařadit k integraci jen 16 % dotázaných (55 osob z 335). Zarážejícím faktem je, že tuto alternativu neuměl správně zařadit ani jeden školní psycholog. Velmi malý počet správných odpovědí se objevoval i v profesích sociálního a speciálního pedagoga, od kterých se očekává výborná znalost inkluzivních a integrativních vzdělávacích přístupů. Ze 185 pedagogů se podařilo správně zařadit shora uvedenou možnost pouze 24 osobám.

Tabulka 32: Vzdělávací přístup – Pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací plány

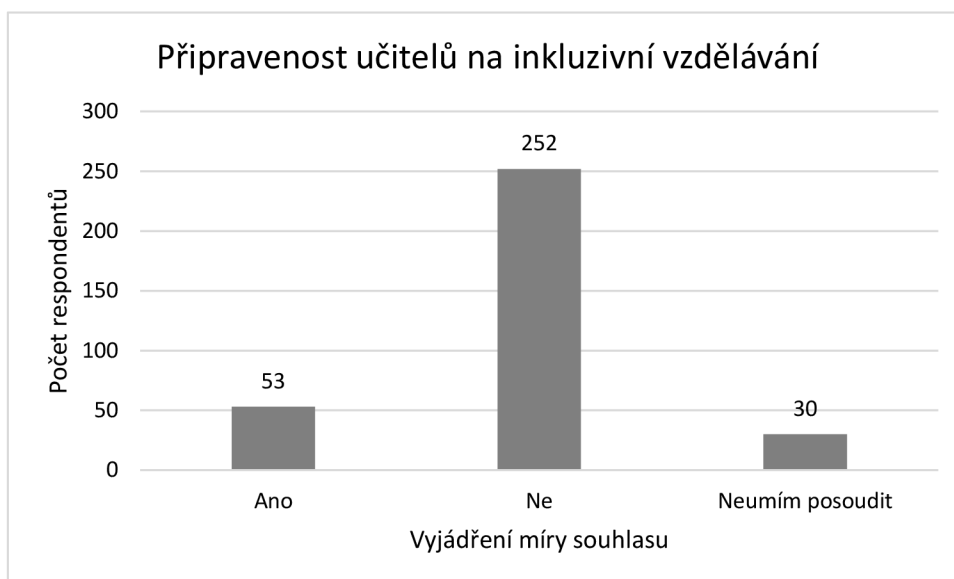
Pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací plány (inkluze)							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace
13 (35 %)	24 (65 %)	11 (50 %)	11 (50 %)	77 (42 %)	108 (58 %)	9 (43 %)	12 (57 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace	Inkluze	Integrace		
8 (25 %)	24 (75 %)	12 (36 %)	21 (64 %)	1 (20 %)	4 (80 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Inkluzivní přístup označilo 39 % (tj. 131 osob)				Integrativní přístup označilo 61 % (tj. 204 osob)			

Zdroj: Vlastní

Vzdělávací přístup s názvem „pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací plány“ správně rozlišilo jen 131 osob z 335, což je 39 %. Největší chybovost lze v tabulkovém provedení zaznamenat u školních psychologů, kteří se v 80 % milně domnívali, že jde o integrativní vzdělávací přístup. Mějme však na paměti, že tato profesní skupina čítá jen 5 osob. Stejně jako v předchozím případě (tabulka č. 30), tak i tady neuměli správně zařadit sociální pedagogy. Počet chybných odpovědí u nich tvoří 75 %. Speciální pedagogy a ředitele škol měli téměř totožný počet špatně zařazených odpovědí (65 %).

Otázka číslo 21: Jsou podle Vás začínající učitelé v rámci pregraduální přípravy na vysokých školách dostatečně vybaveni a připraveni na inkluzivní vzdělávání?

Graf číslo 16: Připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání



Zdroj: Vlastní

Začínající učitelé nejsou v rámci pregraduální přípravy dostatečně vybaveni příslušnými kompetencemi. Takové tvrzení zastává 252 z celkových 335 osob v rámci dotazníkového výzkumu. Opačný názor má 53 lidí a dalších 30 účastníků se pak neumělo rozhodnout ani pro jednu variantu.

Tabulka 33: Připravenost začínajících učitelů v rámci pregraduální přípravy na inkluzivní vzdělávání

Připravenost začínajících učitelů k inkluzivnímu vzdělávání: ANO / NE							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
11 (30 %)	19 (51 %)	10 (45 %)	10 (45 %)	22 (12 %)	148 (80 %)	6 (29 %)	14 (67 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne		
2 (6 %)	30 (94 %)	2 (6 %)	26 (79 %)	0 (0 %)	5 (100 %)		
32 sociálních pedagogů		33 speciálních pedagogů		5 psychologů			
Odpověď „Ano“ označilo 16 % (tj. 53 osob)				Odpověď „Ne“ označilo 75 % (tj. 252 osob)			

Zdroj: Vlastní

Pregraduální příprava začínajících učitelů, je podle většiny zúčastněných nedostatečná. S tímto tvrzením se ve všech případech ztotožňují školní psychologové, dále pak 94 % sociálních pedagogů a 80 % učitelů. O nedostatečné přípravě začínajících učitelů je přesvědčena i těsná většina ředitelů škol.

Otázka číslo 22: Jste připraven na společné vzdělávání zdraví (intaktních) dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka 34: Připravenost na společné vzdělávání zdravých (intaktních) dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

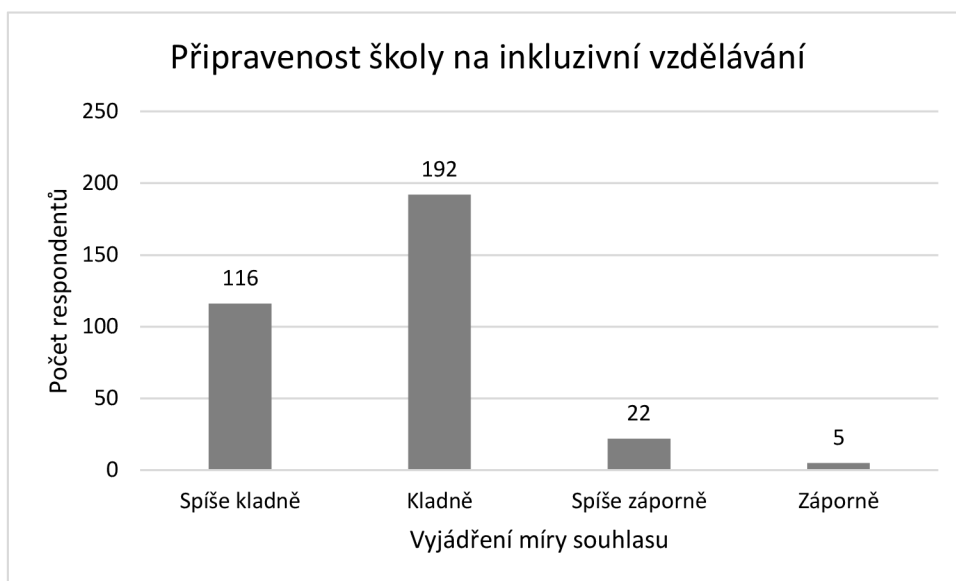
Připravenost na společné vzdělávání – vyjádření míry souhlasu	Ano	Ne	Nejsem si jist	Odpovědi
Mám dostatek zkušeností se vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a s žáky nadanými.	81 %	10 %	9 %	335
Odbornou přípravu jsem získal samostudiem, četbou odborné literatury zaměřené na inkluzivní vzdělávání a z náslechy (hospitací) na jiných školách.	93 %	15 %	3 %	335
Náslechy, hospitace a odbornou praxi jsem absolvoval/a na speciálních školách.	76 %	20 %	4 %	335
Adekvátně ke speciálně vzdělávacím potřebám žáka, umím pracovat s podpůrnými nástroji a umím sestavit IVP (individuální plán).	79 %	12 %	9 %	335
Informace o konceptu společného vzdělávání čerpám spíše z médií a od kolegů z praxe.	20 %	76 %	4 %	335
S problematikou inkluzivního vzdělávání jsem seznámen jen částečně.	19 %	76 %	5 %	335
K tématu inkluze, jsem absolvoval jen krátkodobé semináře a zkušeností moc nemám.	19 %	76 %	5 %	335
Nemám moc příležitostí se vzdělávat (semináře, kurzy a jiné školení jsou povětšinou mimo lokalitu, škola nemá finanční prostředky na pokrytí nákladů apod.).	21 %	66 %	13 %	335

Zdroj: Vlastní

Otázka číslo 22 prezentuje odpovědi zabývající se připraveností pedagogických zaměstnanců na společné vzdělávání intaktních dětí a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Pro tento účel bylo v dotazníkovém šetření vymezeno osm okruhů otázek. Dostatek zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s nadanými žáky, potvrdilo 81 % osob. Pedagogičtí pracovníci získali odbornou přípravu samostudiem a četbou literatury zaměřené na inkluzi a inkluzivní vzdělávání. 79 % z nich umí adekvátně využívat a pracovat s podpůrnými nástroji. Pouze 19 % dotázaných nemá podle zpracovaných údajů dostatečné zkušenosti s inkluzí a inkluzivním vzděláváním.

Otázka číslo 23: Jak byste zhodnotil / a připravenost Vaší školy na inkluzivní vzdělávání?

Graf číslo 17: Připravenost školy na inkluzivní vzdělávání



Zdroj: Vlastní

Grafický model znázorňuje připravenost konkrétních škol na inkluzivní vzdělávání. Z celkového přehledu je zřejmé, že většina škol je připravena na inkluzivní vzdělávání (308 kladných odpovědí). Záporně na koncept společného vzdělávání nahlíží 27 osob z celkových 335.

Níže uvedený tabulkový přehled poskytuje rozbor negativních odpovědí k připravenosti škol k inkluzivnímu vzdělávání

Tabulka 35: Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání – rozbor negativních odpovědí z profesního hlediska

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání – negativní odpovědi							
Ředitel		Zástupce ředitele		Učitel		Asistent	
Spíše záporně	záporně	Spíše záporně	záporně	Spíše záporně	záporně	Spíše záporně	záporně
5 (14 %)	3 (8 %)	1 (5 %)	0 (0 %)	9 (5 %)	2 (1 %)	1 (5 %)	0 (0 %)
37 ředitelů		22 zástupců ředitelů		185 učitelů		21 asistentů	
Sociální pedagog		Speciální pedagog		Školní psycholog		X	
Spíše záporně	záporně	Spíše záporně	záporně	Spíše záporně	záporně		
2 (6 %)	0 (0 %)	3 (9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)		

32 sociálních pedagogů	33 speciálních pedagogů	5 psychologů	
Odpověď „Spíše záporně“ označilo 6 % (tj. 21 osob z 335)		Odpověď „Záporně“ označilo 2 % (tj. 5 osob z 335)	

Zdroj: Vlastní

Z profesního hlediska převažuje nejvýraznější negativní pohled na připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání ze strany ředitelů škol. Celkem 8 z 37 ředitelů (21 %) se domnívá, že jejich škola není dostatečně připravená na inkluzivní vzdělávání.

5.1.1 Shrnutí kvantitativní části

Kvantitativní část rigorózní práce byla realizována dotazníkovou formou v elektronické podobě s využitím konkrétní aplikace na webovém portálu Click4survey. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 335 respondentů působících na základních školách v Ústeckém kraji. Pro tento účel bylo autorem rigorózní práce použito 23 otázek, jejichž cílem bylo identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí a případně ohrožující koncept inkluzivního vzdělávání.

V rámci empirického výzkumu autor oslovil celkem 60 školských zařízení v Ústeckém kraji, konkrétně pak ve všech jeho okresních městech (Děčín, Chomutov, Litoměřice, Louny, Most, Teplice a Ústí nad Labem), přičemž autor na základě vlastní analýzy do výzkumného projektu zařadil školy, které jsou buď přímo v oblasti sociálně vyloučené lokality, nebo v její těsné blízkosti. Na 60 školách se do výzkumu zapojilo: 37 ředitelů, 22 zástupců ředitelů, 185 učitelů, 21 pedagogických asistentů, 32 sociálních pedagogů, 33 speciálních pedagogů, 5 školních psychologů.

