



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Postoje učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Radka Tauchmanová**
Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Radka Tauchmanová**
Osobní číslo: **P12000040**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Postoje učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:

Zjistit, jaké jsou postoje učitelů v současnosti k inkluzi v našem státě.

Ověřit, jak se cítí být připraveni pro opatření týkající se inkluze.

Metody:

dotazník pro učitele (kvantitativní výzkum)

rozhovor s vybranými učiteli (kvalitativní etapa výzkumu)

Postup:

Vyhledat a prostudovat odborné zdroje.

Vymežit pojmy a objasnit problematiku inkluze ve vzdělávání.

Připravit, zrealizovat a vyhodnotit 2 etapy výzkumu.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BAZALOVÁ, Barbora. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1. vyd. Brno:

Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-x.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].

Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor (ed.). Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

5. října 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. listopadu 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D. za odborné a metodické vedení, rady a příjemný přístup v průběhu tvorby této diplomové práce. Rovněž děkuji všem respondentům, kteří mi pro účel této práce poskytli řadu cenných informací a věnovali mi svůj čas. Velký dík patří mé rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá analýzou postojů učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi. Teoretická část práce se věnuje historickému a současnému pojetí inkluze, jejím podmínkám v našem státě, od kterých se odvíjí připravenost a postoje nejen učitelů, ale i celé společnosti. Praktická část se zaměřuje na zkoumání současných postojů a připravenosti učitelů k inkluzi na vybraných školách z Krkonoš ve dvou etapách šetření. Metodami šetření byly dotazníky a rozhovory. Výsledky jsou pak propojeny mezi sebou a v širších souvislostech ČR v závěru, kde je o nich diskutováno k utvoření celistvějšího pohledu na současnou problematiku inkluze v našem státě.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání; integrace, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky inkluze, poradenský systém, podpůrná opatření, učitelé, rodiče, škola, dokumenty o inkluzi

Annotation

This thesis deals with the analysis of attitudes of lower primary school teachers towards inclusion. The theoretical part of the thesis pays attention to the historical and current concept of inclusion, its conditions in our state, from what they are unfolding the readiness and attitudes of not only teachers, but also society as a whole. The practical part focuses on exploring the current attitudes and preparedness of teachers to inclusion in selected schools in Krkonoše in two stages of the survey. The survey methods were questionnaires and interviews. The results are then linked together and in the wider context of the Czech Republic at the conclusion where they are discussed to create a more complete view of the current state of inclusion in our state.

Keywords: inclusive education, integration, pupils with special educational needs, the conditions for inclusion, advisory system, support measures, teachers, parents, school, documents about inclusion

Obsah

Seznam obrázků a tabulek.....	11
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	12
ÚVOD	14
1 POJETÍ INKLUZE	17
1.1 Základní vymezení pojmů a přístupů v problematice inkluze	17
1.2 Inkluze a integrace.....	20
2 HISTORICKÉ ASPEKTY VZNIKU A VÝVOJE INKLUZE.....	24
2.1 Periodizace přístupů společnosti k lidem s postižením	24
2.2 Vznik a vývoj inkluze.....	27
3 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	31
3.1 Pro ČR závazné dokumenty o inkluzi na mezinárodní úrovni.....	31
3.2 Dokumenty vedoucí k inkluzi v rámci České republiky	32
3.3 Formy vzdělávání žáků se SVP na území ČR.....	34
3.4 Český školní poradenský systém.....	35
3.5 Systém podpůrných opatření	36
4 PODMÍNKY INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE	38
4.1 Standardy Inkluzivní školy – projekt Férová škola.....	38
4.2 Úskalí realizace inkluze.....	40
4.3 Přínos inkluze pro žáky a společnost	41
5 PŘIPRAVENOST K INKLUZI	43
5.1 Příprava školy na realizaci inkluze.....	43
5.2 Příprava školy na podpůrná opatření.....	44
5.3 Personální zajištění inkluze na škole.....	46

5.4	Připravenost učitelů	47
5.5	Kvalita připravenosti učitelů	47
5.6	Vztah rodiny a školy	51
6	POSTOJE K INKLUZI	52
6.1	Vliv médií na postoje k inkluzi v ČR	52
6.2	Postoje učitelů	52
6.3	Role rodičů a jejich postoje k inkluzi	55
6.4	Postoje veřejnosti k inkluzi	57
7	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	59
7.1	Vymezení cílů šetření a výzkumných otázek	59
7.1.1	Kvantitativní část šetření	60
7.1.2	Kvalitativní část	61
7.2	Výzkumný vzorek	62
7.2.1	Kvantitativní část	63
7.2.2	Kvalitativní část	67
7.3	Metody sběru dat	67
7.3.1	Kvantitativní část	67
7.3.2	Kvalitativní část	68
7.4	Interpretace výsledků šetření	69
7.4.1	Kvantitativní analýza dat	69
7.4.2	Kvalitativní rozbor	86
8	DISKUZE A ZÁVĚRY	102
8.1	Postoje a připravenost učitelů k inkluzi	102
8.1.1	Ovlivňuje délka praxe učitele v jejich postojích k inkluzi? ...	102

8.1.2	Staví se učitelé, kteří nepracují se žáky s různými stupni podpůrných opatření, k inkluzivnímu vyučování jinak než ti, co ano?	103
8.1.3	S jakými skupinami žáků se SVP nyní nejčastěji pracují učitelé prvního stupně ZŠ na vybraných školách?.....	103
8.1.4	Považují učitelé podstatu inkluze za správnou? Ztotožňují se s její současnou podobou v ČR? Je podle nich inkluze reálná v našem školství?.....	104
8.1.5	Jsou učitelé schopní a připravení inkluzivně vyučovat? Jak vnímají svoji přípravu?.....	106
8.1.6	Vybraní ukazatelé postojů učitelů k inkluzi.....	108
8.2	Podmínky školy pro inkluzivní vzdělávání	109
8.2.1	Jak moc je podle nich škola, na které učí spíše inkluzivní nebo naopak?.....	109
8.2.2	Spolupracují na škole při realizaci inkluze jako tým?	110
8.2.3	Co by zlepšilo jejich práci v podmínkách inkluze?	111
8.3	Učitelé a rodiče žáků	113
8.3.1	Jak pocítují působení médií na vnímání inkluze rodiči žáků v jejich třídě?	113
8.3.2	Jak se podle učitelů stavějí rodiče žáků k inkluzivnímu vyučování v jejich třídě?	114
8.4	Inkluzivní vzdělávání	116
8.4.1	Co učitele nejčastěji vede k inkluzivnímu vyučování?.....	116
8.4.2	Mělo zavedení inkluze vliv na náročnost činností, které učitel provádí, ať už přímo ve vyučování nebo v přípravě na něj?.....	117
8.4.3	Je vzdělávání a začleňování všech skupin žáků se SVP pro učitele stejně náročné?	119
	Závěr.....	122

Seznam použité literatury a zdrojů.....	125
Seznam příloh.....	132

Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1 - Učitelé prvního stupně vybraných ZŠ, celkové počty žáků a žáků se SVP	63
Tabulka 2 - Délka pedagogické praxe učitelů	64
Tabulka 3 – Učitelé pracující nebo nepracující se žáky se SVP.....	65
Tabulka 4 - S jakými skupinami žáků se SVP nyní učitelé prvního stupně z vybraných škol konkrétně pracují?	66
Tabulka 5 - Přehled respondentů šetření.....	67
Tabulka 6 - Postoje učitelů k inkluzi	69
Tabulka 7 - Průměrné hodnoty pro položku prostředí školy	70
Tabulka 8 - Znamky pro položku prostředí školy.....	71
Tabulka 9 – Formy práce učitelů	72
Tabulka 10 - Průměr u položky vliv médií na rodiče	73
Tabulka 11 - Udělené známky u položky vliv médií na rodiče	73
Tabulka 12 - Průměrné hodnoty u položky podpora inkluze rodiči	75
Tabulka 13 - Odpovědi učitelů	75
Tabulka 14 - Odpovědi na položku přístup učitelů k práci "navíc"	76
Tabulka 15 - Náročnost činností v inkluzivním vzdělávání	78
Tabulka 16 – Podmínky k pozitivnějšímu přístupu k inkluzi.....	80
Tabulka 17 - Náročnost vzdělávání a začleňování žáků se SVP	81
Tabulka 18 - Přípravenost k inkluzivnímu vyučování.....	83
Tabulka 19 - Odpovědi učitelů, kteří se pokládají připravení k inkluzi	83
Tabulka 20 - Odpovědi učitelů, kteří se necítí dostatečně kompetentní k inkluzivnímu vzdělávání	84
Graf1	86

Seznam použitých zkratk a symbolů

- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou
- ADD – Attention Deficit Disorders – porucha pozornosti
- AP – asistent pedagoga
- ČR – Česká republika
- ČSSR – Československá socialistická republika
- ET – education and training – vzdělávání a příprava
- EU – Evropská unie
- IVP – individuální vzdělávací plán
- MŠANO – ministerstvo školství a národní osvěty
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NDR – Německá demokratická republika
- ODP – odchylka od průměru
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
- PLPP – plán pedagogické podpory
- PO – podpůrná opatření
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
- ŠPZ – školské poradenské zařízení
- SPC – speciálně-pedagogické centrum
- SPUCH – specifické poruchy učení a chování
- SRN – Spolková republika Německo
- SVP – speciální vzdělávací potřeby
- SVP – střediska výchovné péče
- Stol. - století
- ŠVP – školní vzdělávací program
- ŠPP – školní poradenské pracoviště
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizace spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu
- USA – United States of America – Spojené státy americké

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Inkluze je nyní v mnoha evropských zemích evidentním fenoménem a Česká republika projevuje velkou snahu udržet se zahraničím srovnatelnou úroveň a tempo změn ve vzdělávací politice. Zavedením inkluze do vzdělávání Česká republika reaguje i na kritiku Evropského soudu pro lidská práva, který vytýká mimo jiné podporu diskriminace ve vzdělávání v naší zemi. Nyní tedy již aktivně řešíme otázku plnohodnotné socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, tedy do „běžných“ základních škol. Snažíme se směřovat k ideálu, který spočívá ve vzdělávání všech rovnocenně, založeném na různorodosti.

Princip inkluze spočívá v otevřenosti, připravenosti společnosti, že v ní má mít místo každý, byť je třeba něčím odlišný, má nějaké specifické potřeby. Ať už vzdělávací nebo sociální systém zakládáme na těchto principech, připravujeme tím společnost na pestrost, na rozmanitost, která není pro občany hrozbou, nebo problémem, ale něco, s čím se od útlého věku učíme žít a s čím se učíme konstruktivně pracovat. Inkluze vede k celkové kohezi společnosti.

V této práci se pokouším spojit pojetí inkluze na národní a místní úrovni. První – teoretická část této práce předkládá pojetí inkluze základním vymezením a rozlišením terminologie; historické poznatky předcházející a předurčující koncept inkluze, tedy dobové proměny přístupu k lidem s postižením a vývoj vzdělávání až k inkluzivnímu zaměření; současnou podobu českého vzdělávání – mezinárodní úmluvy, dokumenty k inkluzi v ČR, formy vzdělávání žáků se SVP, školský poradenský systém a systém podpůrných opatření. Vzhledem k žádoucí podobě inkluze v ČR jsem dále navázala podmínkami nutnými k realizaci inkluze v ČR – ideál inkluzivní školy, přínos a úskalí inkluzivního vzdělávání. Domnívám se, že podstatný aspekt ovlivňující reálnou podobu inkluze u nás je také míra připravenosti k ní, proto jsem tuto část rozvedla dále z pohledu školy, učitelů a rodiny. Vzhledem k cílům šetření, které jsem provedla, jsem považovala za nutné uvést kapitolu věnující se postojům k inkluzi. Zaměřila jsem se na faktory působící na postoje veřejnosti, učitelů a rodičů.

Ve druhé – praktické části představuji podrobně šetření, které jsem realizovala na základních školách v oblasti Krkonoš, konkrétně města Vrchlabí nedalekých obcích

Horní Branná a Lánov. Za vhodné metody šetření jsem zvolila dotazník a rozhovor. Pomocí dotazníků zadaných učitelům prvního stupně základních škol jsem zjišťovala konkrétní vnímání a postoje učitelů, ale také míru jejich připravenosti k inkluzivní praxi v rámci dané školy. Otázky jsem rozvrhla tak, aby směřovaly ke škole jako celku, současné podobě systému inkluze, k učitelům samotným i ke vztahům s rodiči. Rozhovory zvolila pro hlubší pochopení konkrétní situace na školách a ke konkrétnějšímu objasnění některých výzkumných otázek. Abych docílila komplexnějšího obrazu inkluze na škole, zahrnuje jsem do rozhovorového šetření kromě vybraných učitelek i ředitele daných škol.

Právě na konkrétní realizaci inkluze, tedy společného vzdělávání, a její aspekty na základních školách jsem se ve své práci zaměřila i z důvodu, že české vzdělávání v současné době prochází změnami v této oblasti a jako budoucí učitelka jsem součástí tohoto dění.

Cílem mé práce je zjistit postoje učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi a ověřit jejich připravenost k ní. Východiskem mé práce byl názor, že se realita přijímání a stavění se k inkluzi na jednotlivých základních školách bude odlišovat. Svoje výzkumné šetření jsem zúžila na základní školy v jednom městě a ZŠ v jeho blízkém okolí, kde jsou podobné podmínky a prostředí. Zajímalo mě, jak s inkluzí pracují učitelé z praxe v porovnání s pojetím udávaným ministerstvem školství i s mými osobními poznatky, názory a dojmy nabytými během studia na vysoké škole.

I Teoretická část

1 POJETÍ INKUZE

1.1 Základní vymezení pojmů a přístupů v problematice inkluze

Jednotlivé pojmy týkající se společného vzdělávání lze vysvětlit na základě různých přístupů ke způsobu vzdělávání a k výchově, ale i pohledu na samotné žáky.

To, co je pro danou společnost normální; běžné či obvyklé, tato společnost považuje za žádoucí a přijatelné. Jedná se o jakousi **normu**, od které by se členové dané společnosti neměli výrazně odlišovat. Pozorovatelné vychýlení od „povolené normy“ je považováno za nepřijatelné, nenormální a vnímáme jej i jako ohrožení. S těmito a samozřejmě i dalšími předsudky se potýkáme z dob minulých v podstatě dodnes. Vychází to z naší odvěké potřeby zachování rodu, respektive principu přežití. Pojetí normality máme tedy zakotveno hluboko v sobě, ale i ve společnosti a některé režimy v nás tyto předsudky prohlubovaly. Pojetí toho, co je tedy „normální“ a co už ne, se velmi často proměňovalo a mění i dnes.

Máme tedy přirozené tendence rozdělovat to, co je „normální a nenormální“. V podstatě vidět v lidech spíše to, co se negativně vyjímá tomu, co považujeme za normální. I výchova a vzdělávání v ČR bývala vždy orientovaná spíše na nedostatky a vady žáků.

Postižení obecně chápeme jako poměrně trvalý, nenapravitelný stav jedince „v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování.“(Lechta 2010, s.26)

Znevýhodnění vnímáme na rozdíl od postižení jako limitovaný, obnovitelný, napravitelný stav. Slovo **handicap** často zastupuje oba předchozí pojmy, ale spíše je tím myšleno znevýhodnění. Osoby, žáky bez postižení či znevýhodnění, bez speciálních vzdělávacích potřeb nazýváme **intaktními**.

U žáků s postižením či handicapem často vidíme jen jejich odlišnost a už nevidíme člověka komplexně tak, jako tomu je u lidí „zdravých“. Proto se i vzdělávání postižených nebo znevýhodněných žáků vždy řídilo konkrétním druhem postižení.

Jedinci s postižením se dříve dělili na osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. **Zdravotním postižením** je myšleno tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby. **Zdravotní znevýhodnění** je oslabení zdravotní, dlouhá nemoc či zdravotní poruchy, které směřují k poruchám učení nebo chování. Za **sociální znevýhodnění** je považován nízký socioekonomický status rodiny, nařízení ústavní nebo ochranné výchovy, postavení azylanta či uprchlíka.

Nově se však podle § 16 odst. 9 školského zákona od 1. 9. 2016 upouští od kategorizace žáků dle jejich diagnózy, která slouží pouze jako prostředek podpory ve vzdělávání žáků dle jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Nový **system podpurných opatření** si klade za cíle více zohledňovat reálné dopady postižení či znevýhodnění žáka na jeho vzdělávání. Žákovi se dle nového systému určí jeden z pěti **stupňů podpory** (§ 16 odst. 9 Zákona č. 561/2004 Sb.).

Pokud se přeneseme do školního prostředí, kde se dnes snažíme uskutečňovat myšlenky a principy **společného vzdělávání** v hlavním vzdělávacím proudu, tedy jedné z priorit Ministerstva školství, je třeba představit si heterogenní třídu žáků. Různorodost přístupů se projevuje v pojetí žáků.

Pokud ke třídě budeme přistupovat na základě **exkluze**, vyloučíme z ní a z celého výchovně-vzdělávacího procesu žáky s postižením, bez ohledu na to, zda splňují nebo nesplňují požadavky předem určené vyšší institucí. Tento přístup je diskriminující a potlačuje základní lidská práva a svobody (Bazalová, 2006).

České školství je nyní notně kritizováno za **segregační** neboli **selektivní** přístup ke vzdělávání, jehož principem je žáky, ještě před jejich nástupem k povinnému vzdělávání rozdělit dle určitých kritérií (zejména dle výkonnosti) do různých zařízení, tříd, skupin. Důvodem pro toto východisko je přesvědčení, že optimálních podmínek pro vzdělávání pomocí lze dosáhnout nejlépe pomocí co nejvíce homogenních skupin žáků. Fungují tak soustavy škol „běžných“ a speciálních, které žáky opět dále člení. Veškerá různorodost je tedy systematicky potlačována (Lechta, 2010).

Za vyspělejší přístup lze považovat **integraci**. Jedná se o dva paralelně fungující systémy – integrace a segregace. Pokud se žákovi nepodaří se začlenit do běžné ZŠ, může se navrátit do speciálního zařízení. Jde o více humánní způsob vzdělávání, kde má

žák šanci. Nicméně je větší díl práce ponechaný na žákovi, který se musí přizpůsobit škole, třídě, učitelovi atd. V již heterogenní třídě najdeme tedy žáky tzv. **intaktní** (bez speciálních vzdělávacích potřeb) a **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen SVP).

Speciální vzdělávací potřeby jsou potřeby těch, kteří si zaslouží, aby jim společnost pomáhala odstraňovat nebo alespoň zmírňovat vhodnými vzdělávacími prostředky omezení v jejich běžném vzdělávání vzniklé následkem znevýhodnění či postižení (Průcha, 2012). Žák se SVP potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Nejnovějším pojmem a přístupem je **inkluzie**. Uplatňují se v ní principy rovného přístupu ke vzdělávání. Lze považovat za opak exkluze. Zatímco v předchozím přístupu se žák z větší části přizpůsoboval prostředí školy, v inkluzivním pojetí škola připravuje prostředí pro všechny žáky. Je patrný odklon od hodnocení žáků na základě jejich nedostatků, k hodnocení jejich předností a práci s nimi. Jedním z hlavních cílů inkluze je prosadit ve společnosti, že různorodost je přirozená – normální (Lechta, 2010).

Inkluzie je hnutí, které se nedotýká pouze politiky školství, ale celé společnosti. Kdy jindy začít něco měnit než právě v nepříznivějším období socializace – v době povinné školní docházky, právě v prostředí školy. **Socializace** je proces aktivního zapojení jedince do sociálního prostředí, skrze které si osvojuje pravidla chování, návyky, utváří si hodnoty a sbírá sociální zkušenosti. Socializací u dítěte je zejména utváření si vlastního Já v průběhu interakce se svými vrstevníky a učení se tak „pravidlům života“. Kde jinde se tedy naučit přijímání různorodosti okolí než ve škole – **inkluzivní škole**. To je tedy instituce, kde se žáci učí v heterogenních skupinách složených ze žáků s potřebou různé intenzity podpory, s odlišným vývojovým stupněm, ale i odlišností v jazyce, v náboženském vyznání, v příslušnosti, v kultuře či ve výchozím stavu v edukačním procesu. Právě tímto procesem se zabývá **inkluzivní**

pedagogika, která zastává otevřenost, individualizaci a na formu učebních procesů zaměřenou na žáka. Výkon zde není směrodatnou normou, ale spíše zohlednění potřeb každého žáka v různorodých skupinách. Je založena na principu vnitřní diferenciaci a individualizace vyučování v sounáležitosti s obcí a komunitou, protože **inkluzivní vyučování** má za úkol rozvíjet kulturu školy s cílem sociální soudržnosti.

1.2 Inkluze a integrace

Hranice mezi integrací a inkluzí nejsou jednoznačné a vždy zřetelné. Naše země se nyní nachází na přelomu, kdy lze chápat inkluzi jako postupného nástupce a vyšší kvalitu integrace.

Inkluzi lze podle názorů odborníků efektivně definovat na základě porovnávání s konceptem integrace: Integrace (latinsky *integrare*) znamená „*obnovit, obnovení celku*“, oproti tomu dnes více zdůrazňovaný pojem – inkluze (latinsky *inclusio*) lze přeložit jako „*začlenění, být součástí*“ (Anderliková 2014, s.37).

U mnohých autorů se setkáváme více s užíváním pojmu integrace, ale v dnešním kontextu bychom takto mohly vymezit spíše inkluzi. Koncepty tedy splývají v jeden. Nejdříve je tedy třeba si představit koncept integrace:

V tradičním Sovákově pojetí je integrace „*vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti.*“ (Sovák 1986, s.25)

Integraci lze také definovat jako „*stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého.*“ (Jesenský 1995, s. 12)

„*Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje.*“ (Vágnerová 2001, s.155)

Integrace ve vzdělávání prosazuje zapojení žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu a takové zajištění podmínek, aby jejich prostřednictvím tito žáci dosáhli nejen minima funkčního základu (Hájková a Strnadová, 2010).

Někteří odborníci naopak velmi **striktně oddělují oba koncepty**:

„Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková, Strnadová 2010, s.18)

Susanne Abramová: rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v tom, že *„při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno.“* (Což nejvíce odpovídá doslovnému překladu slova integrace-obnovení celku). Naproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako *„koncept vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně. Všichni žáci prožívají a uvědomují si společenství, v němž má každý jedinec své bezpečné místo a díky tomu se mohou všichni výuky zúčastnit.“* (Ambramová in Anderliková 2014, s.44)

„Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky. Inkluze zahrnuje vizi společnosti, jejíž všichni členové se přirozeně mohou účastnit všech oblastí a v níž jsou samozřejmě zohledněny potřeby všech jejích členů.“ (Krög in Anderliková 2014, s.44)

To, z čeho vycházejí rozdílná chápání vztahu mezi integrací a inkluzí je znatelné již na charakteristice pojmů, a to, zda dle odborníků vyjadřují **konečný stav nebo neustálý proces**.

Bazalová (2006) představuje pojem inkluze jako stav společnosti, která přijímá odlišnosti a rozdílnost každého jedince, který si je vědom již od narození, že je přirozené být odlišný a společnost, ve které žije, jeho rozdílnost nijak nezaráží.

Tannenbergerová (2016) vnímá, že inkluze je procesem a integrace stavem, kdy je však inkluze více filozofickou otázkou a integrace vychází z praxe. Integrace je provedení takových opatření, aby byl jedinec přijat skupinou a společností. Na integraci

tedy lze nahlížet jako na opatření pro faktické zapojení onoho jedince. Naopak inkluze má charakter systémový nebo také procesuální.

Pedagogickou integraci Jesenský vymezuje jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Jesenský 1998, s.25 - 26)

Druhým vhledem do problematiky rozlišení integrace od inkluze může být i hledisko rozsahu. **Koho, na jaké úrovni a v jakém rozsahu** se bude edukace týkat. Tito autoři vymezují **inkluzi jako vyšší stupeň integrace:**

Dle autora Lechty (2010, s.26) je *integrace „duální systém, kde vedle sebe funguje integrativní i segregovaná edukace.“* Inkluze se vyvinula z integrace jako „vyšší kvalita, která chápe heterogenitu jako normalitu. Zanikají tak zbytky starého školského systému i segregující instance.“ Autor také uvádí jakýsi mezistupeň mezi oběma směry, a to „*kooperaci na bázi partnerských tříd mezi běžnými a speciálními školami.*“

Integrace je orientována spíše na jednotlivce a skupinu. Snahou inkluze je nerozlišovat společnost, komunitu a školu, ale naopak je spojovat v jeden celek a individualizovat pouze až v případě postoje k jedinci (Tannenbergerová, 2016).