V sociálně vyloučených lokalitách je aktuální pohled na inkluzi spíše negativní. Podle respondentů, je koncept společného vzdělávání užitečný, avšak jeho realizace je v praktické rovině problematická a na mnoha školách nefunkční. Nadpoloviční většina pedagogických zaměstnanců považuje za vhodnější vzdělávat handicapované žáky v prostředí speciálních škol, kde jsou žáci s podobným typem postižení, a to s vědomím, že by takové vzdělávání znamenalo vyšší finanční náročnost, než v prostředí běžných škol.

Výsledky z dotazníkového šetření navíc poukazují na nefunkční koncept inkluzivního vzdělávání v kontextu odbourávání sociálních a kulturních nerovností ve vyloučených lokalitách. Mezi nejvýraznější problémy, patří jazyková bariéra dětí v kombinaci s odlišnou kulturou a doprovodnými poruchami chování a učení. Kromě jiného, pak téměř devadesát procent pedagogických pracovníků považuje některá pro-inkluzivní opatření za diskriminační, například poskytování školních obědů pro děti zdarma. V praxi to znamená, že ne každé dítě má na tento oběd nárok. Téměř polovina dotázaných vyjádřila k inkluzi mírně obavy, a to ve spojitosti, že tělesně postižení žáci a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, mohou zpomalit vyučovací tempo intaktních dětí.

Z hlediska náročnosti je při implementaci inkluze do vzdělávacího procesu nejtěžším úkolem nastavit a přizpůsobit učivo pro potřeby všech žáků. Pro učitele, jakožto největší profesní skupinu v dotazníkovém šetření je nejnáročnější disciplínou zorganizovat si čas a správně rozvrhnout učivo, aby vyhovovalo potřebám všech dětí. Za nejvhodnější motivační faktor, který by mohl zlepšit celkový přístup respondentů k inkluzi jako takové, považují respondenti vyšší finanční ohodnocení a dostatek kvalifikovaného personálu.

Téměř všichni účastníci výzkumného šetření vnímají rozdílnost mezi pojmy inkluze a integrace. Integrační a inkluzivní přístupy neumělo rozpoznat pouze 51 osob z 335. Závěr dotazníkového šetření upozorňuje na nedostatečnou připravenost začínajících učitelů v rámci pregraduální přípravy k inkluzivnímu vzdělávání. Nejvýrazněji se k této variantě přiklonili sociální a speciální pedagogové.

5.2 Interpretace kvalitativního výzkumu – polo-strukturovaný rozhovor

Kvalitativní část výzkumného šetření tvoří dva polo-strukturované rozhovory, tak jak je blíže uvedeno v kapitole 4.3.2 nazvané jako: Charakteristika výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu. Pro zachování anonymity obou respondentek, jsou v níže uvedené tabulce uvedeny pouze začáteční písmena křestních jmen a příjmení, písmeno za lomítkem pak charakterizuje pracovní zařazení a město (U – učitel, V – vedoucí zaměstnanec, L – Litvínov, Ch - Chomutov).

Tabulka 36: Respondenti kvalitativního výzkumu

Označení respondentů	Pohlaví	Funkce	Věk	Lokalita rozhovoru
MV/U - L	Žena	Učitelka 1. st. ZŠ.	41	Litvínov
BM/V - Ch	Žena	Zástupkyně ředitele, 2. st. ZŠ	28	Chomutov

Zdroj: Vlastní 2022

Pro lepší orientaci a vyhodnocení, byl okruh otázek, viz kapitola 4.3.1 Polo-strukturovaný rozhovor, kategorizován do čtyř oblastí. První oblast tohoto rozhovoru je zaměřena na aktuální postoje ke konceptu společného vzdělávání (otázky č. 1-3). V druhé oblasti se autor soustředí na celkovou připravenost k naplňování inkluzivního vzdělávání (otázky č. 4-8). Třetí oblast se zabývá legislativním ukotvením inkluze a poskytováním podpůrných opatření (otázky č. 9-13). Poslední okruh zjišťuje, které bariéry nejvíce ohrožují koncept inkluze a inkluzivního vzdělávání (otázka č. 14).

Otázka č. 1: Jaký je váš současný postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání.

Aktuální postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání, je v teoretické rovině vnímán pozitivně. Obě respondentky se ale shodují, že naplňování inkluze je v praxi nefunkční, a to zejména v kontextu sociálního vyloučení. Podle litvínovské učitelky (MV/U-L), *„hraje kromě sociálně-ekonomických problémů velkou roli také kultura, nebo odlišný mateřský jazyk a tady si není jistá, do jaké míry je inkluze nápomocná“*. Zástupkyně ředitele (BM/V-Ch) z chomutovské základní školy vnímá inkluzi jako koncept, který je z větší části zaměřen *„na děti s nějakým zdravotním handicapem a neumí řešit sociální problémy, které dětem brání ve studiu“*.

Otázka č. 2: Jak byste charakterizoval/a pojmy inkluze a integrace? Spatřujete mezi těmito pojmy zásadní rozdíly? Pokud ano, tak v jakém ohledu?

Oba rozhovory měly velmi podobný kontext a v zásadě se nelišily. Inkluze byla charakterizována jako pojem, který usiluje o společné vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím proudu a zapojení všech lidí do běžného života, a to včetně lidí handicapovaných nebo těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Učitelka z jedné ze základních škol v Litvínově (MV/U-L), spatřuje zásadní rozdíl mezi inkluzí a integrací v odlišných přístupech k žákovi. *„V inkluzivní škole se předpokládá, že se potřebám žáka přizpůsobí škola, třída nebo kolektiv a u integrace se danému prostředí přizpůsobuje samotný žák“*. Zástupkyně ředitele školy z Chomutova (BM/V-Ch) definuje inkluzi jako model, v jehož rámci *„by se měl*

učitel nebo vlastně všichni, snažit o vytvoření co nejlepšího prostředí a školního klimatu, aby se žáci cítili co nejlépe“.

Otázka č. 3: Co od inkluze očekáváte?

Podstatou třetí otázky bylo zjistit, jaká jsou aktuální očekávání pedagogických zaměstnanců v oblastech sociálně vyloučených lokalit. První respondentka (MV/U-L) považuje za nejdůležitější v inkluzivním vzdělávání nastavení stejných pravidel pro všechny děti a studenty bez výjimky, neboť se domnívá, že se *„někdy jedná jen o sliby, které se v praxi těžko realizují, protože na to škola nemá buď finanční prostředky, nebo kvalitní personál“*. V druhém případě zástupkyně ředitele chomutovské základní školy (BM/V-Ch) očekává, že se inkluze více zaměří na sociální a kulturní aspekt, protože podle ní je inkluze v těchto oblastech nedostačující a nezajišťuje všem dětem rovný přístup ke vzdělávání. Zároveň by uvítala *„kdyby nemusela rozlišovat děti na Romské a Neromské, nebo podle toho, kolik z nich je ohroženo sociálním vyloučením a chudobou“*.

Otázka č. 4: Jak vnímáte připravenost Vaší školy k inkluzivnímu vzdělávání?

Obě dámy považují vlastní pracoviště za připravené na inkluzivní vzdělávání a to zejména po materiální stránce. Podle litvínovské učitelky (MV/U-L), je většina pedagogů pro-inkluzivně smýšlejících, ale uvítala by výraznější změny, mezi něž patří například snížený počet žáků ve třídách, a to s ohledem na sociální a kulturní kontext. Podobně jsou na tom i v chomutovské základní škole, která je připravena na koncept inkluzivního vzdělávání po materiální stránce. Zástupkyně ředitele (BM/V-Ch), by si přála širší systémové změny zaměřené na sociálně vyloučené lokality a více finančních prostředků *„na dovybavení školních pomůcek a na rozvoj volnočasových aktivit, které v těchto lokalitách absentují“*. Někteří znevýhodnění žáci nemají na začátku a někdy ani v průběhu školního roku základní pomůcky a učitelům nezbývá nic jiného, než tyto pomůcky dětem půjčovat z vlastních rezerv nebo je dokonce z vlastních prostředků kupovat, aby byla zajištěna plnohodnotná výuka. Nejtěžším obdobím jsou měsíce září a říjen, *„kdy děti nemají základní vybavení a rodiny pak tyto náklady učitelkám splácejí“*.

Otázka č. 5: Do jaké míry jste Vy a Vaši kolegové připraveni na inkluzivní vzdělávání? A v čem spočívá jádro Vaší přípravy?

Obě zúčastněné jsou připravené na koncept společného vzdělávání, a to s uvědoměním, že jde o velmi citlivé a diskutované téma, ke kterému se v pedagogické realitě vyskytuje celá řada protichůdných názorů. Litvínovská učitelka (MV/U-L) nepovažuje svojí přípravu na vyučování za nijak zvlášť speciální. *„Prostě se jen snaží děti posouvat a ukazovat jim i jiné možnosti a hranice mimo vyloučenou lokalitu Janov. Velkým přáním by podle ní bylo propojit teorii s praxí“*. V druhém případě, se chomutovská zástupkyně ředitele (BM/V-Ch) *„připravuje na výuku tak, aby vyhověla potřebám celé třídy a významnou oporou je jí asistentka“*.

Otázka č. 6: Jaké máte podmínky k tomu, abyste efektivně naplňovali podmínky inkluzivního vzdělávání?

Podmínky pro efektivní naplňování inkluzivního vzdělávání považují obě dámy za dobré a ve svých odpovědích upozorňují na důležitost podpůrných opatření a zaměstnávání pedagogických asistentů, speciálních pedagogů či školních psychologů. Chomutovská zástupkyně ředitele (BM/V-Ch) dodává, že *„až na ty finance a vysoký počet dětí ve třídách, dobrý. Naše paní ředitelka se velice snaží a díky tomu máme téměř v každé třídě asistenta, a to je velká pomoc“*. Učitelka z litvínovské základní školy (MV/U-L) vnímá nedostatky inkluzivního vzdělávání v legislativě, protože *„jí nutí dělat kroky, o kterých si myslí, že jsou proti-inkluzivní“*.

Otázka č. 7: Jak často se vzděláváte v oblasti inkluze? A máte v tomto směru podporu vašeho vedení?

Zástupkyně ředitele školy z Chomutova (BM/V-Ch) a učitelka z jedné ze základních škol v Litvínově (MV/U-L), se vzdělávají v oblasti inkluze průběžně, dle potřeby, minimálně jednou do roka. Obě kolegyně mají maximální podporu ze strany svého zaměstnavatele při studiu a zvyšování si odborných kompetencí zaměřených na inkluzivní vzdělávání.

Otázka č. 8: Zajímáte se o další vzdělávání v této oblasti z vlastní iniciativy nebo spíše na popud Vašeho vedení?

Litvínovská učitelka (MV/U-L), se o tematiku inkluzivního vzdělávání zajímá z vlastní iniciativy. V druhém případě zástupkyně ředitele školy v Chomutově (BM/V-Ch) uvádí, „*to je asi jak kdy. Naposledy jsme dostali od paní ředitelky seznam vzdělávacích aktivit a tady jsem si vybrala sama. Určitě nám vedení nic nenařizuje*“.

Otázka č. 9: Jak byste zhodnotila inkluzi z hlediska školské legislativy? Garantují současná legislativní opatření všem dětem rovný přístup ke vzdělávání?

Jak v Chomutově, tak v Litvínově panuje téměř totožný názor na inkluzi v kontextu jejího ukotvení ve školské legislativě. Učitelka z Litvínova (MV/U-L) se „*domnívá, že současná opatření nezajišťují všem dětem rovný přístup ke vzdělávání a myslí si, že některá opatření jsou kontra produktivní. Možná na běžných školách je inkluze vhodným prostředkem, ale tady ve vyloučené lokalitě vidím řadu mezer*“. Podle zástupkyně ředitele z chomutovské základní školy (BM/V-Ch), inkluze „*neumí řešit problémy spojené s jazykovou bariérou, sociálními nebo kulturními odlišnostmi, zejména v romských rodinách, kde panují zcela jiné kulturní zvyklosti a tradice*“. Podle ní, je velmi důležité, „*aby i učitel znal dobře tyto zvyklosti a tradice, protože bez toho jen těžko pochopí funkčnosti romských rodin. V případě neznalosti kulturních zvyklostí, historie a tradice se učitel může velmi snadno stát neoblíbeným*“.

Otázka č. 10: Sociálně vyloučené lokality se dlouhodobě potýkají s vyšším neúspěchem žáků, při dosahování vzdělanostní úrovně. Jaká opatření by tuto situaci mohla zlepšit?