Podle autorky Bazalové (2006) se u integrace jedná o vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzi vnímá jako princip a filozofii, které předurčují, že by školy měly utvářet společný systém vzdělávání všech žáků pohromadě, stejné úrovně kvality, v přiměřených věkových kategoriích spíše než udržovat stávající nevyhovující duální koncept, který odděluje žáky a učitele.

Zajímavé je teoretické srovnání konceptů dle otázky, **od koho je požadována adaptace:**

Při integraci se dítě přizpůsobuje prostředí a podmínkám konkrétní běžné školy. V podstatě musí přesvědčit své okolí, že je jeho začlenění výhodné a žádoucí tím, že splní i pro něj nové požadavky a zvládne orientaci a adaptaci na prostředí, dané určitou běžnou školou. Tato cesta s sebou nese mnohé strasti a žák je na to vlastně úplně

sám. V pojetí inkluze je ten, kdo se přizpůsobuje škola nikoliv žák. Inkluze dává právo žákovi na možnost výběru běžné školy, kde každá škola přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich specifika, pokud neprokáže, že má k nepřijetí opravdu závažný důvod (materiální zajištění, kapacita školy apod.). Škola by tedy měla co nejvíce uzpůsobit své podmínky speciálním potřebám žáků, tak aby mohla podporovat všechny žáky bez rozdílu, být inkluzivní (Tannenbergerová, 2016).

Kocurová (2009) zmiňuje rozdíl v integraci, kde je patrná pouze dílčí změna prostředí ve prospěch integrovaného jedince a v inkluzi, kdy je požadavkem celková změna prostředí tak, aby měla přínos pro všechny ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Na předchozí problematiku logicky navazuje i způsob **řešení případných problémů** vztahujících se k žákovi při integrovaném nebo inkluzivním vzdělávání.

Inkluze neřeší potencionální selhávání žáka či jeho neuplatnění jako komplikace jím způsobené, ale spatřuje v nich nedostatky v systému, ve škole a vyžaduje jejich nápravu. Integrace vidí problém na straně žáka v oblasti jeho předpokladů a možností se snahou změnit je, přizpůsobit (Tannenbergerová, 2016).

Lechta (2010) spatřuje zásadní rozdíl u integrace v prostoru pro znovu navrácení žáka do speciálního zařízení v případě neúspěchu jeho socializace, tudíž integrace připouští fungování současně jak integrativní, tak segregované výuky. Inkluze odstraňuje segregaci ze vzdělávání (Lechta, 2010).

Porovnání v oblasti spolupráce či **propojení těchto konceptů s dalšími** integrace inklinuje ke speciální pedagogice – zaměřující se především na výuku, vzdělávání a péči o jedince dle druhu a míry postižení, zatímco inkluze bývá spojována se školou pro všechny – inkluzivní školou, kde je jakákoliv míra jinakosti přijímána jako přínos pro proces edukace.

2 HISTORICKÉ ASPEKTY VZNIKU A VÝVOJE INKLUZE

Inkluzivní myšlení není pouze novodobý trend ve vzdělávání. Požadavky a touhy po rovnoprávnosti mají dalekosáhlý přesah z minulosti. Základ pro ideu inkluze byl položen reformním pedagogickým hnutím před sto lety. Jasnější schéma inkluze se však odhaluje až nyní, během posledních dvaceti let.

Pokud však chceme zcela pochopit potřebu inkluze v naší společnosti, měli bychom najít nejprve podněty, které nás k ní vedou. Primárním podnětem se přirozeně jeví touha po rovnoprávnosti všech občanů státu, lidí světa. A ještě dříve touha po svobodě. Ta nám byla v minulosti několikrát odebrána a většinou pouze částečně navrácena.

2.1 Periodizace přístupů společnosti k lidem s postižením

Postoje společnosti k jedincům s postižením byly v minulosti, stejně jako dnes velmi proměnlivé, a ne zcela vyhraněné. Uvádíme stručný přehled charakteristický pro naši společnost. To, co je pro nás dnes již přežitou a krutou minulostí, je bohužel v některých zemích světa ještě stále běžnou praxí. Vše je odvislé od faktorů, které působí v určité společnosti jako ekonomická situace, úroveň myšlení, morálky či právě struktura společnosti.

Zahraniční teorie a novodobé myšlení mělo značný vliv i na vývoj pedagogických úvah a přístupů v ČR. Musíme je však zasadit do kontextu doby a historických událostí naší země, abychom získali celistvější pohled. Jako výchozí jsem využila názvy jednotlivých období od profesora Miloše Sováka (1986) a propojila je částečně s popisem těchto období od autora Viktora Lechty (2010) a Jána Jesenského (2000).

Pravěk je považován za **období** tzv. **represe**. Pro jedince s postižením to byly obzvláště kruté časy. Byli odsuzováni za jejich neschopnost, slabost a stávali se nežádoucími pro společnost. Sparťané například nemilosrdně shazovali již novorozeňata s nějakými anomáliemi z městských hradeb. V období **zotročování** byli

postižení lidé využívání na nejtěžší práce, vykořisťování. S rozšířením křesťanství do Evropy započalo **období charitativní**. Jedná se o protipól předchozího. Na člověka s handicapem je nahlíženo jako na chudáka, kterého je třeba ošetřit a pomoci mu. Vznikají tedy první ošetrovny a útulky zaopatřující postižené. Péče se orientovala především na základní potřeby, ne na jejich vzdělání či výchovu. Křesťanství ve středověku mělo zásadní vliv na vznik výchovné soustavy a plnilo charitativní poslání prostřednictvím nezištné pomoci chudým, nemocným, postiženým, vdovám, sirotkům,...

V pozdním středověku se probudila emancipace měšťanů a vznikly tak měšťské školy, které se výrazně lišily od církevních škol. Tento krok byl krokem směrem k demokratizaci školství. Nejvýznamnějším myslitelem a dnes přezdívaným „učitelem národů“ byl **Jan Amos Komenský** (1592-1678), jehož revoluční myšlení ve smyslu „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ znamenalo příslib humanizace školství a jehož odkaz je patrný dodnes. Poprvé se objevuje snaha o vzdělávání handicapovaných. Doložit to lze v díle Pampedia, kde Komenský (1948), uznává výchovu a vzdělávání za důležité. Zasadil se o poskytování vzdělání pro všechny za zachování jejich individuality a kolektivní svobody. K těmto idejím se dnes v podstatě vracíme.

Cílem **novověku** (14.-16.stol.) byla demokratizace školství, věd, výchovy i vzdělávání. Objevuje se i ohled na studující sociálně slabší jedince a cizince, kterým byla vyplácena formou stipendií určitá finanční podpora. Světový význam měl vynález knihtisku (1415) Johannesem Gutenbergem z Mohuče, díky kterému bylo umožněno šířit informace směrem k prostším sociálním vrstvám obyvatel. Později **v 18. století** v době Velké francouzské revoluce se snažil Jean Jacques Rousseau (1712-1778) prosadit principy volné školy, požadavky na svobodu a rovnost, přesto že nebyl zcela pochopen. **Osvícenství** je význačné bojem rozumu proti nevědomosti a předsudkům. Encyklopedisté hlásali přirozenou rovnost všech lidí. Vzdělání bylo zpřístupněno ženám a postupně svůj zájem o jedince s postižením začali uplatňovat i lékaři, právníci, psychologové a pedagogové. Měšťané pečovali o chudé – zajištěním práce, základního vzdělání a lékařskou prevencí. Za velký posun v oblasti školství, ale i v celé společnosti považujeme tzv. tereziánské reformy. Marie Terezie (1717-1780) ustanovila povinnou školní docházku a její syn – Josef II. (1741-1790) zrušil nevolnictví a zavedl toleranční patent.

Další období, 19. století, nazýváme **rehabilitační**. Výchova a vzdělávání začínají dostávat systematický ráz, který se řídí druhem postižení jedinců. Rehabilitačním stadiem rozumíme postupy k nápravě postižení. Sovák (1986) vidí však původ tohoto přístupu ve vypočítavosti, nikoliv v lidskosti. Vzdělávání těchto jedinců bylo výhodnější za účelem jejich zapojení do práce a ne v jejich bezplatné podpoře. Ve 20. století, tzv. **socializačním období** se stalo prioritou zapojení jedinců s handicapem skrze práci do společnosti. Vzdělávání všech dětí a prosazování povinné výchovy bylo podloženo řadou školských zákonů až v době První republiky (označení pro Československo v letech 1918-1938). Zásadní byl listopad roku 1918, tedy vznik ministerstva školství a národní osvěty neboli MŠANO.

Za revoluční v rámci zájmu o práva všech lidí pokládáme rok 1948, tedy vznik Všeobecné deklarace lidských práv. V úzké návaznosti vznikla roku 1959 i Deklarace práv dítěte. Vyvíjí se speciální pedagogika jako obor. Václav Příhoda (1889-1979) svými, ačkoliv ve své době neprosazenými reformami, výrazně přispěl zastáváním názoru, že děti z různého sociálního a kulturního prostředí se do určitého věku mají vzdělávat společně. Snažil se uplatnit model vnitřně diferenciované školy podle druhu a nadání dětí.

Konec 19. století a počátek 20. století je dobou reformní pedagogiky. Nově se, napříč různými zeměmi, rozvíjely koncepty a teorie stojící proti principům tradiční školy a dosavadnímu pojetí pedagogiky. Pozornost se orientovala výhradně na dítě – pedocentrismus. Především pak na jeho přirozený rozvoj, potřeby, zájmy, svobodu ve výchově. Naprostým obratem byl respekt k individualitě. Prosazovalo se mnoho nezvyklých zásad jako kooperace, podpora a respekt k osobnosti dítěte. Předními pedagogy a filozofy reformního hnutí byli John Dewey, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Peter Peterson, Célestin Freinet. Vývoj dnešní doby bezpochyby významně předznamenalo i dílo Století dítěte (1900) od Ellen Keyové (1849-1926), která v něm vyzývá k principu přirozené výchovy zohledňující individualitu a osobní rozvoj dětí.

K velkým změnám v našem státě došlo v únoru r. 1948. V souvislosti s myšlenkami práv a svobody či inkluze v České republice je nesmírně důležité zmínit i doby temna, kterými si náš národ prošel za vlády komunismu – kruté ideologie tvářící se humánně vyhlásováním absurdní nerozdílnosti a prosazováním společného vlastnictví všech a odmítající třídní rozdíly mezi lidmi, byla naše práva na jakoukoliv

svobodu utlačena. Minulý režim neumožňoval vnímat odlišnosti jako přínos, ale jako odsouzení hodný defekt – společensky nepřijatelný. Oficiálně neexistovala heterogenita názorů, postojů ani hodnot. Školství a vzdělání bylo podřízeno a ovládáno komunistickými ideály a demagogií. Lidem, „nepohodlným“ neboli nevyhovujícím režimu, bylo odebráno právo na vzdělání. Rozum a informovanost byly nežádoucí stejně jako lidé, jakkoliv postižení. Byli odsunuti stejně jako ostatní „nespolehliví“ lidé (ti, kteří se odmítali podřít režimu a neskrytě vyjadřovali svůj odpor) za hranice společnosti, „uklizení“, aby nepřekáželi „normálním“ lidem a socialistickým hodnotám. Takto byla v lidech potlačována osobnost, svoboda a jejich práva. Komunistická a normalizační propaganda vtiskla lidem politicky potřebný ideál muže, ženy, dítěte, rodiny, společnosti a státu – **normu**, to, co je danou společností definováno jako přijatelné, žádoucí a obvyklé. Po listopadu 1989 v Československu postupně docházelo ke změnám. V tzv. **prevenčním období** si společnost zakládala na předcházení různým defektů u jedinců s postižením. Rozvíjí se medicína, ale také psychologie, speciální pedagogika a s nimi současně i legislativní rámec (Sovák, 1986). Období **integrace** a dnes **inkluze** je datováno konáním mezinárodní konference v Salamance roku 1994. Tato konference předurčila vývoj v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V postmoderní společnosti od 70. let 20. století se stále více prosazuje myšlenka celoživotního vzdělávání a učící se společnosti, pro kterou je vzdělání prioritou. Všichni žáci mají právo na volbu zařízení, ve kterém se chtějí vzdělávat.

2.2 Vznik a vývoj inkluze

Lechta (2010) podotýká, že se podněty ke vzniku inkluze objevovaly již mnohem dříve než jen v současnosti, přesněji již koncem 18. stol. Československá reformní pedagogika dospěla již v 30. letech, před 2. světovou válkou, k otevřenému demokratickému modelu dvanáctileté společné, vnitřně diferencované základní školy 1. a 2. stupně a středních škol, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes.

Po 2. světové válce se přes fázi obnovy a sjednocení speciálního školství v Evropě dostáváme až na konec 60. let a počátek 70. let, kdy byly patrné dva modely vzdělávání.

Značkou prvního bylo zaměření na společné vyučování dětí a mládeže s postižením a intaktních dětí. Tento trend se prosadil významně v Itálii, Norsku, Švýcarsku a Finsku. V roce 1971 pozorujeme velký obrat k tomuto směru ve Skandinávských zemích, dodnes považovaných za vzor inkluzivního vzdělávání, kde přešli na 10leté integrativní školy. V Itálii byly zrušeny všechny speciální školy patřící státu. Norsko r. 1975 stanovuje právo na integraci žáků s postižením.

Druhý model školství se prosadil v SRN, bývalé NDR, Rakousku, Polsku, ČSSR i ve Francii. Jeho prostřednictvím se i v ČR tehdy budovala diferenciací speciálního školství. Zapojení dětí a mládeže s postižením nebo znevýhodněním do společnosti bylo možné jen prostřednictvím speciálních škol. V 80. letech byla míra diferenciací školství na úrovni speciálních škol žáků neslyšících, nedoslýchavých, se zbytky sluchu apod. Zvláštní trend panoval ve Velké Británii, kde se převažovala integrovaná výuka, ale zároveň zde zůstávaly i speciální školy. Nakonec vznikly nezávisle ve všech státech formy speciálních zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami napříč všemi trendy.

Přestože u nás také vznikl poměrně propracovaný systém speciálních škol, nepokrýval vzdělávání všech žáků s postižením. Zvláště těch, s těžším stupněm mentálního postižení nebo s kombinovaným postižením. Pouze výjimečně byl některý z těchto žáků vyučován v běžné škole, avšak bez jakékoliv speciálně pedagogické intervence. Stejně jako byly od sebe oddělovány skupiny dětí, tak tomu bylo i u jejich učitelů, kteří studovali „učitelství pro mládež se zvláštní péčí“.

V období komunismu byly děti s postižením často pro svůj stav osvobozovány od vzdělávání bez ohledu na jejich možný vývoj a umísťovány do speciálních tříd, ústavů sociální péče to i bez souhlasu rodičů. Po roce 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace a indoktrinace, po roce 1989 podrývá školu a vzdělávání přílišná liberalizace, komercializace, segregace a nadměrná selekce přístupů k vyššímu vzdělávání mládeže i dospělých.

Za spouštěč **současné debaty o integraci a inkluzi** je považován soudní proces proti školským úřadům, který se odehrál roku 1954 v USA. Rodiče mentálně postižených dětí se zde dožadovali nároku na školní vzdělávání pro své potomky, dříve pokládané za nezpůsobilé pro běžnou školní docházku. Soud rozhodl, že všechny děti

mají právo na školní vzdělání, i ty mentálně postižené. V zemích bývalého východního bloku (tj. v Polsku, v České republice, na Slovensku, v bývalé NDR, v Maďarsku, a Bulharsku) probíhala individuální podpora žáků s postižením. Na základě učebních plánů pro konkrétní druh speciální školy bylo vyučování dětí s postižením pouze výjimečné. Živelný vývoj vzdělávací soustavy vedl k nebezpečnému elitářství a k prohloubení rozporu struktury oborů vzdělávání s reálnými potřebami společnosti.

K velkým změnám u nás došlo počátkem 90. let. 20. století, kdy hlavně za strany rodičů byla znatelná snaha začlenit jejich děti s postižením mezi ostatní. Proměnila se i legislativa zejména v roce 1991, kdy byla přijata vyhláška o základních školách, která jednoznačně a nově pojednávala i o začleňování žáků s postižením do běžných škol, a postupně začalo docházet k individuální integraci v praxi.

Školní integrace byla do konce 90. let 20. stol. pouze předmětem diskuze na odborné úrovni. Integrativní pedagogiku začala od 90. let v celosvětovém kontextu vytlačovat inkluzivní edukace (Blížkovský, 2000). Školství ČR prochází od r. 1990 mimořádnými, ne vždy dobře uváženými proměnami. Zpráva examinátorů OECD o vzdělávací soustavě ČR kritizuje např. oficiální scénář naší transformace pro její selektivnost jako „katastrofický“. Omezuje podle nich přístup k vyššímu vzdělání na relativně úzkou část populace.

K hlavním cílům nové vzdělávací politiky vlády ČR náleží především rozvoj vzdělávacích příležitostí. Školy by měly být skutečnými centry obecného vzdělávání. Inkluzivní fenomén nemá za cíl odstraňovat speciální školy a speciálně-pedagogická zařízení, ale formovat otevřenější a průchodnější výchovně-vzdělávací systém, který lépe odpovídá potřebám jednotlivých žáků. Teoretický rámec inkluze je pomyslným průvodcem. Lze říci, že nyní jsme již započali tento dlouhodobý proces zvnitřňování inkluzivních principů do běžné praxe. Koncept integrace v 80. letech 20. století, zdá se, dle autorů Lechty, Farrella a Ainscowa, předchází období inkluze. Dobou fenoménu inkluze jako edukačního procesu je především počátek 21. stol., ale objevoval se již v 90. letech 20. stol. Přes mnohdy nejasné definice a názory na vznik inkluze jako pojmu, můžeme říci, že autoři převážně pojímají za výchozí rok 1994, tedy vznik Deklarace ze Salamanky dávající základ inkluzivní pedagogiky.

Oproti zahraničí je Česká republika v objevování intergrativních snah mírně pozadu. Koncept integrace je ve světovém měřítku typický pro 80. léta 20. století, o inkluzi se začíná hovořit právě v letech devadesátých, ale zejména na počátku 21. století, kdy pedagogika získává multidisciplinární charakter a inkluzivní pedagogika je považována za novou pedagogickou disciplínu. V České republice momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí a je zde snaha k prosazení inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2010). Otázkou zůstává, jak rychle se konceptu inkluze ve vzdělávání budeme blížit. Je zřejmé, že prosazení, realizování a následování inkluzivních myšlenek a přístupů ve výchovně-vzdělávacím procesu nejsou krátkodobé cíle, ale spíše dlouhodobý proces, který bude vyžadovat mnohé změny nejen školství, ale celé naší společnosti. Inkluze vyžaduje právě obnovu společnosti více jak 200 let zvyklé na selekci ve vzdělávání a výchově (Lechta, 2010). Avšak v ČR je patrné, že si každý pod pojmem inkluze představuje mnohdy něco jiného a je zde patrná snaha proces jaksí urychlit. Kateřina Valachová (2016): *„Inkluze, možná nečekána, nezvána, už u nás skutečně přes 10 let je. Je to skutečnost, nic nového.“*

3 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

3.1 Pro ČR závazné dokumenty o inkluzi na mezinárodní úrovni

V českém školství se v především v poslední době prosazuje inkluzivní model vzdělávání, který vychází z mezinárodních dokumentů o vzdělávání, k jejichž plnění se ČR jako vyspělá společnost zavázala a nyní se od ní očekává naplnění těchto závazků.

Všechna následující práva dále rozšiřují podstatu Všeobecné deklarace lidských práv. „*Právo na vzdělávání je univerzální a musí se týkat každého.*“ (čl. 26) zásada č. 7 Deklarace práv dítěte (1959), poté i Úmluva o právech dítěte (čl. 23 odst. 3, 1989) a čl. Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro lidi s postižením (1993), Deklarace ze Salamanky (1994), Dakarské unesení (2000).

Na světové konferenci UNESCO o vzdělávání dětí a dospělých se SVP, konané 7. – 10. června 1994 ve španělské Salamance, vznikl zásadní dokument – **Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami** (angl. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). Česká republika se v něm spolu s dalšími 91 zeměmi a 25 mezinárodními organizacemi shodla na nutnosti nastolení rovných šancí ve vzdělávání prostřednictvím zajištění „**vzdělávání pro všechny**“ s vědomím, že je nutné, co nejdříve zpřístupnit oblast běžného vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se SVP. Deklaruje se, že všechny děti mají jedinečné vlastnosti, zájmy, vzdělávací potřeby a schopnosti a všechny mají základní právo na vzdělávání a musí mít příležitost získat přijatelnou úroveň vzdělání. Proto by se měl vzdělávací systém upravit tak, aby respektoval individualitu každého žáka a jeho potřeby. Proti diskriminaci ve vzdělávání je možné bojovat prostřednictvím inkluzivních škol, vzdělávání. Toto prohlášení apeluje na vlády těchto zemí, aby upřednostnily při tvorbě rozpočtů a politik směřování svých vzdělávacích systémů k inkluzi všech dětí bez rozdílu. Zároveň, aby zajistili, že všechny děti, pokud je to jen trochu možné, chodily do běžných škol. Vlády zemí by dále měly spolupracovat se zeměmi, kde inkluze

úspěšně funguje, na vzorových projektech. Vyhodnocovat, jak se daří poskytovat vzdělávání dětem a dospělým se SVP. Podporovat a organizovat větší míru zapojení rodičů, komunit a organizací při plánování a rozhodování o vzdělávání dětí a dospělých se SVP. Sestavit vzdělávací programy tak, aby jak novým, tak stávajícím pedagogům pomáhal poskytovat vzdělávání dětem a dospělým se SVP v inkluzivních školách. (Richterová, 2016)

Na následující světové konferenci vzniklo **Dakarské usnesení** (angl. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, 2000), kde se vlády 164 zemí světa zavázaly splnit úroveň kvalitního základního vzdělávání pro všechny bez rozdílu do roku 2015 (Netolická, 2012).

Všemi ministry EU byl v květnu 2009 přijat **Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě** neboli **ET 2020** (Education and Training 2020). Ve kterém jsou mimo jiné uvedeny cíle jako zvyšování efektivity a kvality vzdělávání a odborné přípravy, uskutečňování celoživotního procesu učení, podporování spravedlivosti, sociální soudržnosti a aktivního vlastenectví, na všech stupních vzdělávání a odborné přípravy rozvíjení kreativity a inovací i podnikatelských dovedností (Šojdrová, 2014).

3.2 Dokumenty vedoucí k inkluzi v rámci České republiky

V září roku 2009 přijala Česká republika **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením**, která tvoří základ **Národního plánu vytváření rovných příležitostí** pro osoby se zdravotním postižením pro období 2010–2014. Hlavními obecními prioritami plánu bylo zajistit rovnoprávnost, respektovat a chránit důstojnost osob se zdravotním postižením před diskriminací. Konkrétně v oblasti vzdělávání se klade důraz na princip inkluze a práva dítěte na vzdělávání. (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, 2010).

Česká republika také musela adekvátně reagovat na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva (2007), ve kterém zní, že ČR zabraňuje přístupu ke vzdělávání Romům pomocí jejich neoprávněného umístování do speciálních škol, čímž se dopouští

diskriminace. (Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice, 2007).

V návaznosti na předchozí dokumenty vznikl **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání**. Tato strategie se zaměřuje mimo jiné především na fakt, že je v českém školství vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu velké procento žáků a umísťováno do škol speciálních. Snahou je právě prevence sociální exkluze žáků nebo skupin žáků, úspěšně integrovat osoby s postižením do společnosti a nastolit rozvoj směrem k inkluzi v českém vzdělávání (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze, 2010). Totéž je zaneseno i v Antidiskriminačním zákoně č.198/2009 Sb. - o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací.

Pro období 2011–2015 česká vláda schválila tzv. Strategii **boje proti sociálnímu vyloučení**, která byla předmětem kritiky, protože v rámci snahy posílit otevřenost a kvalitu základního vzdělávání prostřednictvím zrušení škol pro děti s lehkým mentálním postižením (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015, 2011).

Plány na období do roku 2020 přinesl Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020, na který navázal **Akční plán na období 2016–2018**, jehož cílem bylo do 1. září 2016 připravit podpořit systémové složky školního systému (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, 2015). Systém podpůrných opatření se objevuje v **novele č. 82/2015 Sb. zákona č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zásadní změny přináší tato novela deklarováním rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky¹. Nový systém upouští od kategorizace žáků podle jejich diagnózy (dříve tedy žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním) a vyhláška č. 27/2016 Sb.², účinná od 1.9.2016 mění znění Školského zákona - §16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zavedením **systému podpůrných opatření** potřebných pro umožnění maximálního a plnohodnotného vzdělávání

¹ (Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, 2015)

² Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

v hlavním vzdělávacím proudu všem žákům. Žák má dle novely právo na bezplatné poskytování podpůrných opáření, tedy na nutné modifikace vzdělávání a školských služeb adekvátní jeho zdravotnímu stavu, sociálnímu prostředí a dalším podmínkám, které by mu měly dopomoci k uplatnění jeho potenciálu. Učitelům by měla podpůrná opatření umožnit více variant v individualizaci výuky podle potřeb žáka (Michalík,2015).

3.3 Formy vzdělávání žáků se SVP na území ČR

O tom, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno rozhodují jeho zákonní zástupci, většinou tedy rodiče a jednájí obvykle na doporučení školských poradenských zařízení, která se řídí výhradně nejlepším možným zájmem a prostředím pro žáka splňující jeho individuální potřeby.

Formy vzdělávání:

1. Inkluzivní třídy: Všichni žáci se v nich socializují společně. Jsou to běžné třídy, kde se učí všichni žáci na principu vnitřní diferenciaci výuky. Prostředí je přizpůsobeno potřebám každého žáka bez ohledu na rozsah jeho potřeb. Smyslem je, že žáci vnímají různorodost jako normální věc.

2. Individuální integrace: Má za cíl úplné začlenění žáka ve třídě běžné školy a rozvíjet tak jeho sociální kompetence. Tato forma může sloužit i k docílení inkluzivního vzdělávání ve třídě. Jde, ale o to, že se žák se SVP začleňuje do kolektivu intaktních žáků. Jedná se tedy spíše o mezistupeň na cestě k inkluzi. Forma individuální integrace se uplatňuje na běžných školách a v běžných třídách (limit je pět integrovaných žáků na běžnou třídu), ve speciálních školách pro žáky s daným zdravotním postižením.

3. Skupinové integrace: Na běžné škole jsou zajištěny „speciální třídy“, studijní skupiny pro žáky se SVP. Škola vypracuje individuální školní vzdělávací program pro tyto třídy, skupiny jako přílohu celkového ŠVP. Jedná se však opět o jistou selekci žáků a izolaci skupin intaktních žáků a žáků se SVP.

4. zařízení pro žáky se zdravotním postižením

5. různé kombinace předchozích forem (Lechta, 2010)

3.4 Český školní poradenský systém

V České republice existuje síť poradenských pracovišť a zařízení. Jejich doporučení jsou výchozí pro samotného žáka v rámci respektování a zprostředkování jeho podpory ve vzdělávání na škole. Tato doporučení jsou směrodatná i pro ředitele dané školy, který případně upravuje podmínky na škole, aby se žák mohl optimálně vzdělávat.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Do kompetencí PPP patří tyto činnosti: pedagogicko-psychologická diagnostika připravenosti dítěte na vzdělávání a tvorba odborné zprávy, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, tvorba posudku a popřípadě návrhu na stupeň podpůrných opatření směrodatný pro školu a školská zařízení, vydání doporučení o zařazení žáka do dané školy a třídy (určené zákonným zástupcům a řediteli této školy), vyhodnocení vhodné formy žákova vzdělávání, konzultace a metodická podpora škole, poradenství a prevence pro žáky v oblasti školní neúspěšnosti, poskytování poradenství odborníků (např. psychologů) školám, na kterých tito odborníci doposud nepůsobí, kariérní poradenství, prevence sociálně-patologických jevů skrze metodika prevence, zajištění preventivních opatření a koordinace metodiků prevence na škole (www.msmt.cz).

Speciálně-pedagogická centra (SPC)

Každé SPC je zaměřeno na jinou formou zdravotního postižení (tzn. sluchu, zraku, řeči, mentální, tělesné, kombinované). Jejich primárním zaměřením je pomoc předškolním dětem a jejich zákonným zástupcům, podpora integrovaných žáků a žáků či studentů s těžkou a kombinovanou formou zdravotního postižení (obvykle ve věku 3–19 let), kteří nemohou navštěvovat školu běžného typu.

Střediska výchovné péče (SVP)

Hlavním cílem těchto středisek je analyzování příčin a odstraňování nebo alespoň umírňování důsledků rozvinutých poruch v chování u dětí od 3 do 26 let.

V praxi na jednotlivých školách působí **školní poradenská pracoviště (ŠPP)** složená z: výchovných poradců, metodiků prevence, psychologů a speciální pedagogů – zajišťují odborné vedení a pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zprostředkovávají spolupráci školy a školských poradenských zařízení (www.msmt.cz)

Spolupráce školy a školských poradenských zařízení

Spolupráce je jednou z nejdůležitějších podmínek realizace inkluze. Je proto nutné, aby efektivně fungovala mezi všemi aktéry inkluzivního vzdělávání – žák, rodiče (zákonní zástupci), všichni zaměstnanci školy především – učitel, učitelský sbor, ředitel a školskými zařízeními. Jedině tak lze účelně pomáhat i žákům se SVP prožívat úspěch a dále je motivovat k jejich uplatnění se ve společnosti.

3.5 Systém podpůrných opatření

Podpůrná opatření by měla nově lépe pomáhat zajišťovat potřebnou podporu jak pedagogům, ale především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Převážná část těchto žáků už má a měla určeny speciální vzdělávací potřeby. Největším předpokládaným přínosem podpůrných opatření je, že mají zajistit skutečnou podporu žákům, u kterých byla dosud nedostatečná nebo dokonce žádná. Především tedy zdravotně a sociálně znevýhodněným skupinám žáků.

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem. Novela §16 (platnost od 1. 9. 2016) definuje dítě, žáka a studenta se SVP jako jedince, který pro dosažení jeho možností ve vzdělávání nebo k naplnění nebo využívání jeho práv na rovný přístup ke vzdělávání vyžaduje podpůrná opatření. Podpůrná opatření se podle druhého odstavce rozdělují do pěti stupňů podpory s ohledem na organizační, pedagogickou a finanční náročnost (školský zákon).

Stanovení podpůrných opatření a průběh tohoto procesu

První fází v procesu diagnostiky a podpory žáka je v případě zjištění nějakých vzdělávacích obtíží žáka zpracování **plánu pedagogické podpory (PLPP)**. Pokud nenastane do 3 měsíců u žáka žádoucí obrat nebo se obtíže stupňují, škola doporučuje zákonným zástupcům či zletilému žákovi vyšetření ve **školském poradenském zařízení (PPP, SPC)**. Tam posoudí všechny podklady, se kterými žák přijde (Plán

pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení atd.) a dojde k vyšetření žáka za účelem určení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Výstupem z vyšetření ze školského zařízení je zpráva z vyšetření a **doporučení ke vzdělávání**.

Stupně podpůrných opatření

Zákon stanovuje **podpůrná opatření v pěti stupních**. Základní podmínkou pro započetí procesu získání **podpůrných opatření 2. - 5. stupně** je písemný informovaný souhlas zákonného zástupce žáka nebo přímo zletilého žáka. Obecné zařazení a konkrétní podobu podpory stupně druhého až pátého stanovují školská poradenská zařízení – PPP, SPC, nikoliv tedy škola.

První stupeň podpory vyhodnocuje a určuje vždy škola. Kompenzují se s jeho pomocí pouze mírné obtíže žáka v edukačním procesu (např. menší problémy udržení pozornosti a s pamětí, slabší tempo při činnostech, mírné obtíže v matematických dovednostech, psaní, čtení atd.). U tohoto stupně obtíží lze pozorovat po zavedení podpory ve výuce i v domácí přípravě posun k lepšímu. Do těchto opatření spadá i podpora žáků, jejichž vývoj školních dovedností je značně akcelerovaný. Podpůrná opatření prvního stupně jsou přiřazena žákům dlouhodobě, pokud mají pouze mírné obtíže ve vzdělávání, nebo při vážnějších obtížích na nejdéle půl roku. Žákovi jsou poskytována v rozsahu běžných aktivit.

Organizační podmínky vedoucí k naplnění podpůrných opatření

1. Plán pedagogické podpory neboli PLPP (zpráva o poskytnuté pedagogické podpoře), do kterého učitel stručně zaznamená, v jakých oblastech vykazuje žák obtíže, co tedy v práci s ním změní a jak se tomu přizpůsobí i metody, organizace a hodnocení žáka. Lze tedy tento plán brát jako stručný záznam pedagoga o práci se žákem a zpětné vazbě.

2. Individuální vzdělávací plán tedy dle podpůrného opatření, které umožňuje žákovi práci podle jeho specifických předpokladů, schopností, tempa atd. se snahou podpořit žáka v jeho aktuálním učení a pracovat s ním pomocí vytyčením cílů, kterých je pravděpodobně schopný v učení dosáhnout a snažit se podle nich žáka vzdělávat (Michalík, 2015).

4 PODMÍNKY INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICCE

Inkluze je proces, který je založen na celistvosti člověka ve světě. Ve vzdělávání tedy mění stávající formy výuky, učení a organizace a nastavuje je, aby pomáhaly při vzdělávání uspět všem žákům. Z pedagogického pohledu nese inkluze podněty k sebeurčení, spoluúčasti, zodpovědnosti, přijetí individuality a různorodosti, spolupráci a solidaritě a celkové sounáležitosti všech, protože to by mělo být skutečným cílem každé „školy budoucnosti“.

4.1 Standardy Inkluzivní školy – projekt Férová škola

Každá škola má svůj určitý standard, nicméně se zaváděním inkluze do českého školství se některé standardy školy musí změnit, mění a nově i přibývají. Jak tedy charakterizovat inkluzivní školu? V rámci projektu Férová škola, do kterého se zapojilo více jak 50 škol z ČR, byly určeny oblasti školní inkluze, ve kterých škola musí dosahovat určité úrovně, aby mohla získat Certifikát Férové školy. Naším záměrem nyní nebude hodnocení jednotlivých škol, ale spíše popis vzorové inkluzivní školy. Školní inkluze tedy na škole prolíná všechny oblasti, a to oblast kultury, podmíněk, praxe a relace.

Kultura inkluzivní školy

Úroveň kultury vychází z chování a postojů zaměstnanců školy. Kultura školy formuje a utváří pocit bezpečí, otevřenosti, spolupráce a vzájemné úcty všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Je tedy zásadní pro každodenní život ve škole i pro celkový ráz školy. **Škola přijímá opravdu všechny žáky** (ze spádové oblasti), to znamená od mimořádně nadaných, přes žáky nemluvící česky, intaktní žáky, až po žáky s různým stupněm podpory, bez rozdílu. Považuje, za nejpřínosnější, aby se žáci vzdělávali v prostředí svého bydliště. Zápis na školu neprobíhá jako přijímací řízení. **Každý žák je důležitý.** Pro školu je nejdůležitější prezentovat silné stránky každého žáka, nejen premiantů, a podporovat jej v kontextu všech ostatních žáků. **Ze školy žáci**

neodcházejí do praktických ani speciálních škol. Pouhá diagnóza není nedostačujícím důvodem pro přeřazení žáka. ***Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.***

Podmínky inkluzivní školy

Podmínky souvisejí se zajištěním organizačního, materiálního a personálního chodu školy. Vzhledem k heterogenitě inkluzivní školy je nutné zajistit zázemí pro žáky a odstranit bariéry a umožnit tak přístup všem žákům. ***Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi. Všechny školní třídy jsou heterogenní.*** Ve škole se neuplatňuje diferenciací žáků, jak bylo zvykem (např. třídy – speciální, výběrové, dle výkonnosti – A; B; C, zájmové – sportovní apod.), protože má škola zájem na tom, aby připravovala žáka co nejvěrněji životu mimo školu a po jejím zakončení. ***Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy. Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.***

Praxe inkluzivní školy

Praktické standardy školy se projevují v oblasti **praxe**, kdy jsou prioritní principy individualizace přístupu k žákovi, vnitřní diferenciací kolektivu, reálné aktivizace žáků ve všech fázích procesu výuky. ***Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.*** Každý žák má svůj plán výuky a cíle. Nikdo nepovažuje vytváření plánů a strategií podpory za „práci navíc“. ***Využívané didaktické metody jsou přirozené, rozmanité a efektivní. Žáci jsou spoluvůrci svého edukačního procesu.*** Žák pouze nepřijímá pasivně informace, ale stává se aktivním partnerem při své edukaci. ***Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.***

Vztahy v inkluzivní škole

Oblast **relace** vystihuje veškeré vztahy na škole. Škola vybízí ke komunikaci a aktivním přístupu k ní. ***Vztah učitele a rodiče lze na škole je partnerský. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.*** Učitelé nevnímají hospitaci jako možné ohrožení, ale jako prostředek vlastního rozvoje a významnou zpětnou vazbu. ***Škola je „komunitním centrem“ dané lokality.*** Škola je pojetím lidí v dané lokalitě. Působí

otevřeně a organizuje rozmanité aktivity pro všechny s cílem setkávání komunity, ve které škola existuje (Standardy Férové školy).

4.2 Úskalí realizace inkluze

Obecně nelze v této době a fázi zavádění inkluzivního procesu v České republice do praxe jasně říci, v čem se projevila jako přínosná a jaké překážky sebou nese. Ani jednotlivé školy ani celý systém zatím nemá dostatek zkušeností, a tak nelze tedy nic fakticky tvrdit. Co však můžeme zmínit, jsou předpoklady a dosavadní uveřejněné poznatky.

Oblasti možných úskalí podle Bazalové (2006) nalezneme v systému financování, materiálním zajištění, nedostatku zkušeností a znalostí. Inkluzivnímu vzdělávání podle ní brání velmi často architektonické bariéry, zastaralé nebo nedostatečné pomůcky atd. Za významný problém považuje absence zkušeností s kontaktem s postižením u rodičů, učitelů a celkově společnosti. S tím souvisí i převážně nekvalitní a nedostatečná informovanost o tématech inkluze. Bariéru vidí v celkové nepřipravenosti pedagogů k práci se žáky se SVP. Zavádění nových přístupů, metod, postupů atd. může narážet na omezené zkušenosti a informace učitelů nebo také na jejich postoje vůči inkluzi. Hájková a Strnadová (2010) dále doplňují, že chyby se mohou vyskytovat i oblasti vzájemné komunikace inkluzivních škol. Nedochozí pak k výměně zkušeností, informací. Vedení školy rovněž může málo směřovat učitele k inkluzivním a celkově vyšším cílům. Rezervy inkluze jsou i v jejím individuálním uchopení na dané škole, která pak realizuje změny příliš rychle nebo moc pomalu. Problémem může být nedostatečná spolupráce pedagogického sboru a jeho nejednotnost s vedením školy.

Úskalí inkluze mohou představovat také postoje a strach rodičů, a to jak dětí se SVP, tak intaktních. Kde rodiče žáků se SVP obávají většinou nepřipravenost učitelů a strach o bezpečí jejich dítěte. Mnohdy se mohou rodiče intaktních žáků domnívat, že zařazením žáků se SVP do vyučování k jejich – intaktním dětem se výrazně sníží tempo a kvalita vzdělávání jejich dětí apod. Tyto názory pramení podle Polechové et al. (2005) z nedostatku zkušeností a zážitků a okamžitě viditelného přínosu inkluzivního vyučování.

Možnou překážkou v realizaci inkluze by mohl být i názor, že tím vzniká prostředí, které v případě selhání inkluzivních myšlenek ve třídě, může vést až k šikaně žáků se SVP. Inkluze jako taková má budovat v žácích toleranci a vzájemnou úctu, ale je potřeba, aby toto klima a pravidla ve třídě učitel zvládl nastolit a udržovat.

4.3 Přínos inkluze pro žáky a společnost

Největším přínosem inkluze by mělo být odstranění různých druhů exkluze ze společnosti. Inkluzivní vzdělávání pozitivně ovlivňuje vztah majority k jedincům s postižením a současně i roste komunikace a vzájemná interakce těchto skupin ve společnosti (Hájková, Strnadová, 2010). Přínos inkluze ve vzdělávání nevidí Lechta (2010) pouze pro žáky se SVP, intaktní žáky a škole, ale pro vzdělávací systém a celkově pro společnost. Inkluzivní vzdělávání ovlivňuje společnost směrem k odstranění diskriminace, a proto je jeho přínos významný ve zrovnoprávnění všech skupin lidí.

Žáci si prostřednictvím inkluzivního vzdělávání mohou uvědomovat a učit se rovnoprávnosti všech, vzájemné pomoci, solidaritě. U všech pracovníků na škole by inkluze měla přinést větší míru citlivosti, vzájemné tolerance a úcty, různorodosti a schopnosti oceňovat jedinečnost osobnosti každého člena. Významným přínosem by pro všechny aktéry bylo získání jiného náhledu na život a možnost celkově vystoupit z osobní izolace vůči okolí. Zkušenosti a kontakt s různými typy lidí by pomohly ke změnám předsudků a negativních postojů k osobám s postižením, a právě ve vzdělávání toto lze nejúčinněji ovlivňovat, avšak za podpory praktických informací pro intaktní účastníky inkluze. Tyto časté interakce by umožnili více vnímat „člověka“ pro intaktní jedince dříve „ukrytého“ za vidinou „nemoci a vady“ v osobě s postižením. To by do budoucna vedlo celou společnost k lidskému zacházení a zájmu o znevýhodněné a postižené osoby jako o její rovnocenné a platné členy.

Prostředí inkluzivní školy by mělo zajišťovat všem žákům stejnou možnost prožít úspěch a čerpat zkušenosti k jejich osobnímu rozvoji, který je akcelerován otevřeným vztahem s pedagogy, spolužáky a přispívá k tvorbě sociálních dovedností (Hájková, Strnadová, 2010). Přínosem je inkluze tudíž i po stránce samostatnosti a zodpovědnosti žáků za společné soužití. I za nepřítomnosti učitelů by měly fungovat pravidla, která si

společně s žáky nastavili, a tak není třeba žáky více ukázněvat, protože sami sebe kontrolují (Polechová et al., 2005).

5 PŘIPRAVENOST K INKLUZI

5.1 Příprava školy na realizaci inkluze

Rozsah přípravy školy na přijetí všech žáků ze spádové oblasti je závislý na několika faktorech. Prvním je zajisté, stupeň míry inkluzivity konkrétní školy, tedy zda škola opravdu umožňuje vzdělávání všech žáků z její spádovosti nebo prozatím pouze intaktním žákům spolu se žáky s nižšími stupni podpůrných opatření. Dále jsou to zkušenosti školy s inkluzivním vzděláváním, protože u školy, pro kterou je inkluze již téměř běžnou praxí se nepředpokládají v praxi zásadní problémy při přípravě podmínek pro jakékoliv žáky oproti škole, která tyto přípravy realizuje prvně. Součástí inkluzivního ladění školy je klima, které vyjadřuje vztahové naladění na škole mezi personálem, žáky, ale i prostorem samotným. Je třeba tedy připravovat nejen bezbariérové prostředí, ale i tolerantní a přístupné sociální cítění školy jako celku. Faktorem, kterým lze účinně ovlivňovat postoje a názory učitelů na škole je jejich další vzdělávání a zajištění dostupnosti metodických materiálů ke společnému vzdělávání. Podstatným faktorem je finanční hospodaření školy a získávání prostředků celkově. Škola často naráží na nedostatek dostupných finančních prostředků k zajištění celé řady podmínek k realizaci společného vzdělávání.

Ředitel má v rámci podpůrných opatření na škole upravovat školní dokumenty ku prospěchu žáků se SVP – školní řád, školní vzdělávací program, klasifikační řád školy, bezpečnostní směrnice školy, ...), nastavovat podmínky pro veškeré možné stupně podpory žáků se SVP, podporovat iniciativu učitelů při zjišťování potřeb žáků spadajících do prvního stupně podpory a následně dohlíží a kontroluje průběh podpory prvního stupně, ale zároveň i pomáhá zákonným zástupcům se zařízením vyšetření žáka a získáním vyššího stupně podpory, pokud to potřeby žáka vykazují. Schvaluje vzdělávání žáka dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), zajišťuje finanční prostředky pro fungování pozice asistenta atd. (Michalík, 2015).

5.2 Příprava školy na podpůrná opatření

Podpůrná opatření se promítnou do následujících oblastí:

1. **Organizačními opatřeními** se rozumí například přizpůsobení prostoru třídy a dalších místností – především lavic, zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, zvyšující možnost efektivního vzdělávání žáka. Spadá sem ale i změna režimu výuky – zařazení odpočinkových přestávek, záběr na individuální práci žáka.

2. Opatření, týkající se **metod a forem výuky**, se uzpůsobují žákům se SVP například ve výběru vzdělávacích aktivit respektujících situaci ve třídě, v jednoznačně a přehledně stanoveném průběhu vyučování za účelem usnadnění žákovi orientace a v návycích důležitých pro vyučování, v učení se v menších skupinách vrstevníků na základě kooperace, ve zvyšování motivace k učebním výkonům pomocí metod aktivního učení, v respektování individualit učební stylů, ve využívání aktivizačních a relaxačních technik, metod a forem výuky jako prevence únavy a zátěže a jako podporu pozornosti žáka.

3. **Oblast intervence** je definována jako zásahy ku prospěchu žáka, a to ať už pouze pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické. Podpůrná opatření se zde věnují spolupráci rodiny se školou v rozsahu společného aktivního utváření vzdělávacích podmínek pro žáka, podpoře pomocí technik intervenčních, terapeuticko-formativních a reedukačně rehabilitačních – např. bazální stimulace, animoterapie, atd.

4. Podpora **učebními pomůckami** pomáhá k pochopení učiva, zvyšuje motivaci k učení a zprostředkovává žákům vizuální a interaktivní zážitky. Mezi pomůcky řadíme běžné – didaktické (pro potřeby žáka – např. zvětšení textu učiva), speciální didaktické pomůcky (zlehčující běžné činnosti ve škole – pohyb, komunikaci atd.), kompenzační a reedukační (náhrada žakových nedostatků ve výuce – složitější a dražší pomůcky).

5. **Změny obsahu vzdělávání** se odvíjejí od úrovně základního vzdělávání, která je dána RVP ZV (od r. 2012), konkrétně Standardy, což jsou výstupy v daných předmětech. Až u konkrétního žáka podpůrná opatření stanovují, zda je třeba některé z těchto výstupů přizpůsobit žákovi nebo je i omezit nebo pouze zaměřit na to nejpodstatnější.

6. **Klasifikace a hodnocení** by měly monitorovat učební proces žáka. U žáků se SVP lze využívat individualizované hodnocení. Problematickým se však vzhledem k modifikaci obsahu vzdělávání stává případ, kdy klasifikace jednoho žáka neodpovídá klasifikaci jiných žáků, je tedy „nespravedlivá“. Proto je jednou z hlavních úloh učitele, aby ovlivňoval atmosféru třídy a postoje rodičů směrem k toleranci.

7. **Domácí příprava** na vyučování by měla být obecně přiměřená vzhledem k tomu, aby žáky nepřetěžovala. U žáků se SVP toto platí obzvláště i přesto, že pečlivá a systematická domácí příprava může někdy i velmi výrazně nahrazovat nedostatky např. v kognitivní oblasti.

8. **Oblast sociální a zdravotní podpory** je problematická tím, že není jasně zachycená v právních normách. Jedná se například o léčebná režimová opatření pro přiblížení se žakovým zdravotním potřebám, tedy mimořádné přestávky, zajištění pitného a stravovacího přístupu i v jiný než běžně vymezený čas, možnost soukromí a vzdálení se ze třídy (nikoliv samostatně) apod.

9. **Klima třídy** je také jednou z oblastí možného zásahu podpůrných opatření například v podpoře empatie, tolerance, rozvoji sociálních dovedností atd. Jedná se především o různé aktivity, projekty a celkové ladění třídy.

10. **Modifikace pracovního prostředí** navazuje na oblast podpory organizační, ale spíše se zaměřuje na materiální a prostorové zajištění vzdělávání žáků se SVP. Tato opatření by měla podporovat výkon žáka pomocí odstranění prostorových bariér, využitím prostoru a jeho prostředí, které by mělo žáky podněcovat k aktivitě, ale nerušit jejich soustředění.