Jednotlivá opatření přímo navazují na shora uvedenou problematiku. Určitě by pomohlo „*nepřehlížet sociální a kulturní aspekt, protože většina žáků nastupuje do prvních tříd s jiným / odlišným mateřským jazykem, nebo žáci mají různé dialekty romštiny v kombinaci s českým jazykem. Mnohdy jde o kombinaci dvou i více negativních faktorů, které dětem ztěžují vzdělávání*“ (MV/U-L). Učitelka z Litvínova by rovněž věnovala větší úsilí přípravě začínajících učitelů ve vyloučených lokalitách, a to zejména proto, aby se tito lidé seznámili se základními zvyky a tradicemi minoritních skupin, mezi něž patří například Romové. Vhodným opatřením pro zlepšení vzdělanostní úrovně žáků na základních školách by bylo snížit počet dětí ve třídách, „*protože jedině v menších skupinkách dětí, jim můžeme poskytnout maximální a individuální podporu a zlepšit jejich jazykovou bariéru. Tady ale narážíme na finance*“. Méně početné třídy by uvítala i zástupkyně ředitele školy

v Chomutově (**BM/V-Ch**). Ta by se navíc zaměřila na kompetenční profil pedagogických asistentů a na jejich úroveň dosaženého vzdělání. Respondentka má pocit, „že školy na tuto pozici zaměstnají kde koho, a to bez nutnosti větší pedagogické praxe a mnohdy i bez vzdělání. A ať už se zde budeme bavit o vzdělávání s inkluzí nebo bez, tak si stále častěji kladu otázku, jakým přínosem může být asistent pedagoga bez patřičného vzdělání pro žáka se speciálně vzdělávacími potřebami? Za svou praxi jsem se setkala i asistentkami, které sami v textu dělaly gramatické chyby, nebo neuměly adekvátně pomoci žákovi s naplňováním jeho specifických potřeb. Myslím, že pokud se nezmění pohled na zaměstnávání pedagogických asistentů, na zlepšení jejich kompetencí a kvalifikačních předpokladů, tak prostě bude jejich zaměstnávání jen záplatou a mrháním státních peněz. V tomhle ohledu je tady inkluze jen slovem nebo možná hezkým slibem. Oproti Finsku jsme v tomto hodně pozadu. Tady u nás jsem ale ráda za každého člověka, protože pracovat ve vyloučené lokalitě každý nezvládne“.

Další pro-inkluzivní opatření by měla být zaměřena na poskytování a rozvoj volnočasových aktivit pro děti a mladé, v oblastech sociálně vyloučených lokalit. Podle zástupkyně ředitele chomutovské školy (**BM/V-Ch**), jsou „i mezi slabšími dětmi z těchto lokalit výrazné talenty, které nemají možnost se více rozvíjet, protože jim například rodiče nezaplatí kroužky“.

Z vlastní praxe pak interpretuje příběh chlapce (samouka) z osmé třídy, který hraje na několik hudebních nástrojů, ale který zároveň nemůže svůj talent rozvíjet na vyšší úrovni, protože rodiče nemají dostatek finančních prostředků. V tomto případě se výše uvedená domnívá, že právě pomoc takovýmto dětem má pro-inkluzivní a smysluplný charakter.

Otázka č. 11: Jak účinné je podle Vás poskytování podpůrných opatření v sociálně vyloučených lokalitách a s jakými edukačními problémy se nejčastěji setkáváte?

Poskytování podpůrných opatření a jejich účinnost v sociálně vyloučených lokalitách je hodnocena spíše negativně, a to s ohledem na vysoký školní neúspěch dětí a mladých v těchto lokalitách. Na druhou stranu obě respondentky zdůrazňují důležitost poskytování podpůrných opatření. Například učitelka z Litvínova (**MV/U-L**), „si neumí představit, že by ve třídě neměla asistentku pedagoga, která jí výrazně pomáhá. Dále popisuje, že mezi nejčastější edukační problémy považuje jazykovou bariéru, malou slovní zásobu a vysokou absenci, která je v mnohých případech neopodstatněná a nepodložená“.

Zástupkyně ředitele ze základní školy v Chomutově (**BM/V-Ch**), považuje za největší, resp. nejčastější edukační problém vysokou absenci žáků, která je často spojena s migrací rodin do zahraničí, nejčastěji do Anglie. Vzhledem k vysoké absenci „dětí jen těžko dohánějí učivo a nám jako učitelům

mnohdy nezbyvá nic jiného, než postupně snižovat laťku. To znamená, že nám děti sice prospívají, ale na středních školách většina z nich učivo nezvládne a skončí“.

Otázka č. 12: Jak vnímáte podporu chudších žáků, například v kontextu poskytování školních obědů zdarma? Mají tato opatření pro-inkluzivní charakter? Jestli ano, v jakých hledech?

Poskytování školních obědů „pro chudé žáky zdarma“, nemá příliš kladné hodnocení ze strany zúčastněných osob ve výzkumném šetření. V prvním případě považuje respondentka ze základní školy v Litvínově (**MV/U-L**), poskytování těchto obědů za „*proti-inkluzivní, možná až diskriminační, neboť tyto obědy nejsou pro všechny děti zdarma. To znamená, že ne každé dítě má na tento oběd nárok a učitelé musí často rodinným příslušníkům vysvětlovat, proč někdo nárok na oběd a někdo naopak ne*“. Nabízí se pak otázka, jak tuto problematiku vysvětlit samotným dětem, kteří sami registrují, že ne každé dítě má nárok na školní oběd zdarma. Litvínovská učitelka (**MV/U-L**), považuje současná pravidla pro poskytování školních obědů zdarma pro chudší žáky za negativní a dodává, „*že v inkluzivní škole, by měly mít nárok na školní obědy všechny děti, a to bez rozdílu na rodinný, sociální, kulturní či jiný kontext, tak jako je tomu například ve Finsku*“. Podobný názor sdílí i kolegyně ze základní školy v Chomutově (**BM/V-Ch**). Pravidla pro poskytování školních obědů nejsou v souladu s konceptem inkluzivního vzdělávání. O to více pohoršující je, že výběr těchto žáků mnohdy závisí na tom, jak se k celé záležitosti postaví vyučující nebo třídní učitel, v jehož režii je vytíповání sociálně slabších rodin. *V praxi, „učitelky sledují ekonomické poměry rodin žijící v sociálně vyloučené lokalitě. Těm nejvíce ohrožených chudobou, pak vyučující nabízejí možnost zažádat si o dotované obědy. Jenže ne každé rodině je tento bonus schválený. Musíme pak snášet kritiku rodin, kterým byl tento oběd zamítnut, což u některých kolegů může vyvolávat negativní a protichůdné názory na lidi žijící v oblastech sociálního vyloučení. O to je horší situace v případech, kdy samotní vyučující zdůrazňují, že i oni mají děti a musí jim hradit obědy v plné výši*“. Zástupkyně ředitele (**BM/V-Ch**), se navíc domnívá, že právě poskytování školních obědů zdarma pro chudší žáky, může názorově rozdělovat společnost, a navíc negativně měnit pohled na Romy, protože jejich zastoupení v sociálně vyloučených lokalitách je vysoké. Vhodným opatřením by podle respondentky bylo poskytování školních obědů všem dětem, protože jedině tak by byl naplněn inkluzivní koncept. Navázala by tak například na projekt Ovoce do škol, kde ovoce dostávají všechny děti.

Otázka č. 13: Mají školy v sociálně vyloučených lokalitách dostatečnou podporu ze strany zřizovatele a státu?

Školy v sociálně vyloučených lokalitách podporu sice mají, ale ta je podle zúčastněných respondentek nedostatečná a směřuje výhradně k zajištění provozních podmínek. Obě kolegyně by uvítaly výraznější podporu zacílenou na samostatné pedagogiky (MV/U-L).

Otázka č. 14: Můžete uvést, co podle Vás nejvíce ohrožuje koncept společného vzdělávání?

Koncept společného vzdělávání je nejvíce ohrožen „*nepochopením problému jako celku a směřování inkluze s integrací. Dále pak zajetý proces integrace a vybírání jen některých mechanismů pro podporu inkluze, které navíc nejsou dostatečně ukotvené v legislativě*“ (MV/U-L). Respondentka z Litvínova dále upozorňuje na nedostatek finančních prostředků na realizaci volnočasových aktivit a specializovaných kroužků pro děti ohrožené chudobou. „*Většina našich dětí nepřekročí hranice Litvínova a tady vidím obrovskou mezeru. My víme, jaké problémy nás v této lokalitě trápí, ale jen těžko to změním, když pomoc nebude zacílená na konkrétní a nejčastější problémy*“. Koncept společného vzdělávání podle druhé respondentky z chomutovské základní školy (BM/V-Ch), nejvíce ohrožuje „*nedostatek kvalitních odborníků, nedostatečná osvěta o inkluzi a inkluzivním vzdělávání*“, což zdůvodňuje tím, že ke konceptu společného vzdělávání a k pojmu inkluze „*má i v současné době spousta lidí averzi*“.

5.2.1 Shrnutí kvalitativního výzkumu

Kvalitativní část rigorózní práce byla realizována formou polo-strukturovaných rozhovorů, jejichž záměrem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají ke konceptu společného vzdělávání odborníci zabývající se inkluzí a její implementací do školní praxe v hlubším kontextu. Dále pak podhalit, jaké bariéry v současné době nejvíce ohrožují koncept společného vzdělávání a zdali jsou učitelé dostatečně připraveni na jeho implementaci. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě respondentky pracující na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách v Litvínově a v Chomutově. Obě školy jsou sídlištního charakteru a čítají přibližně 450 žáků. Jádro polo-strukturovaného rozhovoru obsahuje 14 otázek a jejich realizace proběhla po ukončení kvantitativního šetření, konkrétně pak v říjnu 2022. Vyhodnocení a zpracování rozhovorů bylo ukončeno v měsíci listopad 2022 a probíhalo metodou otevřeného kódování, kdy autor na základě doslovného přepisu, kategorizoval obsah do čtyř základních

oblastí: 1. postoj k inkluzi, 2. připravenost k inkluzi, 3. legislativní ukotvení inkluze a podpůrná opatření, 4. bariéry v oblasti inkluze. Následně byly tyto oblasti rozděleny na dílčí kategorie a slovní kódy.

Aktuální postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání je pozitivní, a to i přesto, že obě respondentky upozornily na problematickou implementaci některých pro-inkluzivních opatření, zejména s ohledem na sociální kontext. Podle jejich názoru je inkluze v některých oblastech nefunkční a může působit diskriminačně. V obou případech respondentky prokázaly výbornou orientaci mezi pojmy inkluze a integrace a jejich největším přáním by bylo sjednotit inkluzivní pravidla tak, aby odpovídaly potřebám všech dětí a studentů s ohledem na sociální a kulturní aspekt, protože právě tyto oblasti nejvíce ohrožují vzdělávání dětí ve vyloučených lokalitách. Mezi nejčastější problémy, které ztěžují vzdělávání ve vyloučených lokalitách, patří vysoká absence žáků, socioekonomické a kulturní bariéry, odlišný mateřský jazyk a společné soužití mnohapočetných rodin. Systém podpůrných opatření neumí adekvátně řešit uvedené problémy a v praxi jsou hodnocena spíše negativně. Kladně je hodnocena pracovní pozice pedagogického asistenta, a to i přesto, že respondentky upozorňují na jejich nedostatečnou kvalifikaci a nízkou úroveň vzdělání.

V rámci inkluzivního vzdělávání, respondentky zmiňují, že některá pro-inkluzivní opatření jsou kontra-produktivní a neslučitelná se záměrem inkluze, neboť hlavní podstatou inkluze je přistupovat ke všem lidem bez rozdílů. Jedním z takových opatření je podle nich poskytování školních obědů zdarma pro chudší žáky, protože se již od mala žáci učí rozdělování „na chudé a bohaté“. Tento model se podle litvínovské respondentky odklání od finského inkluzivního záměru, kde na školní obědy mají nárok všechny děti, a to bez rozdílu na jejich rodinný, sociální, kulturní či jiný aspekt. Kromě jiného může takto nastavený koncept názorově rozdělovat společnost a vytvářet negativní pohled na lidi žijících ve vyloučených lokalitách. Podle zúčastněných respondentek ohrožuje koncept společného vzdělávání právě nepochopení inkluze jako celku, směšování inkluze s integrací a v neposlední řadě nedostatek finančních prostředků na realizaci volnočasových aktivit a specializovaných kroužků pro děti ohrožené chudobou.