Změny pro školy a žáky vyplývající ze zavedení podpůrných opatření

I nadále platí právní předpisy pro školy ohledně žáků se SVP. Nově má žák na naplňování svých speciálně-vzdělávacích potřeb, tedy na podpůrná opatření zákonný nárok a škola, bez ohledu na její typ a zaměření, má zároveň ze zákona danou povinnost tato opatření realizovat. Nemění se povinnost základních škol běžného typu k přijímání každého žáka trvale žijícího ve spádové oblasti školy. Žák má tedy zákonný nárok a právo vzdělávat se a získávat podporu ve škole, která je jeho spádovou školou. Zákonnému zástupci zůstává právo na volbu školy pro jeho dítě. Avšak na jinou, než

spádovou školu se pro daného žáka podpora nevztahuje z hlediska zákona. Tento nárok může právně uplatňovat pouze na jeho škole spádové. Na podpůrná opatření mají nárok žáci v běžné i speciální škole.

5.3 Personální zajištění inkluze na škole

Personálně inkluzivní vzdělávání zaštiťuje celá řada osob, které působí na škole nebo se školou úzce spolupracují. Je to z velké míry závislé na financích školy, a proto s tím každá škola pracuje tak, aby dle svých možností co nejvíce tuto oblast pokryla. V praxi je pak běžné, že jednotlivý učitelé na škole zastávají více rolí najednou. Hlavními osobami pověřenými v rámci podpůrných opatření jsou asistenti pedagoga, osobní asistenti, školní speciální pedagogové, školní psychologové, koordinátoři žákovského parlamentu, komunikátoři mezi školou a rodinou, sociální pedagogové, poradenští pracovníci školských zařízení (SPC, PPP), tlumočníci českého znakového jazyka, atd.

Asistenti pedagoga (dále jen AP) jsou jedním z velmi kontroverzních témat mezi učiteli, kteří k jejich pozici a kvalifikaci často zastávají kritické postoje. Nicméně na školách jich ve snaze podporovat tamní učitele působí čím dál více. AP se řadí dle ustanovení §16 odst. 9 mezi podpůrná opatření a bývá doporučován školským poradenským pracovištěm (školský zákon). Mzda AP je hrazena z financí školy, které škola, mnohdy problematicky nebo pouze krátkodobě, získává ze státního rozpočtu. Nově se zavádí role tzv. „sdíleného asistenta pedagoga“, který by byl k dispozici více žákům se SVP. AP je, i přes výhrady mnohých učitelů k jeho často nízké vzdělanosti, rovnoprávným a platným členem pedagogického sboru. Rozsah kompetencí AP je v pomoci při vzdělávání žáka či žáků se SVP, a to ve spolupráci s učitelem na plánování, realizaci a hodnocení vyučovací hodiny i celého výchovně-vzdělávacího procesu. Častým negativním jevem je, že AP vykonává činnosti za žáka, i přesto, že je cílem vzdělávání, aby se je naučil zvládat sám. U asistenta pedagoga lze předpokládat hlubší znalosti o osobnosti žáka, jeho projevech, zdravotním stavu, rodinném zázemí, atd. Cílem AP je, pokud je to reálné, dovést naplňováním potřeb žáka se SVP k nápravě jeho obtíží, tedy do stavu, kdy už AP žák nepotřebuje (Michalík, 2015).

5.4 Přípravenost učitelů

Zásadní jsou v otázce kompetentnosti a postojů učitelů k inkluzi jejich kompetence, které s žákovými kompetencemi utvářejí učební proces. Jedná se o souhrn dovedností, schopností a vlastností, které jsou třeba pro efektivní výkon učitelské profese (Průcha, Walterová, Mareš in Kocurová, 2002). Ideál učitele spočívá ve velké míře odbornosti a jeho celkové zralosti osobnosti, která se vyznačuje citovou stabilitou, empatií, mravní kázní a zkušenostmi ze života.

5.5 Kvalita připravenosti učitelů

Úroveň vzdělání učitelů a jejich teoretické znalosti o společném vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů, ovlivňujících jejich celkovou připravenost k inkluzi ve vzdělávání.

Příprava českých učitelů probíhá pod záštitou ministerstva školství (MŠMT) zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jenž definuje formu a strukturu studia jednotlivých pedagogických pracovníků. Zákon stanovuje pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání, kterým si pracovníci obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (Zákon č. 563/2004 Sb.). Za pozitiva ČR lze považovat rozsáhlou síť středních a vysokých pedagogických škol, rozvojové projekty MŠMT pro inkluzivní vzdělávání, kvalifikace pedagogických pracovníků i asistentů pedagogů a školních poradenských pracovišť stanovená legislativně. Negativně je hodnocena nepřipravenost pedagogů k práci se žáky se SVP, finančně nedostatečně zajištěná příprava i realizace inkluze ve vzdělávání apod. (Šojdrová, 2014).

Jejich vzdělání v oboru speciální pedagogiky, ale i psychologie a sociologie lze rozdělit na to, které získali v rámci učitelského studia, často i navíc studia speciální pedagogiky jako samostatného oboru a na to, které získávají nyní při zaměstnání prostřednictvím kurzů, školení a vlastního samostudia. Studium předmětu speciální pedagogiky při studiu by měli být teoreticky připraveni a měli by mít přehled o typech speciálních vzdělávacích potřeb vycházejících z postižení či znevýhodnění jejich žáků a celkově tedy porozumět principům a potřeby inkluzivního vzdělávání. V praxi je pak

však i evidentní potřeba znalostí specifických druhů poruch učení a chování, kterými už dnes trpí poměrně velký počet žáků.

S proměnou cílů vzdělávání se mění i pozice učitelů a speciálních pedagogů na školách, které se snaží zřizovat další odborné pozice například speciálního pedagoga a školního psychologa. Zvýšení požadavků na znalosti a dovednosti v oblasti poradenství je patrné i u pracovníků PPP či SPC. Nově vyzývá MŠMT k zapojení se do projektů pomocí tzv. *Šablon do škol*, neboli podpory z ministerstva školství k dalšímu vzdělávání a rozvoji personálu škol mateřských a základních (Výzva na šablony pro mateřské a základní školy vyhlášena, 2016).

Připravenost k inkluzi je však komplexní pojem a zahrnuje v sobě vzdělání, znalosti, dovednosti učitelů, ale i jejich zkušenosti, preference a ochotu, což činí z připravenosti otázku dosti individuální.

Rozsah zkušeností učitelů s kontaktem se žáky se SVP různých stupňů a celkově s osobami s postižením nebo znevýhodněním z velké části určuje jejich připravenost. Právě z četnosti těchto kontaktů vychází porozumění inkluzivním myšlenkám v praxi. Učitelé tím získávají nadhled, dojmy a přesvědčení, které se v praxi projevují ochotou vzdělávat své žáky inkluzivně.

Neustále probíhají různé výzkumy, které by měly přispívat ke změně inkluzivní praxe na školách, pregraduální a postgraduální přípravy pedagogů na základních školách (Lechta, 2010).

„Péče o vzdělanost a dobré učitele patří k rozhodujícím předpokladům a komponentám stálých priorit každé soudobé – tím spíše vyspělé a „učící se“ společnosti.“ (Blížkovský, 2000, s. 63)

„Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe.“ (Hájková, V. a Strnadová, I. 2010, s. 106)

Motivace učitelů

Motivace je vedle učitelových kompetencí zásadní pro kvalitu vzdělávání žáků a celkově vzdělávacího systému. Úzce se prolíná s postoji k profesi jako takové. Jen motivovaný učitel se cítí dobře a má snahu na podílení se na klimatu třídy a celé školy, zajímá se o vzdělávání žáků, vykazuje menší pracovní zátěž. Naopak například školní politika – hra o moc, zdroje, postup atd., protichůdná nařízení od vedení, neproduktivní porady, nesmyslné a nekonečné změny, nedostatečná možnost přípravy a podobně, působí na motivaci a míru spokojenosti učitelů velmi negativně a mnohdy vedou k zanechání snah z jejich strany. Český školský systém nyní předpokládá zavedení kariérního systému do učitelské profese, čímž chce posílit motivaci a prestiž učitelů. Motivace učitelů je závislá také na zpětné vazbě od žáků, rodičů a dalších.

Role inkluzivního učitele

Osobnost učitele je nejdůležitější a ničím nahraditelnou pro výchovu žáků. Jeho osobnost předurčuje spolu s dalšími vzory žáků jejich současné i budoucí prožívání a postoje k rozličným životním situacím, chování a vztahy k okolí atd. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V současném proinkluzivním pojetí se pozice učitele proměňuje do hned několika pro vzdělávání zásadních rolí:

1. *průvodce a facilitátor* („podněcovač“) – provádí žáky procesem poznání a nacházení podstaty učení a vzdělávání pro život
2. *komunikátor* – je nakloněn vícevrstvé komunikaci se žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými a veřejností
3. *kompensační činitel* – dovede řešit krizové situace, zaručuje se za přívětivé vztahy ve třídě a kvalitu sociálního chování, je poradcem pro žáky s jejich problémy a handicap
4. *manažer* – optimalizuje průběh vzdělávání (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s.51)

„Inkluzivní pedagog je „obecný edukátor“ intaktních dětí i dětí s postižením (narušením, ohrožením) s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi. Efektivní

působení těchto kompetencí je možné pouze na bázi komplementárnosti a symbiózy všech zúčastněných, včetně rodičů.“ (Lechta 2010, s.32)

Proměna požadavků na všechny aktéry inkluzivního vyučování je zřejmá posunem od klasického interaktivního trojúhelníku žák – učitel – učivo k jeho rozšíření o celý tým – rodiče, vedení školy, odborníci, veřejnost atd. Inkluze je však úspěšná jen tehdy, kdy tito aktéři dohromady fungují jako aktivní a jednotný tým. Jejich spolupráce se týká nejen výměny zkušeností, ale především sdílení společné myšlenky nejlepšího zájmu všech žáků.

Inkluzivní učitel by měl respektovat zájmy, záliby a potřeby dítěte, přemýšlet nad jeho „nedostatky“ pouze, když je potřeba něco upravit nebo je další rozvoj onoho dítěte ohrožen. Pokud potřebuje pomoc a radu, tak by se neměl zdržovat konzultace s odborníky. Zcela samozřejmě by se měl i nadále vzdělávat v jeho i v souvisejících oborech. Měl by být přesvědčen a věřit, že pouze pozitivní akce může vyvolávat pozitivní reakci. Pro své žáky by měl zajišťovat svobodnou volbu činností, které jsou schopní si zvolit. Další samozřejmostí inkluzivního pedagoga je respektování osobnosti dítěte i dospělého. Tato úcta je i vyžadována, pokud je to nutné (Anderliková, 2014).

Pokud je učitel zároveň i třídním je navíc náplní jeho práce získávání a shromažďování diagnostických údajů o žácích se SVP, jejich vyhodnocování v týmu a následně i jejich použití při vzdělávání těchto žáků. V jeho kompetencích je ve své třídě koordinovat proces plánování a realizování inkluzivního vyučování všech žáků. Předním úkolem je také vytvořit, ve spolupráci s kolegy a odborníky, individuální vzdělávací plány pro všechny žáky se SVP, pozorovat jejich realizaci a případně je upravovat, aby žákům aktuálně vyhovovaly. V rámci inkluze by měl učitel uskutečňovat opakované setkávání všech aktivně zapojených účastníků inkluze ve třídě a společně s nimi diskutovat a řešit důležité otázky a problémy týkající se samotné výuky, jejich výsledků, ale i dalších aspektů společného vzdělávání v dané třídě. Dále je také zodpovědný za pedagogickou dokumentaci. Neposledním a velmi náročným úkolem je pozitivní vliv na atmosféru a dění v kolektivu třídy při vyučování, ale i mimo něj (Lechta, 2010).

5.6 Vztah rodiny a školy

Nejen pro fungování inkluze v životě, ale především pro blaho žáků, je nutné, aby škola měla partnerský přístup k rodinám, rodičům a aby neopomíjela jejich práva. Stejně tak by měla i rodina důvěřovat a snažit se vycházet vstříc škole, aby žák cítil, že rodiče školu pokládají za prospěšnou a za dobré místo k osobnímu a společenskému rozvoji, nikoliv jako narušení a omezování jejich života či původce problémů. Pozitivní vztah mezi rodiči a školou ovlivňuje dále kladně celý proces inkluze ve škole, a zvláště učitelům dobré vztahy s rodiči velmi pomáhají v jejich práci.

6 POSTOJE K INKLUZI

Postoje mají multidimenzionální charakter a zahrnují poznání (přesvědčení a vědění), které, jak si myslíme, má vliv na chování, jednání a na city. Jedná se o ustálené způsoby reakcí na předměty, osoby, situace a sebe sama, které vycházejí ze zájmů jedince. Postoje mohou být různé – citové, poznávací, kladné nebo záporné, slovní či mimoslovní, skryté – evidentní, vědomé nebo nevědomé, skupinové i individuální, stálé či krátkodobé atd. Postoje si utváříme po celý život, ale mohou nabývat jiných vlastností – proměňovat se vlivem vzdělávání, sociálních jevů, zkušeností, vědomostí. Právě postoje předjímají lidské cítění, chápání a myšlení (Klenková a Vítková, 2011).

6.1 Vliv médií na postoje k inkluzi v ČR

Média v ČR podle předsedkyně výboru pro práva dítěte ČR – Kláry Laurenčíkové (2016) šíří strach z inkluze do široké veřejnosti. Fungují zde různé proti-inkluzivní kampaně spolků, organizací a médií, které však nepředkládají racionální argumenty, proč by nebylo společné vzdělávání možné (Laurenčíková, 2016).

Média prohlašovali například že, je 80 % učitelů pro segregované vzdělávání, že to na školách lépe než nyní dělat nejde, že dětem bylo doporučováno zařazení do speciálních škol na základě objektivních posudků, že je to celé umělá kauza a výmysl, protože si nikdo doteď na český vzdělávací systém neztěžoval apod (Kartous, 2015).

MŠMT na tyto kampaně chce reagovat informační propagandou s cílem „*zvýšit povědomí o Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání*“. A aktivně prostřednictvím médií vysvětlovat veřejnosti i učitelům smysl inkluze (Hrdinová, 2016).

6.2 Postoje učitelů

Tato problematika patřila po roce 1989 k dlouhodobě přehlíženým a neřešeným tématům. Obecně politika vzdělávání jen povrchně přisuzovala nepostradatelnost učitelům při reformách, ale nebyli konkrétně politicky vyzdvihováni pro jejich potřebnost a profesionalitu. Naopak je spíše trendem jejich kvality a odbornou

kvalifikaci zpochybňovat. Politický nezájem o učitele má i nadále důsledky ve výrazném podfinancování (oproti jiným státům), v neatraktivitě tohoto povolání pro mladé a schopné lidi, a tak ve stárnutí učitelských sborů, ve velké míře feminizace, v absenci motivace pro růst v profesi či v nedostatku péče o nově začínající učitele (Urbánek in Spilková, 2016).

Kateřina Valachová (2016) uznává, „že ani učitelé ani rodiče doted' neměli žádnou skutečnou podporu nejen odbornou, ale také finanční. Z hlediska zajištění potřeb těchto dětí, což školy nikdy zajištěno neměly. Zejména učitelé, ale i rodiče mají tedy obavu, zda a jestli bude tedy tato podpora konečně realitou a jestli skutečně přijdou finanční prostředky. Ministryně uznává, že je v současné době mezi nejen učiteli, ale i speciálními pedagogy, výchovnými poradci velká míra nedůvěry vůči nejen inkluzi, ale vlastně systému. Také konstatuje, že zkušenost učitelů je taková, že někdo vždy přijde s novinkami, ale ve výsledku zůstává učitel u tabule s dětmi sám, respektive na vše sám. Je to velmi prožité ze strany učitelů.“

Pedagogové reagují na změny ve školství. Nejčastěji se setkává s jejich kritikou a nepochopením živelnost a nekoncepčnost změn, nesmyslné kopírování zahraničních vzorů a potlačování českých tradic, chaotičnost, dezintegrace různých stupňů a typů škol aj. Učitelé by uvítali jasně vymezené standardy, což se projevuje s jejich převážným nesouhlasem s velkou liberalizací „osnov“. Pomohlo by jim výraznější zaměření na výchovné aktivity v atmosféře demokracie a humanity. Postrádají podněty „ze zdola“, tedy opravdovou společnou podporu a kooperaci, hnutí učitelů za změny. Existuje i mnoho dalších důvodů, proč by rozsáhlejší organizované pedagogické reformy měly přicházet po důkladné přípravě učitelů, protože právě ti realizují tyto změny v běžné praxi.

Determinanty postojů učitelů jsou bezpochyby i jejich věk, pohlaví, charakter, temperament, profesní vlastnosti jako délka praxe, zkušenosti, zájmy atd. Na prvním stupni českých základních škol tvoří ženy 97 % učitelů a v mezinárodním průměru 82 % podle OECD. Věkově je rozložení učitelek ZŠ je v kategoriích do 35 let (18 %), 36–45 let (31 %), 46–55 let (35 %) a 56–65 let – 16 % (Kleňhová, 2016). Od toho je odvislá i jejich praxe. Nemůžeme je však vzhledem k individualitě každé z nich jednoznačně „nálepkovat“ a soudit. Protože jedna determinanta může a nemusí rozhodovat o dalších.

Postoje českých učitelů k inkluzi jsou mnohdy rozdílné, a tak čistě pouze jejich pro nastínění využiji dělení od Polechové et. al. (2005), avšak ne za účelem „škatulkování“:

1. „Stoupence“ inkluze – učitelé ochotní věnovat se inkluzi a jejímu prosazení nad rámec svých povinností a práce.
2. „Nevyhraněné“ vůči inkluzi – většina učitelů, která z různých důvodů, osobních, věk, neochota učit se či se přizpůsobovat atd., neprojevuje aktivně svůj postoj, spíše pasivně přihlíží.
3. „Protichůdce a kritiky“ inkluze – otevřeně projevují nesouhlas s inkluzí ve vzdělávání, trpí předsudky a jsou neochotní změnám či konstruktivní diskuzi, přesvědčení o svých pravdách.

Nedávná šetření učitelské profese poukazují na fakt, že kvalitní učitelé jsou v dnešní složité době stále více zatěžováni. Bojují v první linii za lepší budoucnost lidstva, a proto si uznání a respekt společnosti si plně zaslouží (Blížkovský, 2000).

Přes často diskutovanou míru prestiže učitelské profese je učitelství velmi stresujícím povoláním. Profesní úroveň jednotlivých pedagogů se posuzuje většinou podle míry zvládnutí požadavků na ně kladených, a to ať ze strany nadřízených, tak ale i žáků, jejich rodičů, kolegů, inspektorů a v neposlední řadě i jimi samými. Přímo či nepřímo na ně také působí kritika z řad politiků, kteří považují mnohdy jejich práci za pouhou politickou a teoretickou disciplínu a skutečné praxi jsou velmi často vzdáleni. Ministryně školství přiznává, že „je pravda, že učitelé na výzvy a úkoly, které na ně rodiče, společnost klade a vlastně i politici, jsou sami a byli.“ (Valachová, 2016)

Proto je v českém školství běžným jevem, že je učitel vybízen k větší míře iniciativy a kreativity, přestože je nucen se držet různých předpisů. Hodnocení práce a výkonů jednotlivých učitelů je také velmi těžko uchopitelné téma a mnohdy se na školách objevují tendence vedení sklouzávat prostřednictvím hodnocení k neopodstatněnému upřednostňování učitele nebo k jeho profesní šikaně. Český učitel musí být schopen se rychle přizpůsobovat, protože je v neustálém procesu změn a jsou na něj kladeny nové nároky. Přes častý nedostatek prostředků a možností dalšího

systematického vzdělávání musí učitel udržet tempo s aktuálním pokrokem v předmětech a přístupech. S proměnou doby a taktéž i společnosti je pro učitele stále náročnější zvládnout chování a výchovu celé třídy při vyučování, a tak se i jeho psychologické poznatky a metody musí v praxi přizpůsobovat. Učitelství podíl na vedení škol byl dříve potlačován. Nyní jsou tendence opačné a vyzývají nejen učitele, ale i veřejnost k aktivnímu spoluutváření hodnot školy, i přesto většina učitelů zůstává nečinná (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Většina lidí si za slovem učitel představí z hlediska obtížnosti tohoto povolání krátkou pracovní dobu, dlouhé prázdniny, příjemné pracovní prostředí a neveliké požadavky na kvalifikaci k této profesi. Opak je však pravdou, kdy se právě povolání učitele řadí mezi 10 nejnáročnějších vůbec. Reálná pracovní doba českých učitelů je mnohdy více než 45 hodin týdně. Důsledkem podfinancování této profese si i přesto musí velká část z nich přivydělávat ještě vedlejší pracovní činnosti. Příprava na školní vyučování, tedy ze „dne na den“ a další povinnosti na pracovišti tvoří průměrně 80 % veškeré pracovní aktivity učitele. Tyto a další závěry výzkumu učitelství ve střední Evropě uvádí Blížkovský (2000).

6.3 Role rodičů a jejich postoje k inkluzi

Rodiče obecně mají snahu být těmi nejlepšími pro své děti a prožívat skrze ně i své úspěchy, ale prožívání jejich úspěchů u žáků se SVP je málo časté a spíše mají tendence vnímat selhání, a tak u nich vzrůstají pocity neplnění jejich povinností vůči dítěti a celkové frustrace při nenaplnování školních požadavků na vzdělávání jejich dítěte.

Helus určuje případné negativní tendence v rodinném prostředí žáka, které utvářejí jeho pozdější psychické bloky:

1. traumatizace dítěte nepřiměřenými a neuváženými reakcemi na jeho výkony, utváření úzkosti a strachu dítěte z jeho vlastních výsledků, projevů,
2. ignorace dítěte (dítě se pak snaží upoutávat na sebe pozorností),
3. nevhodné a necitelné zásahy do aktivit dítěte,

4. **přetěžování dítěte** převážně učební látkou, která je pro dítě problematickou (Helus in Kocurová, 2002)

Podle Lechty (2010) se jenom 25-30 % rodičů vzorně stará o své děti, které mají SVP. Důvodem neposkytování kvalitní péče zbývajících rodičů je většinou jejich nevzdělanost, nedostatečné sociální podmínky, neúplné rodiny, psychické překážky nebo neshody mezi nimi.

Na postoje rodičů mají silný vliv především zkušenosti z jejich vzdělávání a s dosavadním vzděláváním jejich dítěte. Podle toho se staví ke škole, vzdělávacímu systému i k inkluzi. Tam, kde měli rodiče možnost zažít integraci, tam kde teprve začíná a kde již plně funguje, budou jejich tedy názory nejspíš různé (Bazalová, 2006).

Od toho se odvíjí i míra jejich zapojení a aktivní podpory inkluzivního vzdělávání na škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Záleží tedy na osobních postojích rodičů ke společnému vzdělávání a jejich ochotě.

Obavy rodičů z inkluze tkví hlavně z nedostatečného zajištění péče o jejich děti, ale Ministryně školství – Kateřina Valachová (2016) tvrdí, že *„chybou minulých politiků bylo nezajištění reálné podpory rodičů, kdy museli hledat pro své znevýhodněné dítě vhodnou školu. Za předpokladu reálné podpory, finančního zajištění a dobře zorganizované třídy se rodiče nemají čeho bát.“*

Práva a povinnosti rodičů

„Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů k dítěti... zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání...“ (§ 858 občanského zákoníku in Michalík 2015, s.26). Podle §36 odst. 5 školský zákon stanovuje zákonným zástupcům žáka volbu školy a stvrzuje žákovo právo na vzdělávání v běžné spádové škole. Novelou školského zákona bylo rodiči přiznáno právo vyjádřit se a rozhodnout případné změny ve vzdělávání žáka se SVP – žádost o využití poradenské služby, informovaný písemný souhlas s poskytováním podpůrných opatření druhého a vyššího stupně, také i souhlas s jiným nežli ŠPZ doporučeným podpůrným opatřením pro jeho dítě, na základě doporučení ŠPZ vyjednání zakončení poskytování PO školou a další. Tato novelizace má za úkol podněcovat rodičovskou zodpovědnost

za vzdělávání jejich dětí se SVP a jejich aktivní podíl na něm. Standardy Úmluvy o právech dítěte jsou závazné jak pro školu, tak i pro rodiče (Michalík, 2015).

6.4 Postoje veřejnosti k inkluzi

Z průzkumů veřejnosti k zavádění inkluze vyplývá, že problém inkluze jde napříč společnostmi. Postoje veřejnosti k inkluzi se neodvíjí se nutně od věku, vzdělání, což bývá často uváděno.

Míra odmítání inkluze v ČR navazuje na „krizi nedůvěry“ vůči systému a vůči schopnosti státu zvládnout situaci. Nelze vnímat inkluzi jako celkový problém, ale spíše jako dílčí konkrétní problémy, které ukazují, že veřejnost nelze rozdělit na žádné striktní odpůrce ani příznivce inkluze, že jsou to pouze menšiny. Daleko více v této problematice rozhoduje konkrétní realizace, konkrétní řešení a skupiny, které se to týká (Šlerka, 2017).

II PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Vymezení cílů šetření a výzkumných otázek

Tématem práce jsou postoje učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi, proto jsem si jako hlavní cíle diplomové práce stanovila zjistit, jaké jsou postoje učitelů v současnosti k inkluzi v našem státě a ověřit, jak se cítí být připraveni pro opatření týkající se inkluze. Dále jsem se zaměřila na to, od čeho se mohou zjištěné postoje odvíjet a jaké mohou mít důsledky pro realizaci inkluze na zkoumaných školách. Také jsem se zajímala o to, z čeho vychází připravenost či nepřipravenost učitelů k inkluzi. A pokoušela jsem se nahlédnout na aktuální situaci inkluzivního vzdělávání na vybraných školách. Celkově jsem se snažila poznatky propojovat do souvislostí, abych tak utvořila celistvější náhled na postoje a připravenost učitelů v kontextu problematiky inkluze na prvním stupni základních škol. Pro naplnění těchto cílů jsem využila metody kvantitativní – dotazníkové šetření a kvalitativní – rozhovor, které jsou blíže popsány dále.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje délka praxe učitele v jejich postojích k inkluzi?
2. Staví se učitelé, kteří nepracují se žáky s různými stupni podpůrných opatření, k inkluzivnímu vyučování jinak než ti, co ano?
3. S jakými skupinami nyní nejčastěji pracují učitelé prvního stupně na vybraných školách?
4. Považují učitelé podstatu inkluze za správnou? Ztotožňují se s její současnou podobou v ČR? Je podle nich inkluze reálná v našem školství?
5. Jak moc je podle nich škola, na které učí spíše inkluzivní nebo naopak?
6. Spolupracují na škole při realizaci inkluze jako tým?
7. Jak pocítují působení médií na vnímání inkluze rodiči žáků v jejich třídě?

8. Jak se podle učitelů stavějí rodiče žáků k inkluzivnímu vyučování v jejich třídě?
9. Co učitele nejčastěji vede k inkluzivnímu vyučování?
10. Mělo zavedení inkluze vliv na náročnost činností, které učitel provádí, ať už přímo ve vyučování nebo v přípravě na něj?
11. Co by zlepšilo jejich práci v podmínkách inkluze?
12. Je vzdělávání a začleňování všech skupin žáků se SVP pro učitele stejně náročné?
13. Jsou učitelé schopní a připravení inkluzivně vyučovat? Jak vnímají svoji přípravu?

7.1.1 Kvantitativní část šetření

Otázky v dotazníkovém šetření

Informace o učiteli:

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Pracujete nyní ve své třídě se žáky, kteří vyžadují různé stupně podpůrných opatření?

Pokud ano, s jakými konkrétně?

Otázky:

1. Jak vnímáte inkluzi?
2. Vnímáte prostředí vaší školy v celkovém pohledu jako inkluzivně laděné?
3. Jak probíhá nejčastěji Vaše práce v rámci učitelského sboru při realizaci společného vzdělávání na škole?
4. Do jaké míry podle Vás média a názory veřejnosti utvářejí pozitivní/negativní postoje rodičů k inkluzi?
5. Podporují rodiče společné vzdělávání ve vaší škole?

6. S inkluzí přibývá i práce navíc, jste ochotní to podstoupit? Jste ochotni tuto změnu podstoupit?
7. Co je pro vás nyní nejnáročnějším při inkluzivním vzdělávání?
8. Do jaké míry by Váš pozitivní přístup k inkluzivnímu vzdělávání posílilo ...?
9. Jak byste ohodnotili náročnost jednotlivých skupin žáků se SVP při společném vzdělávání a jejich začleňování?
10. Cítíte se být připraveni na inkluzi ve své třídě?
11. Jste schopni inkluzivně vyučovat?

7.1.2 Kvalitativní část

Otázky z rozhovorů

Ředitelé škol:

1. Znamenala poslední novela školského zákona novela č. 82/2015 Sb. zákona č. 561/2004 Sb. (§ 16 odst. 9 Sb.) výrazné změny pro tyto základní školy?

Ano: Jak se škola přizpůsobila změnám ve školském systému a školské legislativě?

Ne: Jak fungují podpůrná opatření – stupně, administrativa?

2. Co je prioritou vybraných škol a k jakým cílům směřují v oblasti inkluzivního vzdělávání?

3. Jaké formy společného vzdělávání školy realizují?

4. Jakým způsobem podporuje jejich školní vzdělávací program inkluzi?

5. Jak podporují při inkluzi školu odborná pracoviště?

6. Změnily se nějak parametry přijímání žáků na těchto školách?

Učitelé:

1. Jak vnímají inkluzi a práci s integrovanými žáky? Jaké žáky mají ve třídě?
2. Vnímají potřebu vyučovat inkluzivně?
3. Přizpůsobila se i běžná práce v jejich výuce inkluzivním principům?
4. Co museli změnit u sebe, když začínali vyučovat inkluzivně?
5. Jaké překážky jim brání nebo je omezují při realizaci inkluzivního vzdělávání?
6. Jak vnímají přítomnost další dospělé osoby ve svých hodinách (asistenta)?
7. Jak mají nastavené podmínky hodnocení žáků?

7.2 Výzkumný vzorek

Vzhledem k tématu práce jsem výzkumný vzorek – učitele, dále specifikovala na učitele prvního stupně základních škol. Další podmínkou vycházející z cílů práce je zaměření šetření na současnou situaci v našem státě, proto jsem pro tyto účely vybrala základní školy běžného typu z poměrně většího města a školy v blízkém okolí, ale v poměru k předchozím spíše z menších obcí. Všechna tato města se nacházejí v Královéhradeckém kraji. Jsem si vědoma lokálních souvislostí v podobnosti podmínek pro vzdělávání, počtu žáků apod., proto jsem vybrala základní školy, jejichž názvy jsem změnila za účelem zachování anonymity respondentů na Liščí a Mírovou z města Vrchlabí jako reprezentanty většího města a ze sousedních menších obcí školy – Brannou a Lanovou. Je nutné zmínit k celkové místní situaci, že ve městě Vrchlabí funguje Diakonie – speciální škola, s kterou uvedené ZŠ spolupracují.

Výzkumný vzorek je složen z 38 respondentů. Pouze dotazníkového šetření se zúčastnilo 30 tazatelů. Rozhovory poskytly 4 dotazování. Obě metody šetření absolvovali 4 respondenti. Celý vzorek se konkrétně skládá z 34 učitelů prvního stupně

výše zmíněných škol a 4 ředitelů – za každou školu jeden. Protože se šetření zúčastnili všichni oslovení respondenti lze tento vzorek považovat za úplný.

7.2.1 Kvantitativní část

Informace o učitelích jsem vyjmula z dotazníků k upřesnění výzkumného vzorku. Pro přiblížení konkrétní situace na školách jsem kromě údajů o počtech učitelů uvedla navíc i údaje z výročních zpráv a z informací z rozhovorů s řediteli vybraných ZŠ o přibližných počtech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stupni podpůrných opatřeními a počtech všech žáků na školách. Musíme však přihlídnout k faktu, že informace od ředitelů byly pouze přibližné a že výroční zprávy již nemusí charakterizovat současný stav na škole.

Přehled zastoupení učitelů v dotazníkovém šetření na prvním stupni všech ZŠ

Tabulka 1 - Učitelé prvního stupně vybraných ZŠ, celkové počty žáků a žáků se SVP

	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Počet žáků	Počet žáků se SVP
ZŠ Liščí	10	29 %	482	17
ZŠ Mírová	9	26 %	600	25
ZŠ Branná	8	24 %	180	7
ZŠ Lanová	7	21 %	223	11
Celkem	34	100 %		

Zdroj: vlastní zpracování

V porovnání škol zjistíme, že na škole Mírové mají učitelé aktuální zkušenost se vzděláváním téměř všech skupin žáků se SVP. Naopak v ZŠ Branné se nyní téměř 40 % zaměřuje především na vzdělávání žáků mentálně handicapovaných. Na škole Liščí má polovina a více než polovina učitelů má současnou zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných a smyslově postižených.

Délka pedagogické praxe respondentů

Učitelé podle přibližné délky své praxe označili v dotaznících odpovídající intervaly. Rozsah intervalů byl 0 – 5 let, 5 – 10 let, 10 – 20 let, 20 a více let. Intervaly představují v interpretaci dat jednotlivé kategorie délky praxe. Na vybraných školách neučí stejné množství učitelů na prvním stupni, tudíž nemůžeme s přesností určit celkový průměr délky praxe všech učitelů na školách.

Tabulka 2 - Délka pedagogické praxe učitelů

Délka praxe	0 – 5 let	5 – 10 let	10 – 20 let	20 a více let
Celkově učitelů	12 %	8 %	41 %	38 %
ZŠ Liščí	20 %	0 %	0 %	80 %
ZŠ Mírová	11 %	11 %	67 %	11 %
ZŠ Branná	0 %	25 %	50 %	25 %
ZŠ Lanová	14 %	0 %	57 %	29 %

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Zde není rovnoměrné zastoupení všech kategorií délek praxe. Je zřejmé, že 20 % učitelů má praxi do 5 let a 80 % naopak 20 a více let.

ZŠ Mírová: Převládá 67 % učitelů s praxí v rozmezí 10-20 let. Ostatní kategorie jsou zastoupeny každá pouze 11 % učitelů.

ZŠ Branná: Polovina učitelů má praxi v rozsahu 10 – 20 let, 25 % učitelů 5 – 10 let a 25 % učitelů 20 a více let. Není zde žádný učitel s praxí do 5 let. Nejsou zde tedy zastoupeny všechny kategorie.

ZŠ Lanová: Praxe 57 % učitelů je od 10 do 20 let. Učitelů s nejdelší dobou praxe je zde 29 %. Méně než 5 let praxe má 14 %. Není zde učitel s praxí v rozsahu od 5 do 10 let.

Celkově: Ze všech dotazovaných učitelů je 41% s praxí 10 – 20 let, 38% učitelů s délkou praxe 20 a více let, pouze 8% učitelů v rozmezí praxe 5 – 10 let a 12% s praxí do 5 let. Vzorek učitelů tedy z hlediska délky pedagogické praxe není rovnoměrný.

Pracují učitelé na vybraných ZŠ se žáky se SVP?

Tabulka 3 – Práce učitelů se žáky se SVP

	Ano	Ne
Celkově	71 %	29 %
ZŠ Liščí	70 %	30 %
ZŠ Mírová	89 %	11 %
ZŠ Branná	62 %	38 %
ZŠ Lanová	57 %	43 %

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Většina učitelů – 70 % se žáky se SVP nyní pracuje a 30 % nikoliv.

ZŠ Mírová: Učitelé pracující se žáky se SVP zde tvoří 89 % pedagogického sboru prvního stupně a 11 % představuje učitele, kteří nyní tyto žáky ve třídě nemají.

ZŠ Branná: Téměř 90 % procent učitelů zde v současnosti pracuje se žáky se SVP.

ZŠ Lanová: Ve třídách nyní pracuje se žáky se SVP 57 % učitelů a zároveň je zde 43 % učitelů, které žáky se SVP v současnosti nevzdělává.

Z vyhodnocení dotazníků je v celkovém náhledu patrné, že většina, konkrétně 71% respondentů, se žáky se SVP, tedy se žáky, kteří mají různé stupně podpůrných opatření (dále jen PO), opravdu v současné době pracuje.

S jakými skupinami žáků se SVP nyní učitelé prvního stupně z vybraných škol konkrétně pracují?

Nyní už se pouští tak, jak jsem uvedla v teoretické části od dělení žáků podle jejich diagnózy, přesto jsem však toto dělení využila pro šetření, abych zjistila s jakými skupinami žáků se SVP je kontakt učitelů nejčastější, protože každá z těchto skupin je něčím výrazně specifická a stejně tak i její vzdělávání.

Tabulka 4 – Skupiny žáků se SVP a učitelé

Počet učitelů	24	10	9	8	7
Skupiny žáků	Učitelé celkem	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
Tělesně postižení	0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Smyslově postižení	37,50 %	50,0 %	11,1 %	25,0 %	14,3 %
Mentálně postižení	16,70 %	0,0 %	0,0 %	37,5 %	14,3 %
Sociálně znevýhodnění	41,70 %	60,0 %	33,3 %	0,0 %	14,3 %
Nadaní	37,50 %	30,0 %	44,4 %	0,0 %	28,6 %
Jiných etnik	12,50 %	0,0 %	33,3 %	0,0 %	0,0 %
Cizinci	4,20 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %	0,0 %
se SPUCH	45,80 %	20,0 %	77,7 %	0,0 %	28,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Největším procentem učitelů (60 %) zde je zastoupena skupina žáků sociálně znevýhodněných. Dále 50 % učitelů uvedlo, že pracuje nyní se žáky se smyslovým postižením, 30 % se žáky nadanými a 20 % se žáky se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH).

ZŠ Mírová: Nejvíce učitelů – 77,7 % označilo, že pracuje se žáky se SPUCH. Notně zastoupenou je i skupina žáků nadaných, kterou označilo 44,4 % učitelů. Dále zde pracuje 33,3 % se žáky jiných etnik, 33,3 % se žáky sociálně znevýhodněnými. Pouze 11,1 % vzdělává žáky se smyslovým postižením a stejné procento i cizince.

ZŠ Branná: Nejvíce procent učitelů – 37,5 % zde vzdělává mentálně postižené žáky. Dále pak 25 % pracuje se žáky se smyslovým postižením. Ostatní skupiny žáků se SVP na škole učitelé prvního stupně neučí.

ZŠ Lanová: Téměř 30 % učitelů pracuje s nadanými žáky a se žáky se SPUCH. Žáky smyslově, mentálně postižené a sociálně znevýhodněné nyní vzdělává 14,3 %.

Více než 40 % učitelů nyní vyučuje žáky se specifickými poruchami učení a chování a sociálně znevýhodněné žáky. Tělesně handicapované nevyučuje v současné době žádný z učitelů. Téměř 40 % všech učitelů má ve své třídě žáky nadané a smyslově handicapované. Méně než 20 % pracuje s mentálně handicapovanými žáky.

Pouze 12 % učitelů se žáky nemluví česky (cizinci) a méně než 5 % se žáky jiných etnik.

7.2.2 Kvalitativní část

Respondenti rozhovorů:

Tabulka 5 - Přehled respondentů šetření

Základní škola	Jméno respondenta	Pracovní pozice
ZŠ Liščí	Mgr. Jan	Ředitel
	Mgr. Radka	Učitelka na 1. stupni ZŠ
ZŠ Mírová	Mgr. Petr	Ředitel
	Mgr. Jitka	Učitelka na 1. stupni ZŠ
ZŠ Branná	Mgr. Alena	Ředitel
	Mgr. Tibor	Učitelka na 1. stupni ZŠ
ZŠ Lanová	Mgr. Radka	Ředitel
	Mgr. Eva	Učitelka na 1. stupni ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování

7.3 Metody sběru dat

7.3.1 Kvantitativní část

Metodu kvantitativní, konkrétně dotazníkového šetření jsem zvolila z důvodu získání množství údajů, jejich možností plně je kvantifikovat, a to za anonymity a menší časové náročnosti pro zúčastněné respondenty. Což bylo u často velmi vytížených respondentů – učitelů v podstatě předpokladem pro úspěšnost zajištění úplného vzorku.

Prvním krokem k realizaci této metody bylo stanovení hlavních výzkumných otázek, tedy toho, co konkrétně se chci z šetření dozvědět. Při jejich promýšlení jsem se držela konkrétní praxe – činností, spolupráce, komunikace s rodiči, klima školy atd.

Na základě toho jsem odvodila a formulovala otázky do dotazníku. Utvořila jsem tak 3 otázky na zjištění informací o konkrétním učiteli a celkem 10 otázek zaměřených na postoje a připravenost, z nichž byly některé otázky uzavřené, polouzavřené s možností doplnění výběru a otázky škálovací – numerické a posuzovací škály. Za zvláště vypovídající jsem předpokládala škálovací, díky kterým lze vlastnosti jevu nebo jeho intenzita, což je u tématu postojů třeba (Skutil, 2011).

7.3.2 Kvalitativní část

Nevýhodami dotazníku jsou nemožnost dovysvětlení odpovědí a určité omezení respondenta v otázkách a variantách odpovědí. Proto jsem pokládala za nutné rozšířit oblast metod šetření i o rozhovor (Skutil, 2011). Kvalitativní výzkum operuje s nečíselnými, slovními, údaji, prostřednictvím kterých popisuje konkrétní jevy. Metody takového výzkumu umožňují přímou interakci se zkoumanými osobami, čímž je mnohdy možné odhalit nové souvislosti, které by při užití pouze kvantitativních strategií zůstaly skryté (Gavora, 2000). Hendl (2005) vnímá jako nespornou výhodu kvalitativních metod v tom, že proniknou u jednotlivých jevů hlouběji a nezůstávají tak jen na povrchu.

Otázky byly typově polostrukturované, tedy předpřipravené, což vyhovovalo tazatelům i mně. Dávalo jim to možnost nejen se striktně držet schématu konverzace, ale i průběžně reagovat na podněty. K zaznamenání poznatků z rozhovorů jsem využila vždy se souhlasem tazatelů diktafon. (Zvukové nahrávky jsou k dispozici u autorky práce.)

Šetření bylo původně zaměřeno pouze na učitele prvního stupně vybraných škol, ale později jsem uznala, že i postoje vedení, konkrétně ředitele školy, mohou dosti ovlivňovat postoje i připravenost učitelů k inkluzi, proto jsem zařadila do kvalitativní etapy výzkumného šetření i ředitele vybraných škol.

Struktura rozhovorových otázek určených učitelům vycházela z běžné praxe. Otázky jsem sestavovala s ohledem na možná úskalí inkluze, podmínky a zvláštnosti realizace inkluzivního vzdělávání, ale tak, aby stále souvisely s hlavními výzkumnými otázkami.

A otázky pro ředitele škol jsem utvořila z témat týkajících se současného stavu školy, popřípadě změn, kterými škola musela v rámci inkluze projít nebo ještě v blízké době projde a z jejího přístupu k různým školským zařízením.

7.4 Interpretace výsledků šetření

7.4.1 Kvantitativní analýza dat

Postoje učitelů k inkluzi

Pro určení přibližných postojů učitelů k inkluzi jsem výběr odpovědí na otázku - jak vnímají inkluzi, navrhla pocitově odstupňovanými (kladnými a zápornými) tvrzeními o inkluzi. Interpretace výběru je tedy následující:

- inkluze je smysluplná a mé třídě již plně funguje – zcela kladný postoj,
- inkluze je smysluplná, ale problematická v realizaci – částečně kladný postoj,
- inkluze smysluplná, ale nerealizovatelná – částečně záporný postoj,
- inkluze je nesmyslná – zcela záporný postoj.

Tabulka 6 - Postoje učitelů k inkluzi

Učitelé vnímají inkluzi jako...	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
Nesmyslnou	26,7 %	10,00 %	55,55 %	12,50 %	28,60 %
smysluplnou, ale nerealizovatelnou	13,8 %	30,00 %	0,00 %	25 %	0 %
smysluplnou, ale problematickou v realizaci	52,4 %	60,00 %	44,40 %	62,50 %	42,80 %
smysluplnou a v jejich třídě již plně funguje	7,2 %	0,00 %	0,00 %	0 %	28,60 %

Zdroj: vlastní zpracování

Postoje učitelů k inkluzi jsou velmi různorodé na těchto vybraných základních školách. Více jak polovina učitelů považuje inkluzi za smysluplnou, ale problematickou v realizaci. Za nesmyslnou ji pokládá 26,7 % učitelů. Tento názor je výrazně zastoupen u učitelů ze ZŠ Mírové. Téměř 14 % inkluzi charakterizuje jako smysluplnou, ale nerealizovatelnou, na čemž se shoduje 30 % ze ZŠ Liščí a 25 % ze ZŠ Branné.

Učitelé ze ZŠ Lanové ovlivnili jako jediní počet procent 7,2 % tvrzením, že je inkluze smysluplná a u nich ve třídě již plně realizovaná.

Jaký postoj k inkluzi na škole převládá?

ZŠ Liščí: Většina má částečně kladný postoj k inkluzi (60 %), někteří částečně záporný (30 %).

ZŠ Mírová: Většina má zcela záporný postoj k inkluzi (55,5 %), někteří částečně kladný (44 %).

ZŠ Branná: Většina má částečně kladný postoj k inkluzi (62,5 %), částečně záporný (25 %).

ZŠ Lanová: Většina má částečně kladný postoj k inkluzi (42,8 %), někteří zcela kladný (28,6 %) a jiní zcela záporný (28,6 %).

Prostředí školy

Tato položka byla v dotaznících zkoumána otázkou: „Vnímáte prostředí vaší školy v celkovém pohledu jako inkluzivně laděné?“ a úkolem učitelů bylo na škále označit číslem od 1 do 7 míru inkluzivity školy podle jejich postoje k ní, kde 1 – minimum a 7 – maximum. Toto rozmezí nabízí tedy číselné intervaly z krajních bodů – tzn. 1 – 2 minimálně inkluzivně laděné a 6 – 7 maximálně inkluzivně laděné prostředí školy. Body středovými jsou 3 – spíše minimálně inkluzivní, 4 – neutrálně laděné prostředí (z hlediska inkluzivity), 5 – spíše inkluzivní.

Tabulka 7 - Průměrné hodnoty pro položku prostředí školy

Prostředí školy	Celkový průměr	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
průměr škol	4,51	3,8	5,22	4,88	4,14
odchylka od průměru	0,48	1,14	1,64	1,73	0,69

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8 - Znamky pro položku prostředí školy

Znamky	Počet učitelů			
	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
znamky 1–2	1	1	1	0
znamka 3	1	1	1	1
znamka 4	6	0	1	4
znamka 5	2	1	1	2
znamky 6–7	0	6	4	0

Zdroj: vlastní zpracování

Je prostředí školy podle názorů učitelů inkluzivně laděné?

Učitelé ze ZŠ Liščí vidí školu, kde učí jako neutrálně laděné prostředí, což vyplývá z průměru známek – 3,8. Jen 2 učitelé z 10 vnímají školu jako spíše inkluzivně laděnou. Jako maximálně inkluzivní ji nehodnotil žádný z nich. Minimálně inkluzivní je podle 1 učitele a 1 ji vnímá jako spíše minimálně inkluzivní. Nikdo z tamních učitelů neoznačil prostředí školy jako maximálně inkluzivní.

Průměr na ZŠ Mírové je 5,22, tudíž tamní učitelé pokládají její prostředí za spíše inkluzivně laděné. Pouze 2 z 9 vnímají prostředí školy jako spíše minimálně a minimálně inkluzivně laděné. Jeden učitel jej pocituje jako spíše inkluzivní, ale výrazná většina – 6 učitelů označilo školu jako maximálně inkluzivní. Odchylna od průměru – 1,64 dokazuje, že se učitelé ve svých názorech značně liší.

V ZŠ Branné polovina učitelů, tedy 4 z 8, pokládá prostředí školy za maximálně inkluzivně laděné. Zbylí 4 učitelé pak označili každý jiný bod ve škále, což vyjadřuje hodnota směrodatné odchylky – 1,73. Celkový průměr – 4,88 je tím pak ovlivněn a škola z pohledu učitelů vychází jako spíše inkluzivní.

Učitelé se přiklánějí na ZŠ Lanové k průměru 4,14, tedy k neutrálnímu prostředí školy. Čtyři učitelé ze 7 vnímají prostředí školy ze neutrálně, další 2 spíše inkluzivně a 1 spíše minimálně inkluzivně laděné. Nikdo neoznačil školu jako maximálně inkluzivní prostředí.

Celkově můžeme dle směrodatných odchylek jednotlivých průměrů škol uvést, že postoje jednotlivých učitelů k prostředí školy jsou velmi různorodé. Průměr prostředí místních škol je 4,51 – neutrální až spíše inkluzivní. Základní školy lze srovnat dle výsledných průměrů do pořadí od nejvíce po nejméně inkluzivní Mírová (5,22), Branná (4,88), Lanová (4,14) a Liščí (3,8).