III. Závěr

Cílem mé rigorózní práce bylo identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí, které případně ohrožují koncept inkluzivního vzdělávání. Pro upřesnění a lepší pochopení výzkumné problematiky byl základní cíl rozvinut do dílčích cílů, v níže uvedeném znění, které jsou v této závěrečné části zodpovězeny.

- jak pedagogičtí pracovníci vnímají koncept společného vzdělávání;
- jaké povědomí mají vyučující o inkluzi a zdali v tomto kontextu umí rozlišovat mezi pojmem inkluze a integrace;
- jakou podporu mají vyučující při implementaci inkluze do vzdělávacího procesu ze strany vedení školy;
- jaká je připravenost začínajících učitelů k inkluzivnímu vzdělávání z hlediska vysokoškolského studia.

Obsah rigorózní práce byl rozdělen na část teoretickou a praktickou. Pro účely výzkumného šetření byl zvolen smíšený výzkumný design, tedy kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, které se vzájemně doplňují a poskytují tak hlubší vhled do zkoumané problematiky.

Kvantitativní výzkum tvořil strukturovaný dotazník, jehož smyslem bylo odhalit celkové vnímání a porozumění konceptu inkluze, přenesené do školské praxe. Kvalitativní část výzkumného šetření se formou polo-strukturovaných otázek soustředila na aktuální postoje pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání a na možné, aktuální příčiny, které tento koncept ohrožují.

Z teoretické části této práce vyplynula východiska, která přibližují komplexní historický vývoj a jeho implementaci do vzdělávacích procesů u nás a v zahraničí. Na základě analýzy zahraniční literatury a rešerše odborných pramenů se čtenářům nabídl vhled na utváření inkluzivního vzdělávání nejen v Evropských, ale i mimo Evropských zemích. V tomto kontextu autor poukazuje na fakt, že začátek inkluzivního vzdělávání má své kořeny v padesátých letech 20. století na území Spojených států amerických, tedy mnohem dříve, než byl podepsán první dokument garantující základní lidské právo na vzdělávání, ve španělské Salamance v roce 1994. Autor rigorózní práce opírá své tvrzení o přelomové rozhodnutí

Nejvyššího soudu Spojených států amerických, v případě „Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas“.

V dalším bodě autor rigorózní práce zdůrazňuje, že je nutné přistupovat k pojmům inkluze a inkluzivní vzdělávání odděleně, protože inkluze se může vyskytovat i mimo oblast školství. V této souvislosti předkládá vlastní definici, kde inkluzi popisuje jako: *„nekonečný, cílevědomý a plánovaný proces zkvalitňování lidského potenciálu, ve všech jeho oblastech v závislosti na zdravotním stavu, s využitím neomezeného počtu edukačních nástrojů a podpůrných opatření, která budou účinná tehdy, připustíme-li si diverzitu a heterogenitu jako přirozenou součást našeho života. Základním principem inkluzivního vzdělávání je pochopení tohoto konceptu vyučujícím, protože jedině tak mohou být sofistikovaným způsobem implementovány pro-inkluzivní metody do vyučovacího procesu s cílem vytvořit místo pro společné vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich sociální status, odlišný mateřský jazyk či náboženské vyznání apod.“*. Na základě teoretických informací se praktická část této práce soustředila na zkoumání aktuálních postojů a celkové vnímání pedagogických pracovníků ke konceptu společného vzdělávání na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji.

Metody kvantitativního a kvalitativního empirického zkoumání odhalily, negativní postoj pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji. Podle respondentů, je koncept společného vzdělávání užitečný, avšak jeho realizace je v praktické rovině problematická a na mnoha školách nefunkční. Některá pro-inkluzivní opatření se neslučují s konceptem inkluze a v některých případech mají tato opatření segregační, až diskriminační povahu. Ukázkovým příkladem je poskytování školních obědů „pro chudé žáky“ zdarma.

Z výzkumného šetření navíc vyplynulo, že inkluze jako taková a systém podpůrných opatření, neumí adekvátně řešit problematiku sociálních, kulturních a jiných nerovností. Tuto problematiku ztěžují bariéry, mezi které patří vysoký počet dětí ve třídách v kombinaci s odlišným mateřským jazykem, sociálními, kulturními a jinými odlišnostmi. Dále pak nedostatek kvalitních odborníků na vzdělávání ve vyloučených lokalitách.

Většina pedagogických pracovníků se umí orientovat v terminologii a umí rozlišovat mezi integračními a inkluzivními přístupy, čímž se zvyšuje potenciál při zavádění inkluze do

vyučovacího procesu. Respondenti navíc deklarují, že mají maximální podporu ze strany svého vedení, při vzdělávání a doplňování si odborných vědomostí o inkluzi a inkluzivním vzdělávání. V této souvislosti ale zdůrazňují, že povědomí začínajících učitelů o inkluzivním vzdělávání není příliš vysoké a věnovali by tomuto tématu více pozornosti a větší časovou dotaci při studiu na vysokých školách.

Výstupem této práce jsou rovněž doporučení uvedená v kapitole č. 6, která rovněž zasílám i na MŠMT.

6 Doporučení a navrhovaná opatření

Na základě zpracovaných výsledků z kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření, jejichž podstatou bylo identifikovat aktuální postoje pedagogických pracovníků na základních školách v oblastech sociálního vyloučení k aspektům společného vzdělávání a způsobu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, včetně možných problémů souvisejících s osobním a profesním rozvojem dětí a mladých lidí, autor rigorózní práce navrhuje níže uvedená opatření, která by mohla zlepšit aktuální pohled na inkluzi, inkluzivní vzdělávání a způsob vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách.

6.1 Změna počtu žáků ve školách a třídách

Změna počtu žáků ve školách a třídách, dále jen úprava a doplnění §4, odst. 5, Vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (48/2005 Sb.), která v současné době stanovuje nejvyšší počet žáků ve třídě na 30.

V návaznosti na výzkumné šetření provedeného na základních školách v sociálně vyloučených lokalitách, autor rigorózní práce navrhuje doplnit §4 ve Vyhlášce 48/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v odstavci 5 o písmeno b), v následujícím znění: *„Nejvyšší počet žáků ve třídě je 21, pakliže je školská organizace přímou součástí sociálně vyloučené lokality nebo se nachází v její těsné blízkosti a prokazatelně jí navštěvují žáci, kteří žijí ve spádové oblasti v sociálně vyloučené lokalitě. Nejvyšší počet žáků podle věty první se snižuje o 2 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně vzdělávajícího se ve třídě; to platí i v případě žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet žáků podle věty první se dále snižuje o 1 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně, který není uvedený ve větě druhé. Postupem podle věty druhé a třetí lze snížit nejvyšší počet žáků ve třídě nejvýše o 5. Snížení nejvyššího počtu žáků ve třídě podle věty druhé a třetí se neuplatní u školy, které v jeho uplatnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 36 odst. 7 školského zákona nebo dojde-li ke změně stupně podpůrného opatření u žáka zařazeného ve třídě v průběhu školního roku“.*

Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách je obestřeno celou řadou negativních faktorů, které jsou blíže specifikovány v předchozích kapitolách. Mezi ty nejvíce ohrožující patří odlišný mateřský jazyk, kterým ve vyloučených lokalitách hovoří vysoké procento tamních

obyvatel. Pověštinou jde o různé typy dialektů romštiny v kombinaci se slovenštinou nebo maďarštinou apod. Odlišný mateřský jazyk a malá slovní zásoba českého jazyka je první negativní překážkou u dětí na cestě k jejich úspěchu. (Vzdělávání stěžují i další negativní jevy, které jsou typické pro sociální vyloučení: chudoba, nezaměstnanost, sociální a kulturní zvyklosti apod.) Nižší počet žáků připadajících na jednoho pedagoga pomůže individualizovat výuku a přizpůsobit vzdělávací proces speciálním vzdělávacím potřebám žáků. V menším kolektivu a s využitím dostupných podpůrných opatření, zažijí i méně nadaní žáci pocit úspěchu, což může posílit jejich motivaci ke vzdělávání a snížit jejich předčasný odchod ze vzdělávacího systému. Kromě jiného v menších skupinách získají větší šanci na rozvoj svého potenciálu i žáci s mimořádným talentem. Autor rigorózní práce si uvědomuje finanční náročnost takto navrženého opatření, avšak svůj návrh zdůvodňuje tím, že vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách se musí stát prioritou číslo jedna, a to především proto, aby se zvýšily šance mladých studentů na dokončení studia a jejich budoucí uplatnitelnost na pracovním trhu. Uvedené doporučení bude adresováno MŠMT (Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy). O tom, že si i mnoho politiků již uvědomuje, že peníze do základního i středního školství jsou nutností, svědčí i fakt, že nedávno došlo ke schválení budoucího navýšení platů učitelů na úrovni 1,4 průměrné mzdy v ekonomice.

6.2 Zapojení sociálního pedagoga do procesu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách

Sociální inkluze je v současné době velice diskutovaným tématem, stejně jako hlubší zapojení sociálního pedagoga do vzdělávacího procesu. V uplynulých letech se koncept inkluzivního vzdělávání proměnil a s ním i okruh nabízené podpory, který nově zohledňuje i jiné aspekty než ty zdravotní, např. sociální, kulturní aj. Právě tyto okruhy jsou zásadní při řešení problematiky vzdělávání v oblastech sociálního vyloučení, kde panují extrémní rozdíly při dosahování vzdělanostní úrovně. Vzdělávací prostředí je ovlivněno etnicky, kulturně, národnostně a samozřejmě v kombinaci se socioekonomickými problémy, které jsou typické pro sociální vyloučení. Vzhledem k rozdílným zvyklostem, mají obyvatelé ve vyloučených lokalitách z větší míry odlišnou hodnotovou orientaci, kde oblast vzdělávání není zcela na vrcholu a ukazuje se, jak důležitá je v tomto směru komunikace mezi školou a rodinou. Tento fakt potvrzují i data z výzkumného šetření provedeného autorem rigorózní práce, kde byla komunikace se zákonnými zástupci vyhodnocena jako jedna z nejnáročnějších disciplín při

výkonu pedagogické činnosti. Ze strany učitelů tak roste poptávka po řešení problémů vyplývajících z rodinného zázemí. Nejčastěji se řeší absence žáků, jejich včasné a řádné omlouvání, skryté záškoláctví, nedostatečná domácí příprava na výuky. Objevují se i prohřešky, které přesahují možnosti řešení ze strany školských institucí, mezi něž patří například různé druhy závislostí, drobné kriminální zločiny, vyhrožování a zastrašování nejen mezi samotnými vrstevníky, ale také směrem k vyučujícím apod.

Všechny tyto a další podobné skutečnosti se negativně promítají do vzdělávacího procesu a narušují nejen samotný proces vzdělávání, ale také celkové klima školy, vztahy mezi žáky, mezi učiteli samotnými a samozřejmě vztahy mezi školou a rodinou. Takto náročné situace si žádají specifické způsoby řešení a maximální propojení školy s rodinou, s místní komunitou, ale také navázání spolupráce s lokálními institucemi, včetně orgánů sociálně právní ochrany dětí, popř. školským odborem aj. Pro tyto účely by bylo nejvhodnější variantou zapojení sociálního pedagoga do vzdělávacího procesu, jehož kompetenční profil doposud není v pedagogické sféře legislativně ukotven. Na školách, kde nemají dostatek finančních prostředků na zřízení pracovního místa sociálního pedagoga, nezbyvá vyučujícím nic jiného, že práci sociálního pedagoga suplovat.

Vhodným opatřením by podle autora rigorózní práce bylo uznání kvalifikace sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, včetně legislativního zakotvení jeho profese s přesně vymezeným kompetenčním profilem, jako je tomu například u speciálních pedagogů. V rámci inkluzivního vzdělávání, navíc v oblastech sociálního vyloučení, je role sociálního pedagoga stejně důležitá, jako role speciálních pedagogů. Toto tvrzení navíc autor zdůvodňuje tím, že od roku 2006, došlo k více jak dvojnásobnému nárůstu sociálně vyloučených lokalit a tím i k vyššímu počtu dětí a mladých lidí, kteří se v důsledku shora uvedených bariér stávají neúspěšnými při dosahování vzdělání. Podle ředitele odboru řízení a podpory regionálního školství na ministerstvu školství Jana Mušuty nedokončí v Ústeckém kraji žádnou školu a skončí s neukončeným základním vzděláváním až 15 % dětí a mladých (Český rozhlas, 2022). Na základě poznatků z výzkumného šetření a z dlouhodobého pozorování zaměřeného na vzdělávání dětí na základních školách ve vyloučených lokalitách, autor rigorózní práce navrhuje:

- aby v rámci magisterského studia v oboru Sociální pedagogika, byly sociálním pedagogům uznány státnicové předměty výchovného poradenství, pro výkon funkce výchovného poradce na základních školách. Předmět výchovného poradenství je totiž

přímou součástí magisterského studia oboru Sociální pedagogiky, z něhož studenti skládají státní magisterskou zkoušku;

- legislativně ukotvit profesi sociálního pedagoga mezi pedagogické zaměstnance, a to za předpokladu, že si studenti magisterského oboru Sociální pedagogiky v průběhu studia dodělají státní zkoušku z oborových didaktik zaměřených na studium v oblasti pedagogických věd, tak jak je nabízejí pedagogické fakulty v rámci doplňujícího studia pro získání pedagogické kvalifikace, např.: Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy (CCV PF UJEP). Oborové didaktiky by tvořily součást volitelných předmětů magisterského studia Sociální pedagogiky a byly by určené studentům, kteří by svou profesní dráhu sociálního pedagoga chtěli kombinovat s výukou.

Podle autora rigorózní práce, by navržená opatření mohla mít výrazný, pozitivní vliv na vzdělávání dětí v sociálně vyloučených lokalitách a jejich uplatnitelnost na pracovním trhu. Většina škol se v těchto lokalitách potýká s nedostatkem kvalifikovaných pracovníků, kteří by zároveň byli odborníky na řešení problematiky sociálního vyloučení, socioekonomických, etnických či kulturních problémů. Sociální pedagog by měl na škole působit nejen jako profesionál, který by zašitoval spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci nebo mezi školou a dalšími institucemi, ale také jako odborník, který by se v rámci výchovného poradenství soustředil na pomoc dětem při výběru střední školy. Navržené opatření bude adresováno též MŠMT (Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy).

6.3 Sjednocení pravidel pro poskytování školních obědů „zdarma“ tak, aby byla v souladu s inkluzí

Autor rigorózní práce doporučuje sjednotit, resp. upravit pravidla pro poskytování bezplatných školních obědů pro „chudší žáky“, a to takovým způsobem, aby současná pravidla zajišťovala všem dětem rovný přístup a stejné možnosti ve vzdělávacím procesu. Podle respondentů současný model rozděluje společnost, protože dochází k umělé segregaci, a to již od útlého dětství žáků, kdy jsou pod drobnohledem vyučujících, kteří je rozdělují podle sociálních a ekonomických poměrů. Takto nastavený model se navíc odklání od původního konceptu inkluzivního vzdělávání, jehož podstatou je přistupovat ke všem dětem stejně, bez rozdílů na jejich sociální, kulturní, etnický či jiný kontext. Například ve Finsku mají nárok na

bezplatné obědy všichni žáci a toto opatření vytváří jeden ze základních pilířů finského inkluzivního vzdělávání v boji proti segregaci.

Na základě získaných poznatků z výzkumného šetření, autor navrhuje zavést systém poskytování bezplatných obědů nebo školních svačín pro všechny děti v mateřských školách a v přípravných ročnících, dále pak pro všechny žáky prvních až třetích tříd. Takto navržený záměr autor zdůvodňuje tím, že u malých dětí je největší šance, jak ovlivnit jejich životní styl, zkvalitnit jejich stravovací a hygienické návyky, díky čemuž se dá předcházet například dětské obezitě. „Výzkumy i zkušenosti z klinické praxe ukazují, že obezitou je zasažena významná část populace sociálně vyloučených osob, včetně dětí“ (Vacková, Brabcová 2015). Důvodem obezity je nezdravá výživa, a to jak z hlediska nutriční skladby, tak i kalorické hodnoty. Poskytování bezplatných obědů ve vyšších ročnících by podle autora rigorózní práce nebylo žádným přínosem, který by radikálně ovlivnil životní styl a návyky dětí. Finanční náročnost navrženého konceptu poskytování bezplatných obědů pro všechny děti v mateřských školách, přípravných ročnících a v prvních až třetích třídách, autor odhaduje na 4,5 až 5 miliard korun ročně. Jedním z výstupů této rigorózní práce bude doporučení tohoto výše uvedeného záměru Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy k dalšímu zpracování. Vzhledem k tomu, že většina politických stran v České republice má rozvoj základního školství jako svoji prioritu, neměl by být s prosazením výše uvedeného návrhu vážnější problém.

7 Seznam použitých zdrojů

1. ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. 2015. Opava: Slezská univerzita Opava, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.
2. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
3. BENEDICTO, John. *What Works in Nordic School Policies?: Mapping Approaches to Evidence*. 2021. Denmark: Aarhus Univerisity, Copenhagen Denmark, 2021. ISBN 978-3030666286.
4. BOOTH, Tony a Kari NESS. *Developing Inclusive Teacher Education*. 2003. Psychology Press, 2003, 2003. ISBN 0-415-30318-4.
5. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Developing Learning and Participation in Schools*. 2002. London: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. ISBN 978-1-8720-0-168-5. s. 7.
6. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for Inclusion:: A Guide to School Development Led by Inclusive Values Spiral*. 2016. British Library, 2002, 98 s. ISBN 978-0-9935122-0-9.
7. COUSINS, Linwood H., ed. *Encyclopedia of human services and diversity*. Los Angeles: SAGE reference, [2014]. ISBN 978-1-4522-8748-5.
8. CRESWELL, John W a Vicki L. PLANO CLARK. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Ilustrované vydání. Sage, 2011. 1., 457 s. ISBN 9781412975179.
9. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 8024729938.
10. DEVARAKONDA, Chandrika. *Diversity and Inclusion in Early Childhood: An Introduction*. 2013. London: SAGE publications, 2013. ISBN 978-0-85702-850-1.
11. ETCHEVERRY, ESTRÁZULAS, Nicolás. *Bilingual Study and Research: The Need and the Challenges*. 2021. Schwietzerland: Springer, Cham. ISBN 978-3-030-84549-0.
12. FARRELL, Petr a Mel AINSCOW. *Making Special Education Inclusive:: From Research to Practice*. 2013. Madison Avenue, New York: David Fulton Publishers, 2013. ISBN 1-853-46-854-1.

13. FEDRIZZI, Mariann a Randy ELLIS. *Debate, Student Edition*. 2010. USA: Library of Congress - Mason, USA, 2010. ISBN 13 978-0-538-44966-3.
14. GOEPEL, Janet, Helen CHILDERHOUSE a Sheila SHARPE. *Inclusive primary teaching: a critical approach to equality and special educational needs and disability*. Second edition. Northwich: Critical Publishing, [2015]. ISBN 978-1-910391-38-9
15. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
16. HANÁKOVÁ, Adéla, Miloň POTMĚŠIL, Vladimíra TYLŠAROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4924-1.
17. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
18. HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.
19. HINTON, Kaavonia. *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas, 1954*. 2020. USA: Mitchel Lane, 2020. ISBN 978-1-5457-4923-4.
20. HYMER, Barry. *Themes and Issues in Primary Education: Critical Reflections On*. 2018. Critical Publishing, 2018. ISBN 978-1-912096-44-2.
21. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
22. CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.
23. JURKOWSKI, Elaine Theresa. *Policy and program planning for older adults and people with disabilities: practice realities and visions*. Second edition. New York, NY: Springer Publishing Company, [2019]. ISBN 978-0826128386.
24. KÁBRT, Jan et al. *Latinsko-český slovník*. Praha: Leda, 2016. s. 271. ISBN 978-80-7335-376-6. (vymaž strany).
25. KOZEL, Roman. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada, 2006. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-X.

26. KVĚTOŇOVÁ, Lea, Zbyněk NĚMEC, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. Studia didactica. ISBN 978-80-7603-185-2.
27. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH., 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
28. LAW, International Law. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities:: And Optional Protocol to the Convention*. 2019. New York, United States: Independently Published, 2019. ISBN 978-1-0891-4824-1.
29. LAXMIPRIYA, Ojha. *Inclusive Education: Creating an Inclusive School*. 2021. ravenshaw university, India: Mughalsarai, 2021. ISBN 978-93-91280-56-7.
30. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
31. LIASIDOU, Anastasia. *Inclusive Education, Politics and Policymaking*. 2012. New York, United States: Bloomsbury Publishing, 2012. ISBN 978-1-4411-0901-9. S. 5 – vymaž
32. LOREMAN, Tim. *Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How”*. 2007. Concordia University of Edmonton: University of Edmonton, 2007. ISBN ISSN 1710 —2146.
33. MADALINSKA, Joanna. *Recruiting and Educating the Best Teachers: Policy, Professionalism and Pedagogy*. 2021. Poland: Brill Academic Pub, 2021. ISBN 978-90-04-50664-0.
34. MAŠTALÍŘ, Jaromír. *Kam dál?: ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5953-0.
35. MEIJER, Cor. *Special Needs Education in Europe: European Agency for Development in Special Needs Education*. 2003. Denmark: Eurydice's Informationskontor i Danmark, 2003. ISBN ISBN: 87-90591-77-1.
36. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
37. NĚMEC, Zbyněk. *"Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN ISBN978-80-7603-219-4.

38. NEUMANN, Ondřej, Vojtěch BERGER, Robert BŘEŠŤAN, Tereza ENGELOVÁ, Robert MALECKÝ a Aleš ROZEHNAL. *Šok! Hruza! Média!*. V Brně: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2830-5.
39. NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.
40. OXFORD, University. *The Oxford Handbook of U.S. Education Law*. 2021. USA: Oxford University Press, 2021. ISBN 978-0-1906-9740-2.
41. PARIS, Judy L. *Praxis II: special education (0351, 0352, 0690, 0371, 0381, 0321)*. Hoboken, NJ: Wiley Pub., c2008. ISBN 9780470238424.
42. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
43. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 2020. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
44. PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0308-7.
45. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
46. ROBINSON, Michele. *School Happens*. 2020. USA: AuthorHouse, 2020. ISBN 978-1728351391.
47. SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
48. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. s. 32. ISBN 978-80-271-0095-8.
49. SOKOL, Jan a Jan KOVAŘOVIC. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. 2001. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
50. ŠÍP, Radim a Lenka GULOVÁ. *Časopis Sociální pedagogika | Social Education: Inkluze jako výzva doby*. 2019. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Zlín, 2019. ISSN 1805-8825.
51. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.
52. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

53. TUTT, Rona. *Every child included*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2007. ISBN 9781412944892.
54. UNESCO. *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. 2020. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020. ISBN 978-92-3-100396-7.
55. VACKOVÁ, J. a kol. 2016. Sociální determinanty zdraví u cizinců žijících v Jihočeském kraji. Praha: NLN, s. r. o. ISBN 978-80-7422-544-4.
56. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
57. VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5715-4.
58. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
59. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
60. *Zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek: dle právního stavu k 1. září 2018*. Český Těšín: Poradce, [2018]. Zákony do kapsy. ISBN 978-80-7365-408-5.
61. ZIKL, Pavel. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5015-9.
62. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
63. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

8 Internetové zdroje

1. KLAUS, ML., Václav. *Inkluze je zločin na postižených dětech* [online]. Praha: Česká škola, 2016 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/11/vaclav-klaus-ml-inkluzе-je-zlocin-na.html>
2. OSN, UN Human Rights. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *United Nations Human Rights* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#24>.
3. Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Www.msmt.cz* [online]. Praha: Praha, 2016 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.
4. WAGNER, Janek. *Je inkluze investicí, například investicí do lidí?* [online]. [Praha]: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2018 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/10/milos-zeman-je-inkluzе-investici.html>.

9 Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví

Zdroj: Vlastní

Tabulka 2: Délka pedagogické praxe

Zdroj: Vlastní

Tabulka 3: Profesní zastoupení pedagogických zaměstnanců v Ústeckém kraji

Zdroj: Vlastní

Tabulka 4: Jaký druh studia a vzdělávacích aktivit jste absolvoval/a?