Formy práce učitelů

U této položky měli učitelé označit výběr nejčastěji užívané formy jejich práce při realizaci společného vzdělávání. K dispozici měli libovolný počet odpovědí. Proto jsem výsledky procentuálně zpracovala z celkového počtu učitelů na škole u každé odpovědi zvlášť.

Tabulka 9 – Formy práce učitelů

Učitelé převážně pracují při inkluzi na základě...	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
...samostatné práce	14,71 %	20 %	22,22 %	0 %	14,29 %
...samostatné práce a ve spolupráci s odborníky	67,65 %	60 %	88,88 %	50 %	71,43 %
...kolektivní spolupráce pedagogického sboru	44,12 %	40 %	22,22 %	62,50 %	57,14 %
...pokynů vedení	11,76 %	30 %	11,11 %	0 %	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Učitelé zde převážně pracují samostatně ve spolupráci s odborníky (60 %). Dále 40 % uvedlo kolektivní spolupráci pedagogického sboru. Na základě pokynů vedení pracuje 30 % dotázaných a výhradně samostatně 20 %.

ZŠ Mírová: Zde převažuje 88,88 % učitelů, kteří spolupracují v otázkách inkluze s odborníky. Srovnatelně – 22,22 % zde pracuje v pedagogickém kolektivu a samostatně. Pouze 10 % učitelů řeší realizaci inkluze podle pokynů vedení.

ZŠ Branná: Nejčastější formou práce je na této škole kolektivní spolupráce (62,50 %). Ve výsledcích není patrné, že by učitelé pracovali samostatně nebo pouze dle pokynů vedení při inkluzi. Spolupráci s odborníky označilo 50 % učitelů.

ZŠ Lanová: Práce v rámci inkluze na škole probíhá převážně ve spolupráci s odborníky (71,43 %). Velká část učitelů – 57,14 % dává přednost kolektivní spolupráci všech učitelů a 14,29 % pracuje spíše samostatně. Pokynů vedení zde není notně využíváno.

Celkově školy upřednostňují spolupráci s odborníky (67,65 %). Ovšem 44,12 % využívá kolektivní pomoci. Méně – 14,71 % je zastoupena v celkovém pohledu samostatná práce a práce dle pokynů vedení (11,76 %).

Vliv médií na postoje rodičů k inkluzi

Do jaké míry média a názory veřejnosti utvářejí pozitivní/negativní postoje učitelů k inkluzi?

Označením čísla ve škále od 1 do 7, kde 1 – minimum a 7 – maximum, učitelé vyjadřovali svůj názor k dané problematice. Čísla ze škály představovala stupně možných postojů k inkluzi. Interval 1 – 2 označuje utváření negativních postojů a 6 – 7 pozitivních postojů. Neutrálním bodem je číslo 4. Číslo 3 znamená spíše negativní postoje a číslo 5 spíše pozitivní postoje.

Tabulka 10 - Průměr u položky vliv médií na rodiče

Vliv médií na rodiče	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
průměr škol	3,7	4,1	3,67	3,25	3,71
odchylka průměru	0,72	0,56	0,52	0,81	0,98

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11 - Udělené známky u položky vliv médií na rodiče

Známky	počet učitelů			
	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
1-2	0	1	2	2
3	2	1	3	0
4	6	7	2	3
5	5	0	1	2
6-7	1	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: V průměru se učitelé na škále z celkových 7 možných čísel vyjádřili neutrálním číslem 4,1. Odchylka od průměru 0,56 značí, že se poměrně shodovali. Zároveň víme, že žádný z nich nevyužil body 1 – 2, nemyslí si tedy, že média působí negativně na postoje rodičů. Naopak 1 učitel označil média za pozitivní zdroj postojů rodičů. Dva učitelé známkovali body 3 a pět učitelů body 5.

ZŠ Mírová: Průměrně zde učitelé hodnotí vliv známkou 3,67. Sedm učitelů se přiklonilo k bodům 4. Body 3 zvolil jeden z nich a body 1 – 2 také pouze jeden učitel. Většinou se učitelé shodovali.

ZŠ Branná: Učitelé zde vnímají vliv médií průměrnou známkou 3,25 ze 7. Mají tedy dojem, že vliv médií je v otázce inkluze spíše negativním faktorem působícím na postoje rodičů. Nejčastější známkou zde byla 3. Dva učitelé vnímají vliv médií opravdu jako negativní. Pouze jeden je vnímá spíše pozitivně.

ZŠ Lanová: Nejvíce se shoduje svým průměrem bodování 3,71 se ZŠ Mírovou. Průměrná odchylka 0,98 však ukazuje, že nebyli tolik jednotní. Tři učitelé známkovali body 4. Na této škole se 2 učitelé přiklání k bodům 1 – 2 a další dva naopak k bodům 5. Nikdo se zde nedomnívá, že by média měla mít zcela pozitivní vliv na postoje rodičů k inkluzi.

Celkový průměr známek k této položce ze všech škol je 3,7 – vliv médií utváří u rodičů spíše negativní postoje, avšak téměř neutrální. Pořadí škol podle průměrů od nejvyššího (nejkladnějších názorů) je ZŠ Liščí, ZŠ Lanová, ZŠ Mírová a ZŠ Branná. Nejvíce učitelé využívali známku neutrální – 4. Krajní známky 1 – 2 použili učitelé ze všech škol až na ZŠ Liščí. Naopak jeden učitel ze ZŠ Liščí vliv médií za pozitivní. Celkově můžeme říci, že se učitelé většinou shodovali v hodnocení.

Rodiče a inkluze

Podporují rodiče společné vzdělávání na vaší škole?

Tato škálovací položka mi umožnila z výsledků šetření sledovat, jak učitelé vnímají postoje rodičů u nich na škole. Výběr ze škály odpovědí jsem obodovala následovně: 1 – všichni nepodporují, 2 – většina nepodporuje, 3 – polovina podporuje,

4 – většina podporuje a 5 – všichni podporují inkluzi na škole. Odpovědi učitelů jsem zprůměrovala, ale uvádím i jejich počty u jednotlivých odpovědí.

Tabulka 12 - Průměrné hodnoty u položky podpora inkluze rodiči

Podpora inkluze rodiči	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
průměr škol	3,06	3,1	2,11	3,13	3,29
odchylka od průměru	0,75	0,54	1,1	0,66	0,14

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13 – Počty učitelů u daných odpovědí

Odpovědi učitelů	Počet učitelů				
	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
1 - všichni nepodporují	0	0	0	0	0
2 - většina nepodporuje	8	2	3	2	1
3 - polovina podporuje	15	5	3	3	4
4 - většina podporuje	8	3	1	3	1
5 - všichni podporují	1	0	0	0	1

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Průměr odpovědí je 3,1 – polovina rodičů podporuje inkluzi z pohledu učitelů této školy. Celá polovina učitelů této školy je o tomto názoru přesvědčena. Tři učitelé se domnívají, že většina rodičů podporuje inkluzi a 2 naopak, že ji většina nepodporuje.

ZŠ Mírová: Vzhledem k tomu, že u této položky 2 učitelé celkem z 9 neoznačili svou odpověď, není natolik vypovídající. Průměr ze získaných údajů je 2,11 – většina nepodporuje, s tím, že 3 učitelé věří, že polovina rodičů podporuje inkluzi a 3 že většina ji na škole nepodporuje. Pouze jeden z 9 si myslí, že je inkluze u nich většinově podporována ze strany rodičů.

ZŠ Branná: I na této škole učitelé odpověděli v průměru 3,13, že rodiče inkluzi u nich alespoň z poloviny podporují. Tři učitelé si myslí, že většina podporuje. Další tři, že pouze polovina podporuje a poslední dva, že většina rodičů inkluzi v jejich škole nepodporuje.

ZŠ Lanová: Stejně jako u předchozích škol převládá i na této názor učitelů, že polovina rodičů inkluzi na jejich škole podporuje. Vyplývá to z průměru 3,29 a i z toho, že skutečně 4 učitelé ze 7 označili tuto odpověď. Jeden učitel vnímá, že všichni rodiče

u nich inkluzi podporují. Jeden se pak přiklání k většinové podpoře a žádný z nich si nemyslí, že by inkluzi všichni rodiče inkluzi nepodporovali.

Z výsledku celkového průměru známek od učitelů ze všech vybraných škol je zřejmé, že pouhá polovina rodičů podporuje inkluzivní vzdělávání na školách z této oblasti. Vzhledem k poměrné jednotnosti učitelů u této položky ji lze brát jako vypovídající, ovšem průměr za školu Brannou je ovlivněn nezúčastněným názorem 2 učitelů. Z konkrétních počtů učitelů, kteří zvolili položku, však vidíme, že 15 učitelů z 34 se domnívá, že polovina rodičů inkluzi podporuje. Dále si 8 učitelů myslí, že ji rodiče nepodporují a shodně 8, že ano. Pouze jeden ze všech dotazovaných je přesvědčen, že všichni rodiče inkluzivní vzdělávání podporují.

Přístup učitelů k práci „navíc“

S inkluzí přibývá i práce navíc, jste ochotní to podstoupit?

Tabulka 14 - Odpovědi na položku přístup učitelů k práci "navíc"

Odpovědi	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
ano, stojí to za to	8,8%	0,0%	11,1%	0,0%	28,6%
ano, protože musím	73,5%	70,0%	77,7%	87,5%	57,1%
ne, ale musím	14,7%	20,0%	11,1%	12,5%	14,3%
ne	2,9%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Zdroj: vlastní zpracování

Pro tuto položku jsem zvolila výběr připravených odpovědí od nejvíce kladné po zcela zápornou. První položkou – ano, stojí to za to – je myšleno, že je učitel přesvědčený o benefitech inkluze pro žáky, školu i společnost, a proto nelituje práce navíc, pokud to pomůže věci. Odpovědi – ano, protože musím – dává učitel najevo, že práci „navíc“ spojenou s inkluzí vykonává, protože učí v různorodé třídě, kde to žáci vyžadují, ale ochota nemá původ v jeho přesvědčení, že je inkluze přínosem. Označení odpovědi – ne, ale musím – učitel vlastně říká, že pracuje „navíc“ ohledně inkluze jen proto, že se to od něj očekává nebo spíše vyžaduje, ale ochotný sám od sebe není pro činnosti nad rámec povinností s inkluzí spojených. Jasnou odpovědí – ne – učitel vyjadřuje, že není ochoten ani nemusí pracovat „navíc“ v inkluzivním pojetí školy.

ZŠ Liščí: Žádný z učitelů se není přesvědčený, že by práce „navíc“ spojená s inkluzí stála za to a že by byli sami od sebe ochotní ji vykonávat. Celých 70 % označilo

odpověď – ano, protože musím. K tomu, že nejsou ochotni, ale musí, se přihlásilo 20 % učitelů. Jeden učitel (tj. 10 %) uvedl stručně, že ne.

ZŠ Mírová: Naprostá většina učitelů 77,77 % uznává, že jsou ochotní pracovat i navíc jen proto, že musí. Nikdo neoznačil odpověď – ne. Za to vždy po jednom učiteli (11,11 %) uvedlo – ano, stojí to za to a ne, ale musím.

ZŠ Branná: Jen 12,50 % označilo, že není ochotno pro inkluzi pracovat i navíc, ale 87,50 % vybralo – ano, protože musím. Nikdo z učitelů této školy neoznačil krajní dvě odpovědi.

ZŠ Lanová: Zde je 28,57 % učitelů přesvědčeno, že práce „navíc“ pro inkluzi má smysl a jsou ochotní ji vykonávat. Avšak většina – 57,14 % tuto práci bude ochotně vykonávat, jen když bude muset. Těch, kteří nejsou ochotní, ale musí, je 14,29 %. Nikdo neoznačil ne.

Celkově tedy kromě jednoho učitele nikdo není neochotný a zároveň nemusí práci navíc v inkluzivním pojetí vykonávat. Téměř 80 % učitelů všech škol práci je ochotno práci nad rámec inkluze dělat, protože z různých důvodů musí. Ze všech 14,71 % učitelů není ochotno, ale musí. Pouze 8,82 % říká práci navíc ano, protože je přesvědčeno, že to má smysl.

Náročnost činností v inkluzivním vzdělávání

Co je pro Vás nyní nejnáročnějším při inkluzivním vzdělávání?

V této otázce odpovídali učitelé pomocí známkování (1 – nejméně náročné a 5 – nejvíce náročné), čímž vyjadřovali, jak vidí náročnou konkrétní činnost při inkluzivním vzdělávání. Průměr z jednotlivých známek jsem považovala pro mé šetření za zásadní.

Tabulka 15 - Náročnost činností v inkluzivním vzdělávání

Činnosti	Celkový průměr	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
formulovat a plnit výchovně-vzdělávací cíle	2,87	2,6	3,56	2,33	3
spolupracovat s asistentem pedagoga	2,05	1,4	2,67	2	2,14
organizovat společnou práci třídy	3,16	2,8	3,89	2,67	3,29
sestavovat individuální vzdělávací plány žáků (IVP)	3,49	3,4	4,11	3	3,43
realizovat individualizované vzdělávací plány žáků (IVP)	3,06	2,8	3,89	2,67	2,86
využívat čas v hodinách efektivně a s ohledem na všechny žáky	3,67	3,6	4,33	3,17	3,57
začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	2,97	2,4	4	2,33	3,14
přizpůsobovat učivo všem žákům	3,37	3,1	4,11	2,83	3,43
volit vhodné vyučovací metody	2,63	2,2	3,56	2,17	2,57
připravovat speciální pomůcky, materiály, třídu	3,36	3,1	4,22	2,67	3,43
měnit a promýšlet způsob hodnocení	2,68	2,9	2,78	2,33	2,71
zohledňovat speciální potřeby žáků	2,72	2,4	3,56	2,5	2,43
komunikovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	2,37	2,2	3,11	2,17	2
hodnotit žáky spravedlivě	2,70	2,4	3,67	2,17	2,57
vést žáky k toleranci a partnerství s ostatními	2,49	2	3,44	2,67	1,86
komunikovat s rodiči	2,48	3,1	2,78	2,17	1,86

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Učitelé nyní považují za nejnáročnější, v průměru 3,6, efektivně využívat čas v hodinách s ohledem na všechny žáky. Dále pak v průměru 3,4 – sestavovat individuální vzdělávací plány žáků. Se shodným průměrem – 3,1 se umístili položky – přizpůsobovat učivo všem žákům, připravovat speciální pomůcky, materiály a třídu, komunikovat s rodiči. Za průměrně (1,4) nejméně náročnou činnost považují učitelé spolupráci s asistentem.

ZŠ Mírová: Zde zaznamenaly vysoké hodnoty průměru, že za nejnáročnější činnosti místní učitelé prvního stupně pokládají efektivní využívání času v hodinách a s ohledem na všechny žáky (4,33), přípravování speciálních pomůcek, materiálů a třídy (4,22),

sestavování individualizovaných vzdělávacích plánů žáků (4,11), přizpůsobování učiva všem žákům (4,11) a začleňování žáků se SVP (4). Dále je podle učitelů také velmi náročné organizovat společnou práci třídy a realizovat individualizované vzdělávací plány žáků (3,8). Jako náročné hodnotí zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků (3,56) a zároveň spravedlivé hodnocení všech žáků (3,67). Stejně jako u předchozí školy je i zde nejsnazším úkolem učitele podle nich spolupracovat s asistentem pedagoga (2,67).

ZŠ Branná: Zdejší učitelé vidí jako nejvíce náročné v průměru 3,17 efektivní využívání času v hodinách, a to s ohledem na všechny žáky. Průměrnou náročností 3 hodnotí i sestavování individualizovaných vzdělávacích plánů pro žáky a přizpůsobování učiva všem žákům (2,83). Se shodným průměrem 2,67 oznámkovali učitelé organizování společné práce všech, realizování IVP, připravování speciálních pomůcek, materiálů a třídy a vést žáky k toleranci a partnerství.

ZŠ Lanová: Nejnáročnější je zde využívat čas v hodinách efektivně a s ohledem na všechny žáky (3,57). Za velmi náročné (3,43) považují tito učitelé sestavování IVP žáků, přizpůsobování učiva všem žákům a připravování speciálních pomůcek, materiálů a třídy. Nejméně náročná je podle průměru 1,86 komunikace s rodiči a vedení žáků k toleranci a partnerství.

Z celkových průměrů jasně vyplývá, že za nejnáročnější činnost v současné době učitelé z vybraných škol považují využívání času v hodinách efektivně a s ohledem na všechny žáky (3,67). Jako druhou nejnáročnější činnost ohodnotili učitelé průměrem 3,49 sestavování IVP pro žáky. Přizpůsobovat učivo všem žákům získalo 3. nejvyšší průměr, a to 3,37. Nejméně náročná je v průměru pro všechny učitele zúčastněné v šetření spolupráce s asistentem (2,05).

Podmínky k pozitivnějšímu přístupu k inkluzi

Do jaké míry by Váš pozitivní přístup k inkluzivnímu vzdělávání posílilo...

Dotazovaní učitelé měli k dispozici polouzavřený výběr jednotlivých podmínek, které mohou a nemusí kladně ovlivňovat přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Mohli zvolit nejvýše 5 pro ně zásadních, popřípadě doplnit podmínku k položce – jiné, pokud ji ve výběru nenašli.

Tabulka 16 – Podmínky k pozitivnějšímu přístupu k inkluzi

Podpora	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
finanční ohodnocení	70,6 %	80,0 %	77,7 %	75,0 %	42,9 %
možnost vzdělávat se	35,3 %	0,0 %	55,6 %	62,5 %	28,6 %
kvalitní odborný materiál	23,5 %	0,0 %	22,2 %	37,5 %	42,9 %
kvalitní zdroj informací o inkluzi i pro veřejnost	47,1 %	40,0 %	44,4 %	50,0 %	57,1 %
dostupnost podpůrných opatření	41,2 %	60,0 %	0,0 %	37,5 %	71,4 %
spolupráce s odbornými pracovišti	82,4 %	80,0 %	88,9 %	75,0 %	85,7 %
lepší spolupráce s kolegy a ředitelem	5,9 %	0,0 %	0,0 %	12,5 %	14,3 %
lepší spolupráce s rodiči	26,5 %	50,0 %	0,0 %	12,5 %	42,9 %
více finančních prostředků pro materiální zajištění	58,8 %	60,0 %	66,7 %	87,5 %	14,3 %
inkluzivní klima školy	8,8 %	30,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
jasné a konkrétní metodické pokyny pro inkluzivní vzdělávání.	55,9 %	40,0 %	88,9 %	50,0 %	42,9 %
Jiné	2,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	14,3 %

Zdroj: vlastní zpracování

ZŠ Liščí: Nejvíce – 80 % učitelů zde označilo, že by jejich přístup k inkluzi pozitivně ovlivnila opravdová spolupráce s odbornými pracovišti a finanční ohodnocení. Polovina učitelů by zároveň uvítala lepší spolupráci s rodiči žáků. Shodně 40 % učitelů by pomohli jasné a konkrétní metodické pokyny pro inkluzivní vzdělávání a kvalitní zdroje informací i pro veřejnost. Inkluzivní klima by mělo pozitivní vliv na 30 % učitelů.

ZŠ Mírová: Většině učitelů (88,9 %) by jasné a konkrétní metodické pokyny pro inkluzivní vzdělávání výrazně pomohly zlepšit přístup k inkluzi. Finanční ohodnocení by potřebovalo 77,7 % učitelů pro pozitivnější přístup k inkluzi a 66,7 % celkově více finančních prostředků pro materiální zajištění školy. Možnost vzdělávat se by více pro inkluzivní vzdělávání motivovala 55,6 % učitelů. Část učitelů (44,4 %) by přivítala kvalitnější informovanost veřejnosti o inkluzi.

ZŠ Branná: Převážná část učitelů na této škole (87,5 %) by potřebovala více finančních prostředků pro materiální zajištění inkluze. Také 75 % učitelů by vidělo zlepšení v opravdové spolupráci s odbornými zařízeními a v pro ně odpovídajícím finančním ohodnocení. Možnost vzdělávat se by motivovala 62,5 % učitelů. Polovině pedagogů by

výrazně pomohly jasné a konkrétní metodické pokyny k inkluzivnímu vzdělávání a kvalitní zdroje informací o tomto konceptu pro veřejnost.

ZŠ Lanová: Opravdová spolupráce s odbornými pracovišti by velmi pomohla zlepšit přístup k inkluzivnímu vzdělávání 85,7 % učitelů. Velká část (57,1 %) by si přála kvalitní zdroj informací o inkluzi také pro veřejnost. Téměř 43 % zvolilo finanční ohodnocení, kvalitní odborný materiál, lepší spolupráci s rodiči a konkrétní metodické pokyny pro inkluzivní vzdělávání.

Celkově by největší část učitelů (82,4 %) ze všech vybraných škol přivítala opravdovou spolupráci s odbornými zařízeními. Více jak 70 % z nich by pomohlo adekvátní finanční ohodnocení. Necelým 60 % učitelů by zlepšilo přístup větší množství finančních prostředků pro materiální zajištění inkluze ve třídě a na škole. Jasné a konkrétní metodické pokyny by pozitivně zapůsobily na 58,8 % učitelů.

Závěry: Lze říci, že toho, co učitelé na těchto školách nevybrali mezi pěti nejpodstatnějších zlepšení, se jim dostává již nyní nebo to nepovažují za podstatné.

Postoje učitelů k jednotlivým skupinám žáků se SVP

Učitelé v dotaznících měli označovat skupiny žáků se SVP podle toho, jak je podle nich náročné tyto žáky společně s intaktními vzdělávat a začlenit je, a to čísly vyjadřující škálu obtížnosti od 1 – nejméně obtížné po 7 – nejvíce obtížné.

Tabulka 17 - Náročnost vzdělávání a začleňování žáků se SVP

Skupiny žáků	Celkové průměry	OP	ZŠ Liščí	OP	ZŠ Mírová	OP	ZŠ Branná	OP	ZŠ Lanová	OP
tělesně postižení	2,85	1,20	2,5	0,9	2,44	1,26	2,34	1,5	2,43	0,94
smyslově postižení	4,27	1,39	3,3	1,16	5,33	1,04	4,04	1,38	4	1,14
mentálně postižení	6,30	0,76	6,1	0,72	6,89	0,20	6,21	0,75	6	0,86
sociálně postižení	3,00	0,85	2,9	0,94	3,22	0,79	2,29	0,88	2,86	0,98
nadaní	2,82	1,25	2,2	0,52	2,22	1,01	2,11	1,06	3,43	1,35
jiných etnik	3,67	1,64	3,6	1,28	3,33	1,26	2,42	2,38	2,71	1,67
cizinci	5,82	1,03	5,7	1,42	5,78	0,69	4,83	0,78	5,14	1,27

Zdroj: vlastní zpracování, OP = odchylka od průměru

ZŠ Liščí: Tito učitelé považují za nejnáročněji vzdělavatelné a začlenitelné při inkluzi žáky mentálně postižené (6,1) a také cizince (5,7), ale u nich se jejich známkování příliš neshodovalo (odchylka 1,42). Naopak za nejméně náročnou skupinu pokládají učitelé žáky nadané (2,2) a tělesně postižené (2,5).

ZŠ Mírová: Zde také vnímají žáky mentálně postižené za nejvíce náročnou skupinu při inkluzivním vzdělávání v průměru 6,89 z možných 7. S průměrem 5,78 jsou cizinci druhou nejobtížněji vzdělavatelnou skupinou žáků pro tyto učitele. Smyslově postižení žáci s průměrem 5,33 jsou pak třetí v pomyslném pořadí. Učitelé se zde nejméně shodovali ve známkování (odchylka 1,26) u skupin tělesně postižených žáků a žáků jiných etnik.

ZŠ Branná: Skupina mentálně postižených žáků představuje i pro zdejší učitele nejvíce náročnou skupinu (6,21) vůbec. Druhou nejnáročnější je skupina žáků – cizinců (4,83). Učitelé nejvíce odlišně hodnotili skupinu tělesně postižených (odchylka 1,5).

ZŠ Lanová: Nejvyšším průměrem obtížnosti zde hodnotili učitelé žáky mentálně postižené (6,00), cizince (5,14) a smyslově postižené (4,00). Nejméně jednotní byli učitelé u žáků jiných etnik (odchylka 1,67)

Celkově považují učitelé za nejvíce obtížné při inkluzivně vzdělávat mentálně handicapované žáky (6,30). Téměř stejně obtížně vzdělavatelné však vidí i cizince (5,82). Nejméně obtížné je podle nich vzdělávání nadaných žáků (2,82) a tělesně handicapovaných (2,85). Z hlediska obtížnosti ostatní skupiny v průměru řadí od druhé nejvíce obtížné následovně: smyslově handicapovaní, žáci jiných etnik a sociálně znevýhodnění.