Zdroj: Vlastní

Tabulka 5: Zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Tabulka 6: Vnímání konceptu inkluzivního vzdělávání v současné době

Zdroj: Vlastní

Tabulka 7: Vnímání školy jako pro-inkluzivní v konkrétních profesích

Zdroj: Vlastní

Tabulka 8: Postoje ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Tabulka 9: Výhodnost vzdělávání zdravotně postižených žáků ve speciálních školách

Zdroj: Vlastní

Tabulka 10: Účinnost inkluze a poskytování podpůrných opatření v oblastech sociálního vyloučení

Zdroj: Vlastní

Tabulka 11: Diskriminační opatření při poskytování inkluze v sociálně vyloučených oblastech

Zdroj: Vlastní

Tabulka 12: Obavy ze společného vzdělávání intaktních dětí s tělesně postiženými dětmi – konkrétně

Zdroj: Vlastní

Tabulka 13: Zpomalení vyučovacího tempa intaktních žáků – obavy ze společného vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 14: Náročná příprava – obavy ze společného vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 15: Nedostatečná materiální a finanční podpora - obavy ze společného vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 16: Nejnáročnější úkony v oblasti inkluzivního vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 17: Stanovení a plnění vzdělávacích cílů

Zdroj: Vlastní

Tabulka 18: Organizace práce, času a rozvržení učiva

Zdroj: Vlastní

Tabulka 19: Spolupráce s pedagogickým asistentem, speciálním pedagogem, popř. školním psychologem

Zdroj: Vlastní

Tabulka 20: Správné nastavení individuálního plánu

Zdroj: Vlastní

Tabulka 21: Vyhledávání a příprava speciálních pomůcek

Zdroj: Vlastní

Tabulka 22: Nastavení a přizpůsobení učiva pro potřeby všech žáků

Zdroj: Vlastní

Tabulka 23: Braní ohledů na speciální potřeby žáků

Zdroj: Vlastní

Tabulka 24: Nastavení spravedlivého systému

Zdroj: Vlastní

Tabulka 25: Komunikace se zákonnými zástupci dětí

Zdroj: Vlastní

Tabulka 26: Posílení přístupu ke konceptu společného vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 27: Lepší finanční ohodnocení.

Zdroj: Vlastní

Tabulka 28: Rozdíl mezi inkluzí a integrací dle profesního zastoupení (odpověď NE)

Zdroj: Vlastní

Tabulka 29: Inkluzivní / integrativní přístup

Zdroj: Vlastní

Tabulka 30: Inkluzivní / integrativní vzdělávací přístup

Zdroj: Vlastní

Tabulka 31: Vzdělávací přístup – Rozdílnost je akceptována

Zdroj: Vlastní

Tabulka 32: Vzdělávací přístup – Pro tento typ, jsou rozhodujícím faktorem individuální vzdělávací plány

Zdroj: Vlastní

Tabulka 33: Přípravenost začínajících učitelů v rámci pregraduální přípravy na inkluzivní vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Tabulka 34: Přípravenost na společné vzdělávání zdravých (intaktních) dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Tabulka 35: Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání – rozbor negativních odpovědí z profesního hlediska

Zdroj: Vlastní

10 Seznam grafů

Graf číslo 1: Pohlaví

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 2: Délka pedagogické praxe

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 3: Pracovní zařazení respondentů

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 4: Typ školského zařízení a pracovní zařazení na 1. a 2. st.

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 5: Lokalita školy v Ústeckém kraji

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 6: Studium a semináře zaměřené na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 7: Účast na vzdělávacích aktivitách, zaměřených na inkluzi a její implementaci do vzdělávacího procesu

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 8: Zkušenosti s výukou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 9: Vnímání konceptu inkluzivního vzdělávání v současné době

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 10: Vnímání školy jako pro-inkluzivní

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 11: Obavy ze společného vzdělávání intaktních dětí s tělesně postiženými

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 12: Informovanost o inkluzi, o aktuálních změnách a nových trendech

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 13: Zvyšování kompetencí zaměřených na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 14: Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 15: Inkluzivní / integrativní vzdělávací přístup

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 16: Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání

Zdroj: Vlastní

Graf číslo 17: Přípravenost školy na inkluzivní vzdělávání

Zdroj: Vlastní

11 Seznam obrázků

Obrázek číslo 1: Vztah mezi integrací a inkluzí

Zdroj: (Kocurová 2002, str. 7)

12 Seznam příloh

12.1 Seznam školských zařízení v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji.

Litvínov, Chomutov, Děčín, Jirkov, Kadaň, Krásná lípa, Mšené lázně, Postoloprty, Rumburk, Česká Kamenice, Žatec, Dubí, Hošťka, Jiříkov, Klášterec – Vejprty, Obrnice, Roudnice nad Labem, Varnsdorf, Štětí, Ústí nad Labem.

Litvínov:

1. Základní škola a Mateřská škola Litvínov – Janov. Přátelství 160, okr. Most.
reditel@zsjanov.cz
2. Základní škola speciální a Praktická škola Litvínov. Šafaříkova 991, okres Most.
reditelka@zs-specialni-litvinov.cz
3. Základní škola a Mateřská škola Litvínov, Ruská 2059, okres Most.
zruska@zruska.cz
4. Základní škola Litvínov - Hamr, Mládežnická 220, okres Most.
zshamr@zshamr.cz
5. Základní škola a mateřská škola Jeřabinka. Sklářská 81, Litvínov – Janov.
info@skolajerabinka.cz

Chomutov:

6. Základní škola Harmonie. Březenecká 4679, 430 04 Chomutov.
vnovakova@zsbrezenecka.cz
7. Základní škola a Mateřská škola, Chomutov, 17. listopadu 4728.
reditelka@1zscv.cz
8. ZŠ Chomutov, Zahradní. Zahradní 5265, 43004 Chomutov.
slavikova@2zscv.cz
9. ZŠ Chomutov, Písečná. Písečná 5144, 43004 Chomutov.
mzalud@zspisecna.cz
10. ZŠ Chomutov, Školní. Školní 1480/61, 43001 Chomutov.
markova@zakladni-skola.cz

Děčín:

11. ZŠ Děčín, Míru. Míru 152, 40711 Děčín XXXII-Boletice nad Labem.
skola@zsboletice.info
12. Základní škola Jurta. Vítězství 121, 40502 Děčín XXXIII-Nebočady.
info@lesniklub.cz
13. ZŠ Malšovice. Chmelnická 31, 40502 Děčín XII-Vilsnice.
zs.malsovice@centrum.cz
14. Křesťanská ZŠ Nativity. Potoční 51, 40502 Děčín XXXI-Křešice.
skola@nativity.cz
15. ZŠ a MŠ Děčín, Březová. Březová 369/25, 40502 Děčín III-Staré Město.
skola@zsamsbrezova.cz
16. ZŠ a MŠ Děčín, Školní. Školní 1544/5, 40502 Děčín VI-Letná.
skola@zszelenice.cz
17. ZŠ Malšovice. Chmelnická 31, 40502 Děčín XII-Vilsnice.
zs.malsovice@centrum.cz

Jirkov:

18. ZŠ Jirkov, Nerudova. Nerudova 1151, 43111 Jirkov.
reditel@3zsjirkov.cz
19. Základní škola Jirkov. Krušnohorská 1675, 43111 Jirkov.
reditel@4zsjirkov.cz
20. ZŠ Jirkov, Studentská. Studentská 1427, 43111 Jirkov.
sekretariat@2zsjirkov.cz

Kadaň:

21. ZŠ Kadaň, Chomutovská. Chomutovská 1683, 43201 Kadaň.
kancelar-3zs@ktkadan.cz
22. ZŠ a MŠ při nemocnici, Kadaň. Chomutovská 1289, 43201 Kadaň.
kancelar@zvskadan.cz
23. ZŠ Kadaň, Školní. Školní 1479, 43201 Kadaň.
kancelar@1zskadan.cz

Krásná lípa:

24. ZŠ Krásná Lípa. Školní 558/10, 40746 Krásná Lípa.

zsklipa@interdata.cz

25. ZŠ a MŠ Rybníště. Rybníště 170, 40751 Rybníště.

skola.rybniste@seznam.cz

26. ZŠ a MŠ Tadeáše Haenkeho Chříbská. Chříbská 280, 40744 Chříbská.

zs.chribska@seznam.cz

Mšené Lázně:

27. ZŠ a MŠ Mšené-lázně, Školní. Školní 121, 41119 Mšené-lázně.

reditel@zsmsene.cz

Postoloprty:

28. ZŠ Postoloprty. Draguš 581, 43942 Postoloprty.

zspostoloprty@zspostoloprty.cz

Rumburk:

29. Speciální ZŠ a Praktická škola Rumburk, Dobrovského nám. Náměstí Dobrovského 378/12, 40801 Rumburk 1.

spec.zs.rbk@seznam.cz

30. ZŠ Rumburk, Vojtěcha Kováře. Vojtěcha Kováře 85/31, 40801 Rumburk 2-Horní Jindřichov.

skolarumburk@seznam.cz

Česká Kamenice:

31. Speciální základní škola a Praktická škola, Česká Kamenice. Jakubské náměstí 113, 40721 Česká Kamenice.

skola@specck.cz

Žatec:

32. ZŠ a MŠ, Žatec, Dvořákova. Dvořákova 24, 43801 Žatec, Ústecký kraj.

zvlzatec@quick.cz

33. ZŠ Žatec, Komenského alej. Komenského alej 749, 43801 Žatec.
info@komenacek.cz
34. ZŠ Žatec, náměstí 28. října. Náměstí 28. října 1019, 43801 Žatec.
skola@3zszatec.cz
35. Dětský domov, ZŠ a Střední škola Žatec. Pražská 808, 43801 Žatec, Ústecký kraj.
ddzatec@seznam.cz

Dubí:

36. ZŠ Dubí 1. Školní náměstí 177, 41701 Dubí.
zsdubi1@seznam.cz
37. ZŠ Dubí, Tovární. Tovární 110/86, 41702 Dubí – Bystřice.
sona.kosova@volny.cz
38. Základní škola praktická Teplice, s.r.o. Krušnohorská 1570/1, 41501 Teplice – Trnovany.
zvssro-teplice@volny.cz
39. ZŠ Dubí, Tovární. Dlouhá 167/27, 41702 Dubí – Běhánky.
sona.kosova@volny.cz
40. ZŠ Dubí 2. Školní 39, 41703 Dubí – Mstišov.
zusdubi@volny.cz

Hošťka:

41. ZŠ a MŠ Hošťka, příspěvková organizace. Litoměřická 267, 41172 Hošťka.
rieger@zs-hostka.cz

Jiříkov:

42. ZŠ Jiříkov. Moskevská 740/5, 40753 Jiříkov - Starý Jiříkov.
zsjirikov@zsjirikov.cz

Klášterec – Vejprty:

43. ZŠ praktická, Klášterec nad Ohří, Havlíčkova. Havlíčkova 269, 43151 Klášterec nad Ohří.
kancelar@zs-prakticka.cz

Obrnice:

44. ZŠ Obrnice. Mírová 167, 43521 Obrnice.

zsobrnice@iol.cz

Roudnice nad Labem:

45. Základní škola Osmička. Třída T. G. Masaryka 1474, 41301 Roudnice nad Labem.

info@skolaosmicka.cz

46. Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 941. Karla Jeřábka 941, 41301 Roudnice nad Labem.

olga.matakova@zskjerabka-rce.cz

47. Základní škola SMART. Neklanova 1806, 41301 Roudnice nad Labem.

info@skola-smart.cz

Varnsdorf:

48. ZŠ a MŠ Varnsdorf, Bratislavská. Bratislavská 994, 40747 Varnsdorf.

zsvdfbr@interdata.cz

49. Speciální ZŠ a MŠ Varnsdorf. T. G. Masaryka 1804, 40747 Varnsdorf.

skola@specvdf.cz

50. Základní škola Varnsdorf, Edisonova 2821, okres Děčín. Edisonova 2821, 40747 Varnsdorf.

info@zsedisonova.cz

51. Interaktivní ZŠ Varnsdorf, Karlova. Karlova 1700, 40747 Varnsdorf.

info@izskarlovka.cz

Štětí:

52. ZŠ T. G. Masaryka Štětí: 9. května 444, 41108 Štětí.

skola@zstgm-steti.cz

53. Speciální ZŠ Štětí. Ostrovní 300, 41108 Štětí.

h.moravcova@specka-steti.cz

Ústí nad Labem

54. ZŠ Ústí nad Labem, Školní náměstí. Školní náměstí 100/5, 40001 Ústí nad Labem – Předlice.
info@zspredlice.cz
55. ZŠ Ústí nad Labem, Hlavní. Hlavní 193, 40331 Ústí nad Labem – Mojžíř.
skola@zsmojzir.cz
56. ZUŠ Ústí nad Labem-Neštětice. Studentská 6, 40331 Ústí nad Labem – Neštětice.
mail@zus-nestemice.cz
57. ZŠ Ústí nad Labem, Hluboká. Hluboká 150, 40331 Ústí nad Labem – Neštětice.
info@zsnestemice.cz
58. ZŠ Ústí nad Labem, Mírová. Mírová 2734/4, 40011 Ústí nad Labem - Severní Terasa.
info@zsmirova.net
59. Speciální ZŠ, MŠ a PŠ Ústí nad Labem, Pod Parkem. Pod Parkem 2788/2, 40011 Ústí nad Labem - Severní Terasa.
info@zakladniskolaspecialni.cz
60. ZŠ Ústí nad Labem, Karla IV. Karla IV. 1024/19, 40003 Ústí nad Labem – Střekov.
zsul.karlaiv@seznam.cz

12.2 Informovaný souhlas k realizaci polo-strukturovaného rozhovoru.

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru pro účely rigorózní práce s názvem: Problematika implementace inkluze do vzdělávacího procesu v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků z konkrétní lokality.