Nejvíce rozdílné hodnocení jsem zaznamenala odchylkou 1,64 u žáků jiných etnik a u smyslově postižených 1,39.

Připravenost k inkluzivnímu vyučování

Tabulka 18 - Připravenost k inkluzivnímu vyučování

Cítí se připraveni?	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
Ano	55,90 %	50 %	55,60 %	50 %	71,40 %
Ne	44,10 %	50 %	44,40 %	50 %	28,60 %

Zdroj: vlastní zpracování

Na ZŠ Liščí se 50 % učitelů cítí být k inkluzi připraveno a 50 % nikoliv. Stejně tomu je i v ZŠ Branné. V ZŠ Mírové podobně 55,6 % učitelů uvedlo, že se považuje za připravené a 44,4 % uvedlo opak. Avšak v ZŠ Lanové se 71,4 % učitelů cítí být připraveni. Celkově se tedy 55,9 % cítí být připraveno a 44,4 % nepřipraveno.

1. Učitele, kteří se pokládají za připravené k inkluzi

Tabulka 19 - Odpovědi učitelů, kteří se pokládají připravení k inkluzi

Jsem připraven/a, protože...	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
...mám dostatek zkušeností se vzděláváním žáků se SVP	26,50 %	40 %	22,20 %	12,50 %	28,60 %
...připravoval/a jsem se samostudiem odborných publikací o společném vzdělávání	11,80 %	20 %	22,20 %	0 %	0 %
...chodil/a jsem na náslechy a pozorování do speciálních škol	5,90 %	10 %	11,10 %	0 %	0 %
...absolvoval/a jsem kurz/školení zaměřené na problematiku inkluze	26,50 %	30 %	22,20 %	12,50 %	42,90 %
...vystudoval/a jsem obor speciální pedagogika na vysoké škole	20,60 %	10 %	22,20 %	25 %	28,60 %
...studoval/a jsem předmět speciální pedagogika v rámci studia na vysoké škole	17,60 %	20 %	33,30 %	0 %	14,30 %

Zdroj: vlastní zpracování

Část učitelů – 26,5 %, co se cítí být k inkluzivnímu vzdělávání dostatečně připravená, uvedla, že to pramení z jejich dostatku zkušeností nebo protože absolvovali kurz/školení orientované na inkluzivní vzdělávání. Někteří učitelé – 20,6 % se tak cítí, protože vystudovali obor speciální pedagogiky na vysoké škole. Připravení k inkluzi se vidí také učitelé, kteří studovali v rámci svého oboru i předmět speciální pedagogiky

(17,6 %) a 11,8 % učitelů, kteří se připravovali samostudiem. Pouze 5,9 % z nich chodilo kvůli své přípravě na náslechy a pozorování do speciálních škol.

Na ZŠ Liščí má 40 % z „přípravených učitelů“ již dostatečné zkušenosti se žáky se SVP a 30 % absolvovalo školení ohledně problematiky inkluze.

V ZŠ Mírové je zřejmé, že 33,3 % učitelů, kteří se vnímají jako dostatečně kompetentní, absolvovalo předmět speciální pedagogiky v rámci svého studia na VŠ.

Větší část – 25 % učitelů ze ZŠ Branná, kteří se cítí být připraveni, vystudovala speciální pedagogiku jako obor.

Více než 40 % „přípravených učitelů“ na ZŠ Lanová se připravovalo k inkluzi formou školení či kurzu, proto se cítí být připraveno.

2. Učitelé, kteří si myslí, že nejsou dostatečně kompetentní k inkluzivnímu vzdělávání

Tabulka 20 - Odpovědi učitelů, kteří se necítí dostatečně kompetentní k inkluzivnímu vzdělávání

Nejsem připraven/a, protože...	Celkově	ZŠ Liščí	ZŠ Mírová	ZŠ Branná	ZŠ Lanová
...informace získávám pouze prostřednictvím médií	8,80 %	10 %	0 %	12,50 %	14,30 %
nejsem dostatečně informovaný/á a seznámený/á s problematikou inkluze v praxi	23,50 %	20 %	22,20 %	25 %	14,30 %
nemám dostatek zkušeností se žáky se SVP	32,40 %	50 %	22,20 %	25 %	28,60 %
absolvoval/a jsem kurz/školení, ale nepokládám to za dostačující	26,50 %	30 %	22,20 %	25 %	28,60 %
chybí mi informační a vzdělávací materiál	23,50 %	10 %	22,20 %	37,50 %	28,60 %
nemám příležitost se dostatečně vzdělat	2,90 %	10 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

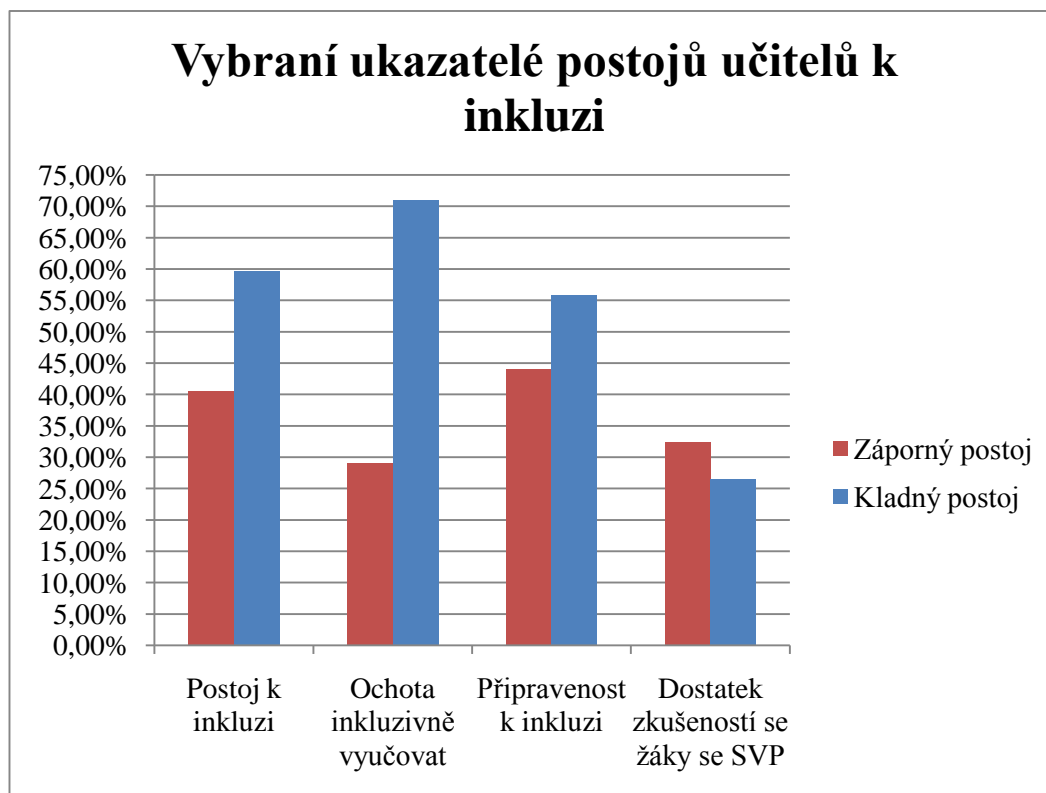
Z učitelů, kteří se nepokládají za k inkluzi dostatečně připravené, uvádí 32,4 %, že nemá dosud dostatek zkušeností se žáky se SVP a 26,5 % se nedomnívá, že by je školení, které absolvovali, dobře připravilo. Někteří (23,5 %) se vyjádřili, že jim chybí informační a vzdělávací materiál a že nejsou dostatečně seznámeni s problematikou inkluze v praxi. Necelých 9 % z nich získává informace pouze prostřednictvím médií a necelé 3 % nemají možnost se dostatečně vzdělávat.

Z učitelů ze ZŠ Liščí, kteří nejsou v současné době přesvědčení o své kompetentnosti k inkluzivnímu vzdělávání, zdůvodňuje 50 % učitelů tento stav nedostatkem zkušeností se žáky se SVP a 30 % učitelů nepomohlo k větší jistotě ve společném vzdělávání ani absolvování školení.

Z učitelů ze ZŠ Branné, kteří se necítí být připravení, se 37,5 % odvolává na nedostatek informačního a vzdělávacího materiálu.

Na ZŠ Mírové a ZŠ Lanové pramení nedostatek připravenosti většinou z minimální informovanosti, malého množství zkušeností, ale i z absolvování školení a kurzů, které učitelům podle jejich odpovědí, nebyly valným přínosem.

Graf 1. – Ukazatelé postojů učitelů k inkluzi



Tímto grafem jsem chtěla vyzdvihnout hlavní souvislosti mezi jednotlivými položkami šetření.

Ukázalo se zde, že přibližně stejné procento učitelů má jak kladný postoj k inkluzi, tak je zároveň i dostatečně připraveno k inkluzi. O trochu nižší hodnoty, avšak pořád poměrně stejné zaznamenal dostatek zkušeností učitelů se žáky se SVP, ale jejich ochota vyučovat inkluzivně převažuje nad všemi zápornými postoji. Celkové postoje k inkluzi jsou viditelně souhrnem těchto a dalších determinantů.

7.4.2 Kvalitativní rozbor

Původně byly rozhovory určeny pouze pro vybrané učitele prvního stupně ZŠ, ale v průběhu přípravy na realizaci šetření jsem za účelem dokreslení představy o podmínkách na škole, ze kterých mohou vycházet postoje tamních učitelů, zahrнула do této fáze i ředitele zúčastněných základních škol. Z těchto mnou vybraných škol

jsem zaměřila tedy primárně rozhovorové otázky na vždy jednoho učitele, doporučeného ředitelem jako zkušeného v oblasti společného vzdělávání.

Ředitelé vybraných ZŠ k inkluzi:

1. Znamenala pro Vás poslední novela školského zákona novela č. 82/2015 Sb. zákona č. 561/2004 Sb. (§ 16 odst. 9 Sb.) výrazné změny pro Vaši školu?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „*Já si myslím, že neznamenal, protože my jsme se v minulosti věnovali všem žákům a samozřejmě tato škola měla vždycky nějaké handicapované žáky, takže se jim poskytovala péče už v minulosti, takže už jsme se jim věnovali i předtím než vešel v platnost tedy ten § 16 odst. 9. Samozřejmě ta administrativa se mění, to financování, předtím než vstoupil v platnost tento zákon, bylo jiné, takže my teďka v podstatě jedeme vlastně jakoby po dvou kolejích.*“

Pokud ne, je nyní s různými stupni podpůrných opatření snazší poskytovat žákům se SVP náležitou péči? Změnilo se nějak množství administrativy?

„*Samozřejmě ta administrativa se mění, to financování, předtím než vstoupil v platnost tento zákon, bylo jiné, takže my teďka v podstatě jedeme vlastně jakoby po dvou kolejích. To financování je jednak postaru, takže podle těch starých diagnóz a v podstatě od nového školního roku, tam kde jsou nové diagnózy ze školských poradenských zařízení, tak to už je financované po novu. Takže tady ty změny jsou a my vlastně každý měsíc podle té diagnostiky školského poradenského zařízení žádáme o peníze každý měsíc zvlášť v podstatě.*“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „*Změny byly více než výrazné. Takové, co kolem toho musíte všechno udělat – podpůrná opatření, těch papírů včetně všeho, předělat školní vzdělávací program, ale základní školy to musely změnit do prvního září 2016. V administrativě maximální a v té práci, kterou s tím musíte udělat. To znamená každého žáka nějakým způsobem zmapovat, no a to máte, dobře 475 žáků ve škole z toho 50 až 60 skoro s těmihle speciálními vzdělávacími potřebami. Takže když někdo říká, že se tam nic nezměnilo, tak ta změna je maximální. Samozřejmě záleží, jak to ta škola uchopí. Takže ta změna je maximální a to ještě nemluví o všem. Sehnat asistenty, umístit je, udělat jim rozvrh, dát je do té třídy,...*“

ZŠ Branná – Mgr. Tomáš: „Žádná velká změna to nebyla. Papírově ano, ale že by to bylo něco dramatického to ne. Dramatický je to, že to nebylo ze strany vyšších míst připravený. Kdyby to měl být ještě rok a pak to spustili, to by bylo lepší. Bylo to šité horkou jehlou. Myšlenky nejsou špatné, ale ta realizace, protože ani poradny na to neměly dost času ani školy. Prostě jsme to museli dělat. Tohle je nultej ročník v podstatě. Když přijde nějaká kontrola, tak ani neví, co pořádně má kontrolovat, protože ani inspekce neví, co má vlastně dělat. Kdyby to odložili, tak se na to všichni pořádně připravěj a budou proškolený a nebude to tak dramatický, jak to bylo. Mluvil jsem o tom přímo s paní ministryní a bylo to politický zadání a oni kdyby to zavedli později, tak by to byl zase průšvih.“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra „Celkem ani ne, protože jsme se těmto dětem věnovali, řekla bych nadstandardně, takže řekla bych, že ani ne. Největším oříškem bylo zařadit předmět reedukace do rozjetého školního rozvrhu. Takže vůbec nevím, jestli to máme i dobře...“

2. Co je prioritou vaší školy a k jakým cílům vaše škola směřuje v oblasti inkluzivního vzdělávání?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „Prioritou vždycky je, aby ti handicapovaní žáci mohli jet v tom hlavním vzdělávacím proudu a tak, aby se jim dostalo adekvátní péče. Takže záleží na všech těch pedagogických pracovnících, aby diferencovali žáky, aby jim byla věnována individuální péče.“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „...Stop šikaně, což děláme ve velkém stylu už léta, deset let zpátky možná. My s tím pracujeme. Do popředí nejdou ani mentální retardace nebo něco takového, ale poruchy chování, ADHD, tato hyperaktivita, kdy se to kloubí s tím, že ty děti nemají žádná pravidla. Takže ono můžete mít ADHD, ale nesmí to být omluvenka, že ani doma nevím, co mám dělat, že ani rodiče tomu nedají žádné mantinely a teď to v té třídě je velký problém, takže to je jedno s druhým.“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „Administrativně máme tento rok cíl přežít. A inkluzivní cíle si žádný nekladu, protože nemůžu vědět, jestli mi přijde vozíčkář, ... Takže cílem je spíše být připraven, aby ta škola byla připravená na všechny možnosti.“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra: „Zařadit největší spektrum dětí, abychom je mohli vzdělávat. Samozřejmě je pak problém v tom, mít ty odborníky. Protože já mám určitý počet pedagogů, který můžu zaměstnat.“

3. Jaké formy společného vzdělávání Vaše škola realizuje?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „Nemáme speciální třídy, takže tyhle děti jsou vlastně v běžných třídách. Podle toho, jaký stupeň podpory jim byl určen, tak podle toho se jim ten vyučující věnuje. Samozřejmě je tady potom ta možnost získat pedagogického asistenta a toho my využíváme. Navíc je to nyní posíleno těmi evropskými finančními prostředky. Jsme zařazeni i v tom projektu Šablony do škol na podporu těchto handicapovaných žáků.“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „Normální, klasický třídy čili tam není žádný ten paragraf 16, že by tam byly specializované třídy nebo nějaké skupiny nebo speciální škola což je ten paragraf 16, ale normální třída integrovaných žáků, ale už je to v tom smyslu podpůrná opatření prvního stupně, když to nestačí v té třídě, tak to vyšší, co udělá poradna zpravidla nebo SPC. Samozřejmě můžete v nějakém případě, když to narušuje výuku říct, že ten asistent s ním bude někde jinde. Ale to není cíl toho, ale někdy to jinak prostě nejde no, to tak prostě je.“

ZŠ Branná – Mgr. Tomáš: „V rámci běžné třídy a mají to doučování. Z poraden se ptají, zda chceme předmět speciální pedagogické péče nebo reedukaci, tedy to doučování, tak všichni ředitelé většinou volí to doučování, protože s předmětem speciálně pedagogické péče je pak problém v rozvrhu a jak se to vyazuje atd. To doučování je papírově schůdnější.“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra: „*Integrace do běžných tříd. Máme děti s Aspergerovým syndromem, mentálně postižené a i po novu vyšetřené žáky s poruchou učení.*“

4. Jakým způsobem podporuje váš školní vzdělávací program inkluzi?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „*Pracovní materiál se buduje za pochodu, takže je tvárný a my vycházíme z RVP ZV a poté všechny konkrétní změny zapracováváme samozřejmě.*“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „*Právě to jsou ty, kde v tom RVP, teď to řeknu barevně, prostě platilo to, co je černý pro základní školu a teď nově, když by si to člověk vytiskl, třeba Vy, červeně tam byly ty výstupy pro tyto postižené žáky, když to poradna napíše, čili když to řeknu jednoduše, tadyhle mám počítat do tisíce, oni můžou jenom do stovky a teď to tam musíte zapracovat do celého ŠVP. Česká školní inspekce naštěstí řekla, že to může být doplněk, že do 1. září, ti co teda věděli, že stačí ten doplněk ke školnímu vzdělávacímu programu v návaznosti na tu změnu celou tamtoho RVP, vlastně toho zákona a to už muselo platit od prvního září. Čili vy už musíte od prvního září podle toho učit. Takže doplněk byla jedna cesta, tak jsme neměnili ŠVP jako takový, ale udělali jsme doplněk k ŠVP.*“

ZŠ Branná – Mgr. Tomáš: „*Vždycky stanovuji cíle na pololetí, a co se inkluze týče školení a kurzů, seminářů. Tak to bylo na poruchu autistického spektra, matematika pro děti s PLPP a jeden seminář o inkluzi pro celý sbor. Problém u asistentů ten, že školní rok je jiný než finanční. Takže rodiče mnohdy musí platit rodiče asistenty ze svého.*“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra: /

5. Jak vaši školu podporují při inkluzi odborná pracoviště?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „Nemáme ani psychologa ani speciálního pedagoga. Je to vlastně spolupráce s klinickým psychologem a s odbornými poradnami. Pro nás tedy hlavně PPP Trutnov nebo podle handicapu SPC. Tady se to u nás odvíjí od spolupráce s metodikem prevence, který poskytuje intervenci v těch třídách. Dále výchovný poradce, který má v gesci péči tyhle poruchy učení a o ty handicapované žáky a pak samozřejmě je to i o nás, abychom jako vedení školy vytvořili podmínky.“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „Tím, že máme to speciální pedagogické pracoviště, tak máme speciálního pedagoga, který už je tu taky léta. Není to, že by tu byl od teďka čili ten rozvojový program tady byl už dávno. Změnil jsem to ze speciálního psychologa na speciálního pedagoga, školního, takže ten vlastně s tím učitelem dělá ten plán pedagogické podpory, ten to s nimi vyhodnocuje i dělá s těmi asistenty a říká, kde bude jaký asistent, v jaké třídě, jakou hodinu.“

ZŠ Branná – Mgr. Tomáš: „Nejvíce spolupracujeme se semilskou poradnou a pak s Nautilusem, protože odtamtud máme toho autistu. Učí zde dvě paní učitelky s vystudovaným oborem speciální pedagogiky. Dále zde působí výchovný poradce a preventista. Požádat si o školního psychologa ze Šablon je prostě nesmysl protože prostě nejsou. Teď jsme zkoušeli, na Jilemnicku byla tzv. Létaující poradna v rámci toho místního akčního plánování. To fungovalo pouze dva měsíce, protože to ministerstvo přestalo dotovat, protože si každá škola oficiálně může přeci požádat o školního psychologa ze Šablon.“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra: „My spolupracujeme se PPP Trutnov a SPC Hradec, kde když máme nějaké děti s autismem jako nyní, tak k nim dostáváme automaticky asistenta. Takže to SPC nám dá podklady a my s tím dál pracujeme. Samozřejmě co se týká sociálně znevýhodněných žáků, tak tam je to už problém, kdy my musíme grantově žádat a teď nevíme, jestli si ho můžu tady nechat a to je horší. Ale musím říct, že jak v minulosti jsem mnohdy měla se SPC Trutnov problém, tak teď jsem s jejím fungováním spokojená. Asi tam došlo ke změnám, netuším.“

6. Změnily se nějak parametry přijímání žáků na školu, popř. zápisu?

ZŠ Liščí – Mgr. Pavel: „Nezměnily se. U nás především u dětí s poruchami autistického spektra. Máme velké výsledky a úspěšnost, ale i případy, kdy to prostě nešlo. Kdy docházelo k fyzickému napadání spolužáků a vyučujících.“

„Narážíme v krajních případech, kdy jsme vlastně v rozporu se zákonem, kdy u nás existují hranice, kdy už se domníváme, že ta porucha je natolik vážná, že už k nám ten žák nepatří, ale podle diagnózy z poradny ano. Takže když přijímáme takového žáka, tak říkáme rodičům, že to zkusíme, ale pokud to nepůjde, budou muset hledat jinou cestu. V tom okamžiku na to většina zákonných zástupců neslyší a my nemáme v podstatě šanci někoho vyloučit. Tak se pak většinou čeká, až se stane nějaký malér a pak se to řeší a to je samozřejmě špatně. Pak se to vlastně stává takovým bojem mezi školou a zákonným zástupcem.“

„Je to běh na dlouho trať, ale výsledky tam jsou.“

ZŠ Mírová – Mgr. Josef: „Děláme to léta a teď to není, že by to pro nás bylo něco nového. Pro nás je inkluze, já nechci říkat stará věc, to jako není, protože tolik papírů v životě nebylo. Takže ono říkat, že se nic nezměnilo. Ale když by to člověk dělal, jak se má, tak to je neskutečné. Ta změna je obrovská.“

ZŠ Branná – Mgr. Tomáš: „Přijímání žáků to není, jakože někoho přijímáte. Tato škola má stanovenou kapacitu 210 a my máme 180 dětí, a kdyby teď přišlo 20 dětí, tak já je musím přijmout, ať jsou jakýkoliv. Jediný, kdy já můžu říci, že ne, když budu mít plnou kapacitu. Jediná situace, kdy bych ho nemusel přijmout je, když by byl z jiné spádové oblasti a já měl naplněnou kapacitu ve třídě, tak mohu říci, že ho nepřijímám, jinak to nelze.“

ZŠ Lanová – Mgr. Petra: „U nás ne. Nás se to netýkalo. K nám nepřešly děti ze speciálky, to vůbec ne.“

Učitelky na 1. Stupni ZŠ k inkluzi:

1. Jak vnímáte inkluzi a práci s integrovanými žáky? Jaké žáky máte ve třídě?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„Já to vnímám pozitivně, protože už dřív, když jsem učila, jsem byla toho názoru, že děti s různými handicapy by měly být vzdělávány společně s ostatními dětmi. Už dřív jsme zde integrovali žáky s Aspergerovým syndromem, takže k těmto žákům mám blízko.“

„Nyní mám ve třídě sluchově postiženou holčičku, která má naslouchadla, ale poměrně teda vážnou poruchu sluchu nicméně je poměrně šikovná. Ta vada je vrozená, ale bohužel se jí to teď zhoršilo, tak má asi jen 15 % sluchu na jednom oušku a na druhém asi o trochu více, ale zhoršuje se to.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Inkluze je pro mě zásadní rozdíl, protože jsem dříve pracovala s integrovanými žáky a vnímám tam velký rozdíl v tom, že integrovaný žák šel do třídy na žádost rodičů a rodina spolupracovala, kdežto inkludovaní žáci tam jdou jaksi automaticky nebo je tam posunuje nějaká škola nebo nějaká instituce, i když by dřív patřili do speciální školy a ta rodina ne vždy spolupracuje tak, jak bychom si představovali a to je pro mě zásadní.“

„Mám bohaté zkušenosti, ale teď právě učím chlapce s hodně nízkým intelektem a má to po úrazu. Když byl tříletý, tak se topil v bazénu a to tak dlouho, že málem zemřel a mozek mu to tedy poškodilo...“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„Je zde jeden žák, který je ve střídavé péči a má velmi nízké IQ, tak tam je to opravdu těžký mu zajistit tu péči, protože rodiče ho v domácí přípravě nepodporují a já se mu snažím maximálně věnovat. Zároveň mám ve třídě i autistu s Aspergerovým syndromem, který chodí pouze na 3 hodiny denně.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Já jsem moc ráda, že je. Mám osobní zkušenost, ale už z mnoha let zpátky se svoji dcerou, která chodila do školky s nevidomým dítětem a stávala se mnohem vnímavější k tomu svému okolí. Na základě týchle zkušenosti jsem ráda, že se to takhle vnucuje. Myslím si, že je to klad, jak pro ty postižený lidi, tak pro ty zdravý a pro zdraví společnosti.“

„Lucka má nižší inteligenci. Teď ve třetí třídě je na vývojovém stupni dítěte ve druhý třídě.“

2. Vy vyučujete inkluzivně, proč je potřeba vyučovat inkluzivně?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„Určitě. Protože ty děti se učí k ohleduplnosti a berou na ni zřetel, protože ona mnohdy nerozumí a tím, jak má naslouchadla, tak když zase ona mluví, tak mluví strašně potichu. Takže musí si zvykat a soužit vlastně s takovýmhle žákem a to je pro ně určitě přínosem.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Já chápu, že to jako je vymyšlený takhle, ale myslím si, že aby to bylo kvalitní, bylo by potřeba dál upravit podmínky, protože si myslím, že na to doplácení nejvíce ty děti. Cílem tý inkluze je taky začleňovat ho do běžných činností, do party a tak dále, což prostě v tomhle případě lze třeba obtížně, protože ta jinost toho dítěte je tak velká, že to prostě nejde udělat všechno tak ideálně a myslím si, že s věkem to bude ještě horší, že se prostě stejně vyčlení, i když se můžeme všichni snažit.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:/

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Mám integrovaný dítě ve třídě. Snažím se mu vycházet vstříc a i děti vedu k toleranci.“

Pokud se na to tedy podíváme z pohledu té třídy, vidíte nějaký přínos toho, že tam ta holčička je?