Níže uvedeným podpisem vyjadřuji souhlas a uvádím:

- Že jsem byla autorem rigorózní práce Mgr. Marianem Dancsem, MBA informována o účelu rozhovoru a že mi byl představen koncept rigorózní práce s výše uvedeným názvem.
- Před zahájením rozhovoru mi byla sdělena přibližná délka rozhovoru a přibližný počet otázek. Dále jsem byla seznámena s právem odmítnutí odpovědi na kteroukoliv položenou otázku, popřípadě ukončení celého rozhovoru.
- Že souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a dávám svolení k dalšímu zpracování, které bude sloužit výhradně pro účely této rigorózní práce.
- Že jsem byla dostatečně a srozumitelně seznámena s tím, jak bude s rozhovorem naloženo (po ukončení výzkumu bude nahrávka a transkripce smazána).
- Že jsem byla informována o zachování maximální anonymity a že za žádných okolností nebudou nikde prezentovány mé osobní údaje.

Datum:

Podpis respondenta: Informovaný souhlas, který je součástí této práce, neobsahuje podpisy zúčastněných osob z důvodu zajištění maximální ochrany osobních údajů a dat.

Podpis výzkumníka:

12.3 Rozhovor číslo 1

1. Jaký je Váš současný postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání?

Můj postoj k inkluzi není zcela vyhraněný, řekla bych tak 50 na 50. Samotný koncept není špatný, ale chybí mi provázanost s praxí.

- 1.1. Můžete být trochu konkrétnější? A co konkrétně myslíte tou provázaností?

Určitě, Víte, učíme ve vyloučené lokalitě, kde kromě socio-ekonomických problémů hraje velkou roli také kultura, nebo odlišný mateřský jazyk a tady si úplně nejsem jistá, do jaké míry nám je inkluze nápomocná. Občas mám pocit, že se o inkluzi spíše jen mluví. Na druhou stranu vnímám i celou řadu pozitivních příkladů, které mě inspirují. Takže tak půl na půl.

2. Jak byste charakterizoval/a pojmy inkluze a integrace? Spatřujete mezi těmito pojmy zásadní rozdíly? Pokud ano, tak v jakém ohledu?

Tak záměrem inkluze je společné vzdělávání všech dětí v běžné škole. To znamená, že v jedné třídě se učí jak děti zdravé, tak například tělesně postižení nebo s nějakými speciálními potřebami. No a integrace je začlenění žáka do kolektivu.

- 2.1. Ehm... v čem tedy vidíte zásadní rozdíl?

Určitě v přístupu, protože u inkluze nebo spíše v inkluzivní škole se předpokládá, že se potřebám žáka přizpůsobí škola, třída nebo kolektiv. No a u integrace je to naopak. Tam se očekává, že se třídě nebo danému prostředí přizpůsobí žák. Snad jsem se do toho teď nezamotala 😊

Ne ne... bylo to srozumitelné a myslím, že můžeme k další otázce

3. Co od inkluze očekáváte?

Myslíte u nás ve škole?

Myslel jsem všeobecně, ale klidně to můžete směřovat k Vaší škole

Tak určitě rovný přístup a stejná pravidla pro všechny. A hlavně, aby ty pro-inkluzivní kroky bylo možné plnit i v praxi. Někdy mám pocit, že jde jen o sliby, které se jen těžko realizují, protože na to škola nemá buď finanční prostředky, nebo kvalitní personál.

Dobře..., děkuji.

4. Jak vnímáte připravenost Vaší školy k inkluzivnímu vzdělávání?

To by byla otázka spíše na vedení školy, ale osobně si myslím, že po materiální stránce jsme na tom poměrně dobře. Myslím, že většina z nás je pro-inkluzivně nastavená, aniž by si to sami někteří uvědomovali. Ale určitě bych uvítala výraznější změny.

Napadá Vás nějaká taková změna?

- 4.1. *Určitě, například snížený počet žáků ve třídě. Protože spousta žáků pochází ze socio-kulturně odlišného prostředí a mají odlišný mateřský jazyk. V malých skupinách by byl individuální přístup velmi užitečný.*

Hm... děkuji, zajímavý názor.

5. Do jaké míry jste Vy a Vaši kolegové připraveni na inkluzivní vzdělávání? A v čem spočívá jádro Vaší přípravy?

Tak určitě nemohu mluvit za ostatní kolegy, ale osobně si myslím, že se všichni snaží dětem pomáhat, jak nejlépe umí. Takže myslím, že dobře.

- 5.1. A v čem spočívá jádro Vaší přípravy?

Jádro naší přípravy? Myslím, že o nic speciálního nejde. Prostě se jen snažím děti posouvat a ukazovat jim i jiné možnosti a hranice mimo vyloučenou lokalitu. Takže spíše promyšlenost jak propojit teorii s praxí

6. Jaké máte podmínky k tomu, abyste efektivně naplňovali podmínky inkluzivního vzdělávání?

Domnívám se, že podmínky máme dobré. Využíváme asistenty pedagoga, speciální pedagogy, školního psychologa, dostatečné materiální vybavení. Ale nedostatky vidím zejména v legislativě, protože nás velmi často nutí dělat kroky, o kterých si myslím, že jsou naopak proti inkluzivní. Chybí mi propojenost a provázanost mezi institucemi, sdílení informací a tak podobně.

7. Jak často se vzděláváte v oblasti inkluze? A máte v tomto směru podporu Vašeho vedení?

Průběžně, spíše podle potřeby ale minimálně jednou roka absolvuji nějaký seminář

- 7.1. A podporu vedení k dalšímu vzdělávání máte?

Určitě. Vedení školy nás podporuje.

8. Zajímáte se o další vzdělávání v této oblasti z vlastní iniciativy, nebo spíše na popud Vašeho vedení?

Řekla bych, že z vlastní iniciativy.

Ehm... děkuji ☺

9. Jak byste zhodnotil/a inkluzi z hlediska školské legislativy? Garantují současná legislativní opatření všem dětem rovný přístup ke vzdělávání?

No, nejsem odbornice na legislativu, ale myslím, že je v této oblasti co dohánět. Domnívám se, že současná opatření nezajišťují všem dětem rovný přístup ke vzdělávání a myslím, že některá opatření jsou kontra produktivní. Možná na běžných základních školách je inkluze vhodným prostředkem, ale tady ve vyloučené lokalitě vidím řadu mezer.

10. Sociálně vyloučené lokality se dlouhodobě potýkají s vyšším neúspěchem žáků, při dosahování vzdělanostní úrovně. Jaká opatření by tuto situaci mohla zlepšit?

Určitě je zapotřebí nepřehlížet sociální a kulturní aspekt. Většina žáků nastupuje do prvních tříd s jiným odlišným mateřským jazykem, nebo jde o různé dialekty romštiny v kombinaci s českým jazykem a tomu je zapotřebí věnovat velkou pozornost. Mnohdy jde o kombinaci tří a více negativních faktorů, které dětem ztěžují vzdělávání.

- 10.1. Hm... rozumím. Jaká opatření by mohla podle Vás tuto situaci zlepšit?

V první řadě znalost terénu začínajících učitelů, dále bych snížila počet dětí ve třídě a to i za cenu zvýšeného finančního rozpočtu, protože jediné v menších skupinkách dětí jim můžeme poskytnout maximální a individuální podporu a zlepšit jejich jazykovou bariéru. Tady ale narážíme na finance.

11. Jak účinné je podle Vás poskytování podpůrných opatření v sociálně vyloučených lokalitách, a s jakými edukačními problémy se nejčastěji setkáváte?

Těžko říci, budu-li vycházet z toho, jak vysoký je školní neúspěch dětí v sociálně vyloučených lokalitách, tak asi moc účinné nebudou. Určitě jsou ale podpůrná opatření důležitá. Osobně si dnes neumím představit, že bych ve třídě neměla asistentku, která mi výrazně pomáhá.

- 11.1. A jaké edukační problémy nejčastěji pozorujete?

Tak určitě jazyková bariéra a malá slovní zásoba, vysoká absence, která je v mnohých případech neopodstatněná, nepodložená, dá se říci, že až hraniční se skrytým záškoláctvím. Určitě nedostatek financí, který má negativní vliv na volnočasové aktivity dětí... No, je toho hodně, ale snažíme se.

12. Jak vnímáte podporu chudších žáků například v kontextu poskytování školních obědů zdarma? Mají tato opatření pro-inkluzivní charakter? Jestli ano v jakých ohledech?

Školní obědy zdarma jsou určitě dobrým nápadem, ale nejsou zdarma pro všechny děti a toto je právě jedno z opatření, které vnímám jako proti-inkluzivní, možná až diskriminační. Ne každé dítě má na tento oběd nárok a učitelé musí často rodinným příslušníkům vysvětlovat, proč někdo nárok na oběd má a druhé naopak nemá. Otázkou pak je, jak tuto problematiku vysvětlit samotným dětem, kteří by na oběd chtěli, ale nemůžou. Samozřejmě pak jsou i děti, které na oběd mají nárok, ale nechodí na něj.

- 12.1. Takže toto opatření považujete za negativní?

Určitě ano. V inkluzivní škole by měli mít nárok na školní oběd všechny děti a bez rozdílu v kontextu rodinného zázemí. Tak jako je tomu například ve Finsku. Tam myslím, že právě toto opatření představuje jeden z významných pilířů. Pamatuji si, když jsem do školy chodila já a měli jsme svačinku všichni. Tady ve vyloučené lokalitě by to bylo nejvýznamnějším, pro-inkluzivním opatřením.

13. Mají školy v sociálně vyloučených lokalitách dostatečnou podporu ze strany zřizovatele a státu?

Školy jako takové podporu asi mají. Jednotliví učitelé už nikoliv. Často kupujeme základní vybavení pro žáky z vlastních zdrojů, abychom s nimi mohli pracovat.

14. Můžete uvést, co podle Vás nejvíce ohrožuje koncept společného vzdělávání?

Nepochopení problému jako celku. Zajetí proces integrace, vybrání jen některých mechanismů pro podporu inkluze, které je potřeba detailně propracovat a ukotvit legislativně. Především se musí brát v potaz prospěch dětí, které by mělo být účelové a rychlé, což v našem systému zdlouhavých postupů není proveditelné. A samozřejmě změna v uvažování o celé školní komunitě všech dotčených. Určitě

bych posílila finanční prostředky, které by šly na volnočasové aktivity pro děti ohrožené chudobou. Většina našich dětí nepřekročí hranice Litvínova a tady vidím obrovskou mezeru. My víme, jaké problémy nás v oblasti sociálního vyloučení trápí, ale jen těžko to změním, když nebude cílená pomoc.

12.4 Rozhovor číslo 2

1. Jaký je Váš současný postoj k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání?

Myslím, že v celku pozitivní, protože nám inkluze dává šanci nebo spíše ukazuje možnosti, jak pracovat s odlišností. Co se týče vzdělávání, tak tady si myslím, že inkluze dost pokulhává.

- 1.1. Hm... děkuji. Řekla jste, že inkluze ve vzdělávání podle Vás pokulhává, mohla byste říci v čem?

Třeba v tom, že si myslím, že inkluze se z větší části zaměřuje na děti s nějakým zdravotním handicapem, ale my tady u nás doslova zápasíme se sociálními problémy, které dětem brání ve studiu. Některé děti do školy přicházejí bez pomůcek, často nemají čím psát, nemají sešity, nemohou se účastnit vzdělávacích aktivit mimo školu, jako například návštěva divadel, filmová představení, planetária a tak podobně. Některé rodiny prostě nejsou schopné svým dětem zaplatit kroužky a mimoškolní aktivity, prostě je to složité. Chtěli bychom posouvat každé dítě, ale bohužel, to není v našich možnostech.

2. Děkuji, Jak byste charakterizoval/a pojmy inkluze a integrace? Spatřujete mezi těmito pojmy zásadní rozdíly? Pokud ano, tak v jakém ohledu?

Tak inkluze se podle mě snaží o zapojení všech lidí do běžného života, tedy zdravých i těch s nějakým zdravotním omezením s podporou nejrůznějších mechanismů. Cílem inkluze by nemělo být naučit všechny žáky všechno, ale ukázat jim jejich silnou stránku a motivovat je k lepším výsledkům. Asi takto bych to shrnula.

- 2.1. Ehm... A integraci? Jak byste charakterizovala tento pojem?

Integraci bych popsala jako začlenění určité osoby do nějakého kolektivu

- 2.2. Dobře, vnímáte nějaký zásadní rozdíl mezi oběma pojmy?

Určitě, protože u integrace musíme pomáhat dané osobě, ve škole třeba žákovi, aby se přizpůsobil kolektivu a u inkluze je to naopak. Tam se učitel nebo vlastně všichni, snaží vytvořit co nejlepší prostředí a klima, aby se žák cítil co nejlépe.

- 2.3. Co od inkluze očekáváte?

Myslíte u nás ve škole?

Ano

Uvítala bych, kdyby se inkluze zaměřila více na sociální a kulturní aspekt, protože si myslím, že v této oblasti je inkluze velmi slabá. Víte inkluze má přeci zajišťovat všem dětem rovný přístup ke vzdělání, ale všichni vědí, že ve vyloučených lokalitách tomu tak není.

Je pravdou, že vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, je dlouhodobě diskutovaným tématem.

Osobně bych uvítala, kdybych nemusela v různých statistikách označovat, kolik máme romských a neromských žáků, nebo kolik dětí je ohroženo sociálním vyloučením, protože podle mě toto není inkluze. Jaký na to máte názor vy?

- 2.4. No, popravdě, by nyní nebylo příliš vhodné, abych se přímo zapojoval do konverzace... Nerad bych svým názorem ovlivňoval tento výzkum. Ale později určitě najdeme prostor a rád Vám sdělím, své postřehy. Souhlasíte?

Dobře 😊

3. Jak vnímáte připravenost Vaší školy k inkluzivnímu vzdělávání?

Myslím, že připraveni jsme, ale uvítala bych systémové změny, aby inkluze byla opravdu inkluzí.

- 3.1. Jaké systémové změny máte nyní na mysli?

Taková, která by si uměla poradit s aktuálními a dlouhodobými problémy v sociálně vyloučených lokalitách. Jestliže víme, že většina dětí pochází velmi chudých poměrů, měly by školy dostávat do rozpočtu více finančních prostředků na případné dovybavení školních pomůcek, aby tyto pomůcky nemuseli kupovat samotní učitelé.

- 3.2. Vy sama kupujete dětem pomůcky?

No, samozřejmě. Nejhorší je září a říjen, kdy děti nemají základní vybavení. Nejsem to jen já, je nás určitě více. Některé rodiny nám to splácejí a děkují, jiní to začali brát jako samozřejmost. Vedení školy nám sem tam občas něco dá, ale jen velmi omezeně, protože prostě ty finance na to nejsou.

3.3. Je ještě něco, co byste chtěla zmínit?

Určitě bych uvítala méně početné třídy, třeba do 20 dětí, úplný ideál by bylo 15 dětí. Nejvíce by to pomohlo již od první třídy, protože jazyk, je asi největší překážkou a to ještě když se zaměříme na rodiny, které každé tři nebo čtyři měsíce migrují do Anglie nebo někam jinam.

4. Do jaké míry jste Vy a Vaši kolegové připraveni na inkluzivní vzdělávání? A v čem spočívá jádro Vaší přípravy?

Do jaké míry neumím posoudit, ale připraveni na inkluzivní vzdělávání jsme. Samozřejmě, každý na tuto problematiku nahlíží asi jinak a zcela určitě, ne každý s inkluzí souhlasí. A teď nevím, ptal jste se na to, jakou mám přípravu na inkluzi?

4.1. Spíše na to, v čem spočívá jádro Vaší přípravy?

Tak snažím se připravovat tak, abych vyhověla potřebám celé třídy, velkou oporou je mi asistentka. Občas nějaké školení, ale jinak nic konkrétního.

5. Jaké máte podmínky k tomu, abyste efektivně naplňovali podmínky inkluzivního vzdělávání?

Až na ty finance a vysoký počet dětí ve třídách dobrý. ☺ Naše paní ředitelka se velice snaží, takže téměř v každé třídě máme asistenta a to je velká pomoc.

6. Jak často se vzděláváte v oblasti inkluze? A máte v tomto směru podporu Vašeho vedení?

Asi tak dvakrát, třikrát do roka. A vedení nás podporuje maximálně.

7. Zajímáte se o další vzdělávání v této oblasti z vlastní iniciativy, nebo spíše na popud Vašeho vedení?

To je asi jak kdy. Na posledy jsme dostali od paní ředitelky seznam vzdělávacích aktivit a tady jsem si vybrala sama. Určitě nám vedení nic nenařizuje.

8. Jak byste zhodnotil/a inkluzi z hlediska školské legislativy? Garantují současná legislativní opatření všem dětem rovný přístup ke vzdělávání?

Už jsem to říkala na začátku, že si myslím, že současná opatření nezajišťují všem dětem rovný přístup. Asi se budu opakovat, ale inkluze podle mě neumí řešit problémy spojené s jazykovou bariérou, nebo kulturními odlišnostmi.

8.1. Myslíte si, že právě kulturní odlišnosti mohou mít vliv na vzdělávání?

Určitě, máme zde téměř sto procent romských žáků a většina z nich pochází z rodin, které se přistěhovaly ze Slovenska nebo Maďarska. V romských rodinách pamují jiné zvyklosti, tradice a kultura. No a v těchto rodinách se převážně mluví romsky.

8.2. Rozumím, musí to být velmi složité.

To ano, podle mě je i velmi důležité, aby i učitel znal dobře tyto zvyklosti a tradice, protože bez toho jen těžko pochopí funkčnost romských rodin. Pak se velmi snadno stanete neoblíbeným, což v takových lokalitách není dobré.

9. Sociálně vyloučené lokality se dlouhodobě potýkají s vyšším neúspěchem žáků, při dosahování vzdělanostní úrovně. Jaká opatření by tuto situaci mohla zlepšit?

Jedno z prvních opatření by bylo udělat méně početné třídy a to hned od první třídy, protože jedině tak se můžeme u dětí uplatnit individuální přístup. Víte, asi nyní naštvu dost ředitelů, ale vlastně i pedagogických asistentů... Ale jestli je tento rozhovor opravdu anonymní?

Samozřejmě, rozhovor je anonymní a jak jsem řekl v úvodu, výhradně pro účely rigorózní práce.

Určitě bych se více zaměřila pedagogické asistenty a na jejich úroveň dosaženého vzdělání. Mám pocit, že školy na tuto pozici zaměstnají kde koho a to bez nutnosti větší pedagogické praxe a mnohdy i bez vzdělání. A ať už se zde budeme bavit o vzdělávání s inkluzí nebo bez, tak si stále častěji kladu otázku, jakým přínosem může být asistent pedagoga bez patřičného vzdělání pro žáka se speciálně vzdělávacími potřebami? Za svou praxi jsem se setkala i asistentkami, které sami v textu dělaly gramatické chyby, nebo neuměly adekvátně pomoci žákovi s naplňováním jeho specifických potřeb. Myslím, že pokud se nezmění pohled na zaměstnávání pedagogických asistentů, na zlepšení jejich kompetencí a kvalifikačních předpokladů, tak prostě bude jejich zaměstnávání jen záplatou a mrháním státních peněz. V tomhle ohledu je tady inkluze jen slovem nebo možná hezkým slibem. Oproti Finsku jsme v tomto hodně pozadu. Tady u nás jsem ale ráda za každého člověka, protože pracovat ve vyloučené lokalitě každý nezvládne. Další opatření by měla směřovat na rozvoj nebo spíše na poskytování

volnočasových aktivit, protože tady u nás, je jejich poskytování velmi složité.

- 9.1. Složitě v čem? Můžete být konkrétnější?

Určitě, jde o to, že se v průběhu výuky maximálně věnujeme našim žákům a já osobně vidím, že i mezi těmi slabšími jsou výrazné talenty, které nemají možnost se více rozvíjet, protože jim například rodiče nezaplatí kroužky. Máme tu chlapce v osmé třídě, který hraje jak na housle, tak na klavír, je to samouk a je výborný. Bohužel, rodiče nemají dostatek financí, aby mu zajistili kroužek. A právě tady bych viděla smysl inkluze.

Rozumím a děkuji za vyčerpávající odpověď.

10. Jak účinné je podle Vás poskytování podpůrných opatření v sociálně vyloučených lokalitách a s jakými edukačními problémy se nejčastěji setkáváte?

Určitě jsou podpůrná opatření účinná, ale myslím, že ne tak, jak se od nich očekává. Víte, jestli má žák absenci převyšující 250 hodin, tak se můžete snažit sebevíc. Za největší problém považují migraci rodin, protože spousta z nich pravidelně odjíždí do Anglie, třeba na měsíc, na dva a tady nic nezmůžete.

11. Za největší problém tedy považujete vysokou absenci žáků?

Nevím, jestli největší, ale je to nejčastější problém, který tady řešíme. Děti pak jen těžko dohánějí učivo a nám nezbyvá nic jiného, než snižovat latku. Děti nám sice prospívají, ale na středních školách většina z nich učivo nezvládne.

Děkuji, pojďme na další otázku

12. Jak vnímáte podporu chudších žáků například v kontextu poskytování školních obědů zdarma? Mají tato opatření pro-inkluzivní charakter? Jestli ano v jakých ohledech?

Tak pro-inkluzivní bych teda neřekla.

- 12.1. Hm... mohla byste říci proč ne?

No, nevím jak jinde, ale u nás na tyto obědy nemá nárok každé dítě. Víím, že určité procento dětí má obědy z projektu women4women a další děti z krajských projektů. Ne každé dítě však má na tento oběd nárok, což se mi silně nelíbí.

- 12.2. Čili rozumím tomu tak, že dochází k nějakému konkrétnějšímu výběru dětí, nebo

spíše rodin, které mají možnost čerpat dotované obědy?

Přesně tak. Jako učitelky tedy navíc musíme sledovat i ekonomické poměry zdejších rodin. Ty nejvíce ohrožené chudobou si pak zveme a nabízíme jim možnost dotovaných obědů, jenže ne každé rodině je tento bonus schválený a to těžší je pak vysvětlit některým rodinám, proč některé z nich nárok mají a jiné zase ne.

12.3. Takže jsou pak asi rodiče naštvaní?

No..., já je. Ale naštvaní jsme i my, protože musíme snášet kritiku těch rodin a to prostě nechcete. Víte, často třeba od svých kolegů slyším, že oni mají taky děti a musí jim obědy hradit v plné výši atp. Tohle není dobré, protože dochází k rozdělování společnosti. Navíc se tím mění pohled na Romy, protože jsou to právě Romské děti, kterým tady vzniká nárok na školní obědy.

12.4. Hm, rozumím... Měla byste nějaké doporučení?

Obědy by neměly být jen pro někoho. Dala bych tento bonus všem a myslím, že v této době, by to uvítala asi většina lidí. Líbí se mi projekt ovoce do škol, protože v tomto projektu dostávají ovoce a svačinku všechny děti. Tohle by měl být příklad inkluze.

Děkuji, to byl hezký příklad. Ovoce do škol znám a chválím.

13. Mají školy v sociálně vyloučených lokalitách dostatečnou podporu ze strany zřizovatele a státu?

Myslím, že ne, mohlo by to být asi lepší.

14. Můžete uvést, co podle Vás nejvíce ohrožuje koncept společného vzdělávání?

Asi nedostatek kvalitních odborníků, možná vyšší osvěta o inkluzivním vzdělávání, protože mi přijde, že spousta lidí má k tomuto pojmu averzi. Samozřejmě nedostatek financí. Asi je toho více, ale teď nevím, už jsem asi vše zmínila.