„Určitě. Protože ty děti se učí k ohleduplnosti a berou na ni zřetel, protože ona mnohdy nerozumí a tím, jak má naslouchadla, tak když zase ona mluví, tak mluví strašně potichu. Takže musí si zvykat a soužít vlastně s takovýmhle žákem a to je pro ně určitě přínosem.“

3. Jak vypadá běžná práce ve Vaší výuce?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„...v podstatě jde o instrukce jako kde má holčička sedět, aby mě správně slyšela, když třeba píšeme diktát, stoupám si před ní. Ve skupinové práci, která je u nás velmi častá, mě suplují jednotliví žáci. Když si ona neví rady, tak je zvyklá si požádat o pomoc. A buď mám v tom okamžiku prostor pro to, jí to vysvětlit, nebo to řešíme jinou cestou třeba přes ty spolužáky.“

Takže je pro Vás asi náročné dělit čas v té hodině spravedlivě mezi všechny?

„Určitě, protože pořád na ní musím brát zřetel, jestli pochopila zadání, tu práci, takže náročný to je, obzvlášť tedy, pokud je 25 dětí ve třídě. Takže i pro ni je to náročné, protože přeci jenom ten šum, takže musí dávat pozor. Ale velmi dobře spolupracujeme s rodiči, chodí ke mně na konzultace.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Není na to žádný návod, nejsou žádné informace, jak to dělat. Mám asistentku, která tedy prošla tím kurzem, kde jim řekli nějaký vize, ale vlastně tedy pracujeme tak, že asistent sedí vedle chlapce a snaží se, co to tedy jde, tak se upozad'ovat a když potřebuje dopomoc, tak mu tedy pomáhá. V některých činnostech, kdy je tedy chlapec velmi pozadu za ostatními a nezvládá to, tak si i chodí do zadní lavice a procvičují, docvičují si to, co je schopný zvládnout.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„Může se stát, že autista bude mít tyto výbuchy, takže má speciální místo s volnou cestou ke dveřím, aby mohl odejít případně mimo třídu se uklidnit. Prověrky píše sám s asistentkou a byl problém najít klidovou místnost pro něj, kam se může jít uklidnit i třeba psát testy apod. Je tam spousta věcí, které jsou potřeba řešit. Poradna stanoví na základě snímku třídy a snímku školy adekvátní a možná opatření. Hlavní je příprava na vyučování.“

A neděje se tedy třeba, že by se ostatní žáci v kontaktu s takto „výbušným“ autistou báli chodit do školy?

„Teď už ne. Byly časy, kdy se báli, rodiče volali do školy a museli jsme to řešit s psychoterapeutem toho žáka, který to pak vysvětloval ostatním dětem, jak to funguje v jeho hlavě a od té doby se to zlepšilo. Ostatní žáci s ním komunikují lépe, než s ním komunikovali. Dneska už nikdo nepozná, že sem nepatří.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Lucku mám od první třídy a teď jsme ve třetí a mám 29 dětí ve třídě. Zpočátku jsem se u ní zastavovala, když něco nevěděla a vysvětlovala vlastně krok za krokem říkala, co má dělat a těm dětem, které měly hotovo jsem dávala další práci. Většinou jsem jim zadávala nějakou manipulativní hru, aby to nebraly jako nějakou práci navíc. Ve druhé třídě se začalo projevovat, že to nemůžu takhle dělat pořád, protože jsem nestíhala a děti pak začaly vyrušovat. Je to náročný, ale děti jí berou.“

4. Co jste musela změnit u sebe, když jste začínali vyučovat inkluzivně?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„...Tam je to o tom dovzdělání se speciálně na tu danou poruchu. Protože jinak se pracuje ve třídě, kde je sluchově postižený žák a jinak s ostatními poruchami. Ale je na každém učiteli, aby se dovzdělal, protože to nemáme to vzdělání, jak s těmi handicapovanými žáky pracovat.“

Takže vnímáte školení a kurzy na tuto problematiku jako přínosné?

„Já jsem byla na několika. Nedávno ohledně přímo inkluze a bylo to spíše obecné. Byla tam především stránka papírová – změna té legislativy, jaké budou žádosti, plány

pedagogické podpory atd. ale pro tu konkrétní práci jsme žádný kurz zatím neabsolvovali.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Já už jsem učila s asistentem, takže úplně nové to pro mě nebylo. Musí si člověk zjišťovat spoustu informací o postižení. Musela jsem daleko více konzultovat s maminkou. Je to občas dvojitá práce, jako když máš dvojtřídku. Jedna práce je pro to dítě a druhá pro ty ostatní. Je to příprava z teorie, organizace třídy,... Já učím jakoby frontálně a když on potřebuje něco povysvětlit zvlášť, tak spíše po té hodině, nebo se domluvim s maminkou, že to tedy bude zvlášť doma procvičovat anebo to dělá ten asistent.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„Tady v tomto případě jsme se museli více domlouvat a informovat se o aktuálním jeho stavu. Pozor, už je unavenější apod. Ale spíše ta změna nastala po stránce papírování. Musíme vyplňovat PLPP, ale na té vlastní hodině to opravdu vidět jako není.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Trpělivost. Víc jsem si musela tý Lucky všímat. Jinak rozdělovat činnosti pro všechny děti a pro Lucku. Pečlivější přípravy. Dávat pozor, aby se Lucka nehodnotila špatně, protože pak to přijímá za své. Hodnotit pozitivně i to negativní.“

5. Jaké překážky vám brání nebo vás omezují při realizaci inkluzivního vzdělávání?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„Nevím, je to prostě v „plenkách“. Ono je těžké po půl roce v podstatě to hodnotit, když pro nás, nebo osobně pro mě se změnil pouze způsob komunikace s poradnou, jiné žádosti, jiné od nich zprávy, takže tohle cítím jako, že se změnilo, jinak jsem měla jednu handicapovanou žákyni předtím a mám jí i teď. Problémy a úskalí by mohly nastat až, kdyby sem šel žák, který sem dříve nespadal, tak by se o tom dalo mluvit, ale zatím tu nikoho takového nemáme, si myslím.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Na naší škole, co se týče vybavenosti nebo množství asistentů, tak si nemůžeme vůbec stěžovat. Máme velkou podporu ze strany ředitelství, takže když děti opravdu potřebují asistenta, tak ho mají. Ostatní rodiče nemusí mít pochopení. Nyní s tím problémem nemám, ale dříve se mi stávalo, že se rodiče „zdravých“ žáků zlobili, že věnují hodně času té jedné skupince, ale měla bych se věnovat jiným. Ti rodiče handicapovaných žáků byli vždycky rádi, že to člověk nějak přijal a že se s tím pracuje, takže s těmi problémem nebyl. Pod tou inkluzí se dá všechno i schovat. Je to tak univerzální téma, že někdy...Myslím si, že by rodina měla taky prokázat nějakou tu práci s těmi dětmi a oni jí nedělají, protože jim všechno udělá asistent. Doučí se s nimi, úkoly s nimi dělá odpoledne asistent, prostě si myslím, že někdy i tý rodině ta inkluze bere roli. Protože je nyní trend asistentů a za rodinu to dělají ti asistenti.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„Inkluze fungovat musí, ale funguje z podstaty, která byla dána předtím. Kdyby měla fungovat tak, jak je to na papíře, tak se to sesype hnedka. A funguje to jenom pro to, že ty kantoři vědí, jak to dělat a že jsou zvyklí to dělat. Největší překážkou je financování a dělá se to za pochodu. Co školení to nová informace. To, co bylo v lednu, v listopadu už neplatí. Nejvíce to odskáčou ty děti.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Já bych uvítala asistenta na stálo. I na tělocvik, výtvarnou výchovu atd. Přemluvit učitele, aby toho asistenta přijali. A pak ta osobnost toho asistenta. Jsou asistenti, kteří se snaží dělat ty věci za ty děti.“

6. Jak vnímáte přítomnost další dospělé osoby ve svých hodinách (asistenta)?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka

„Já s tím nemám vůbec problém, naopak si myslím, že by to mohl být přínos. Ale zas je to o osobnosti učitele a asistenta, když je potřeba, aby byli stejně naladěni a aby jim to fungovalo. Myslím si, že kdyby se to zaběhlo, tak by to určitě mělo mít smysl a měla by

to být jakoby úleva, ale je to o schopnostech toho asistenta, který by měl napomáhat učiteli a pracovat dle jeho pokynů. Určitě ne, že on si nějak myslí. S tím se zde taky setkáváme, že si chce pracovat tak jako když po svém a pak to trošku skřípe, to je zase o tom lidském faktoru.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Hraje roli, jsme ženy, taková ta osobní rovina. Jestli je ten asistent daný příkazem nebo po osobní dohodě,...Popravdě mi to moc příjemné není. Zase je rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Tam záleží na tom, zda obě ty osoby budou ochotné a schopné tolerovat, že ten učitel má roli učitele a druhý „jenom“ roli asistenta. S mladšími asistentkami se třeba zde domlouváme snadno, ale u dospělejších žen je problém v toleranci toho učitele. A někdy nám to tady neladí úplně. Na to je práce asistenta podle mě velmi náročná, protože on by vlastně měl čekat, kdy ho bude potřeba atd. Cítím se volněji, když jsem ve třídě sama s dětmi, ale pokud je tam žák s vážným handicapem, tak je zas asistent velká úleva pro mě, protože nemusím řešit, jak rozdělit ten čas mezi všechny žáky.“

„Na tom kurzu se neučí žádnou didaktiku, metodiku, takže pak děláš přípravu pro inkludovaného žáka a ještě to musíš přeříkat tomu asistentovi a dohlédnout, jestli to dělají dobře. Mám osobní zkušenost, že vzdělání učitelů je důležitý, i když jsem si dříve myslela, že to spíš o osobnosti, ale vidím ten rozdíl v tom, že ten asistent třeba nabídne tomu žákovi jednu variantu, kterou mu řeknu já, ale kdybych u toho dítěte byla já, tak vím pět dalších, který mu můžu nabídnout a ten asistent to třeba neví, neumí.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„S paní asistentkou vycházíme velice dobře a vzájemně spolupracujeme a považuju jí za velkou pomoc v mé třídě.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie: viz předchozí otázka

7. Jak se cítíte připravená na inkluzivní vzdělávání?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka:

„K tomu se zatím nejsem schopná vyjádřit. To je věc, nad kterou bych přemýšlela až v okamžiku, kdy by k tomu mělo dojít tedy k vyučování více žáků s handicapem a běžných společně.“

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka: /

ZŠ Branná – Mgr. Alena:/

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:/

8. Jak máte nastavené podmínky hodnocení žáků?

ZŠ Liščí – Mgr. Radka: /

ZŠ Mírová – Mgr. Jitka:

„Je důležitý cíl, jaký je pro to dítě. Pro mě je například u tohoto žáka větší cíl ho socializovat než aby uměl počítat do 20. Což už teď vím, že se to nenaučí. A nevím, jak to půjde dál. Neobešli jsme se beztoho, že jsme to museli s dětmi probrat celkem popravdě, ale ne tak, aby z toho chlapec vyšel špatně, ale nyní jsou teda i děti informovaný o tom, že je tady teda dvojitá metr. Děti s tím neměly problém. Pro inkludovaný žáky je hrozně důležitá pochvala a to kdyby se mělo hodnotit objektivně, tak by nikdy žádný nedosáhl úspěchu. Takže je hodnocený za to, co procvičoval a když mu to jde alespoň z půlky dobře, tak za to dostává pěkný známky.“

ZŠ Branná – Mgr. Alena:

„Tento autista je velmi chytrý a u něj se to neřeší. Pouze forma testování. Nezažila jsem, že by si rodiče někdy stěžovali, že něco není spravedlivé. U nás spolupráce funguje i s rodiči velmi dobře.“

ZŠ Lanová – Mgr. Lucie:

„Děti znají projevy jiné projevy Lucky a vnímají, že je jiná. Jinak jsem jim řekla, že Lucku budu hodnotit jinak, protože byla v poradně a tam měla vyšetření. A ony to vzaly. Já se snažím známkami motivovat, ne trestat. Nabízím doučování, takže nejsou ve stresu. Navíc mám další hodnocení – třídní peníze – Lánováčci. To děti vede opravdu k sebehodnocení. A pak jednou za měsíc je občůdek. Hodnotím tím i týdenní služby, takže i ta Lucka má možnost je dostat.“

8 DISKUZE A ZÁVĚRY

8.1 Postoje a připravenost učitelů k inkluzi

8.1.1 Ovlivňuje délka praxe učitele v jejich postojích k inkluzi?

Tato otázka vychází z předpokladu, že učitelé „začínající“ mají většinou především teoretické znalosti, ale i více energie a ochoty se učit novým věcem. Naopak učitelé s delší praxí mají dlouholeté zkušenosti a předpokládám, že zažili i více změn školského systému a přístupů nehledě na proměny celé doby. Avšak je také možné, že to je zcela individuální a nelze to nijak zobecňovat.

Vyhodnocení dotazníků odhalilo, že se učitelům s méně lety praxe, lze říci, že i s méně zkušenostmi, inkluze ve zkoumaných otázkách nejeví natolik složitě a nereálně anebo k ní nemají žádný vyhraněný postoj. Zároveň mohu z výsledků, avšak pouze za tyto školy, potvrdit, že učitelé s praxí 20 a více let se cítí být připraveni k inkluzi na rozdíl od učitelů s kratší praxí, kterým se koncept inkluze jevil více jako nesmyslný a nerealizovatelný.

Avšak nejvíce se zde projevilo, že postoj učitelů k inkluzi nemusí nutně jen vycházet z délky praxe, ale spíše z množství kontaktů a zkušeností se žáky se SVP a celkově s handicapovanými lidmi. Já se domnívám, že podstatná a téměř určující je pro tyto postoje jakákoliv zkušenost. Třeba i negativní, která může mít dalekosáhlý vliv na vnímání inkluze jednotlivcem i skupinou. Opakovaná zkušenost se stává zvykem a to platí i u postojů, které si vytváříme opakovaným hodnocením. Někteří učitelé uváděli pozitivní výsledky své práce se začleněním a vzděláváním žáků se SVP, jiní nejsou zastánci inkluze právě na základě předchozích nevalných zkušeností. Otázkou tedy zůstává, zda by postoje i těchto učitelů, dovedlo opravdu změnit k lepšímu získání dostatečného množství výrazně kladných zkušeností s kontaktem s lidmi s nějakým handicapem tak, jak to uvádí nejen Polechová (2005).

8.1.2 Staví se učitelé, kteří nepracují se žáky s různými stupni podpůrných opatření, k inkluzivnímu vyučování jinak než ti, co ano?

Nejen u této položky, je nutné zmínit, že se jedná o velmi individuální záležitost. Například na ZŠ Liščí se učitelé, kteří pracují se žáky se SVP, staví k inkluzi, jako k vzdělávacímu konceptu, méně skepticky než učitelé, kteří s nimi nyní nepracují. Ti ji převážně vnímají jako nesmyslnou a nerealizovatelnou. Avšak na ostatních školách se to natolik výrazně neprojevílo.

U učitelů, kteří nyní nemají ve třídě žáky se SVP, u postojové otázky na míru inkluzivity prostředí jejich školy, kde se relativní vliv tohoto determinantu projevil i v jejich spíše záporných hodnoceních, ale je také možné, že na jejich odpovědi mělo vliv něco jiného.

Nelze tedy jasně konstatovat, zda se toto potvrdilo, či ne.

8.1.3 S jakými skupinami žáků se SVP nyní nejčastěji pracují učitelé prvního stupně ZŠ na vybraných školách?

Učitelé podílející se na tomto šetření vykazují v současné době nejčastěji práci se žáky s poruchami učení a chování. Právě poruchy chování jsou v poslední době i na těchto školách velmi aktuálním tématem spojeným s vážným nárůstem především agresivity u žáků. Učitelé i ředitelé také uváděli v souvislosti s problémovým chováním mnohdy doslova neřízené ataky ze strany žáků s Aspergerovým syndromem vůči jejich spolužákům i jim samotným. Zároveň však s odstupem konstatují, že mají nejen záporné, ale i kladné výsledky práce s těmito žáky v rámci socializace do běžného chodu školy. Velké procento učitelů nyní pracuje se žáky sociálně znevýhodněnými. Odvíjí se to od sociální struktury místního obyvatelstva. Preventivní program pro sociálně znevýhodněné žáky realizují dlouhodobě v ZŠ Mírové, avšak současně větší procento učitelů, které se vzdělávání těchto žáků aktuálně věnuje je zastoupeno v učitelském sboru ZŠ Liščí.

Přiznávám, že jsem předpokládala spíše nižší podíl učitelů, kteří pracují nyní s nadanými žáky. Mnohdy se, v případě těchto zkoumaných škol, jedná o již zmíněné žáky s poruchou autistického spektra, jejichž inteligence je často výrazně vysoká.

Domnívala jsem se, že se učitelé poměrně více setkávají se žáky se smyslovým nebo tělesným postižením. Téměř 40 % učitelů prvního stupně z těchto škol však vzdělává žáky nadané a stejné procento i žáky smyslově postižené. Zajímavým je fakt, že v současnosti na prvním stupni zúčastněných základních škol nenajdeme žáky s tělesným postižením. Domnívám se, že důvodem může být nízká koncentrace těchto žáků v této oblasti ČR, v neadekvátním vybavení a uzpůsobení zkoumaných škol či ve vzdělávání těchto žáků v jiných specializovaných zařízeních apod.

Necelých 17 % dotazovaných učitelů prvního stupně ZŠ nyní vzdělává mentálně postižené žáky. Práci s nimi považují za nejvíce obtížnou v porovnání s jejich hodnocením náročnosti jednotlivých skupin na vzdělávání. Vzdělávání žáků s velmi nízkým intelektem představuje pro učitele a jeho schopnosti velkou výzvu, někteří z nich si však především kladou za cíl tyto žáky socializovat, jak jen to je nejvíce možné, a to i na úkor vzdělání, protože se domnívají, že je to pro jejich život ve společnosti nezbytné. Ne vždy toho však lze dosáhnout i přes snahu učitelů a okolí.

V Královéhradeckém kraji žáků se SVP dle dostupných z údajů, z roku 2015 (vydaných 2016), přibylo o 6,9 %. A z celkového počtu se právě v Královéhradeckém kraji vzdělává největší podíl žáků se SVP – 12,2 % na základních školách. Důvodem takto vysokého podílu je, že velký počet těchto žáků tvoří děti s poruchami učení a chování (Prokosheva, 2016). Tyto údaje se v mnou prováděném šetření na uvedeném výzkumném vzorku základních škol potvrdily. Důkazem toho jsou výsledky šetření, z nichž je zřejmé vysoké procento učitelů, kteří nyní vzdělávají žáky se SVP a i poměrně vysoký podíl učitelů pracujících konkrétně se žáky s poruchami učení a chování.

8.1.4 Považují učitelé podstatu inkluze za správnou? Ztotožňují se s její současnou podobou v ČR? Je podle nich inkluze reálná v našem školství?

Inkluze se v celkovém pojetí týká nejen oblasti školství, ale celé společnosti. Politici, odborníci, ředitelé škol, učitelé, rodiče ani široká veřejnost nejsou v této problematice postojově ani názorově jednotní. Právě sounáležitost společnosti je však jednou z hlavních podmínek úspěchu inkluze. Dokud tedy nebudou členové naší

společnosti přesvědčení o smyslu inkluze a její potřebě, nikdy nebude moci fungovat tak, abychom se jejím prostřednictvím alespoň přiblížili vznešeným ideálům. Stejně je tomu i u školního pojetí inkluze. Je to tedy otázkou nejen času, ale i ochoty všech zúčastněných a podmínek.

Velká míra rozdílnosti postojů se potvrdila i ve výsledcích tohoto šetření. Skepticky jsem předpokládala, že se učitelé nejvíce budou projevovat postoj, že inkluze sice má smysl, ale že je její realizace zcela nemožná v kontextu podmínek ČR. To se však jednoznačně nepotvrdilo. Polovina dotazovaných učitelů prvního stupně základních škol považuje myšlenky inkluze za smysluplné a opodstatněné, ale problém vidí její v současné realizaci. Někteří kritizují nepřipravenost všech aktérů, kteří mají inkluzi zavádět do praxe, a podmínek, na kterých má inkluze v ČR stavět. Jiní a to především ředitelé škol, projevují výrazný nesouhlas s rozporem mezi tím, co jim ministerstvo školství zadává k realizaci a co je nyní ve skutečnosti možné za těchto podmínek realizovat. Pojetí inkluze v našem státě se totiž výrazně odlišuje od podoby inkluze v zahraničí. Stanislav Štech – náměstek ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kateřiny Valachové, se vyjádřil, že není hlavním a jediným cílem inkluze, aby se **všechny** děti vzdělávaly v běžných školách, ale že MŠMT jde o to, aby byly vytvořeny podmínky pro žáky se SVP, kteří již bez mála jsou převážně v běžných školách, které lze lepší podporou směřovat ke kvalitnějšímu vzdělání a dát jim šanci nevyrůstat izolovaně (Štech, 2016). Tyto cíle mají za úkol naplňovat školy ve spolupráci se školskými zařízeními. Dotazovaní ředitelé se s realizací vypořádali každý po svém, ale shodují se na tom, že pokud by všechno měli dělat tak, jak to nyní zadává MŠMT, potažmo zákon, tak je to reálně nemožné v současných podmínkách. Dotazovaní ředitelé i někteří učitelé zmiňují tuto kritiku, protože se obávají negativních dopadů takto nepřipravených podmínek na samotné žáky.

Navzdory mým očekáváním pouze méně než 30 % učitelů vyjádřilo nesouhlas s inkluzí. Nevěří v přínos inkluze a nedokáží si představit, že by mohla reálně fungovat. Největší množství učitelů prvního stupně s postojem, že je inkluze nesmyslná, se projevilo na ZŠ Mírové. Na ostatních školách to nebylo tak markantní, jak jsem původně očekávala.

Za smysluplnou a u nich ve třídě nyní již plně fungující označilo inkluzi méně než 10 %. Neočekávala jsem, že se někdo na prvním stupni vybraných škol s touto

odpovědí v dotazníku v současné situaci a době ztotožní. Můj názor vycházel z přesvědčení, že ve třídě dotazovaní učitelé nemívají více jak jednoho žáka s vyšším stupněm PO a tak nemohou vědět, zda je u nich inkluze možná, protože nemají zatím zkušenost s výukou více žáků se SVP v běžné třídě. Realita však ukázala, že mnozí učitelé naopak učí někdy i velmi heterogenní skupiny žáků společně v jedné třídě. Některé dotazované učitelky velmi přivítali zavádění inkluze i v našem státě, protože mají pozitivní zkušenosti a věří, že je přínosem, už v této fázi.

Lze tedy říci, že se učitelé a ředitelé na těchto školách staví ke smyslu inkluze z poloviny kladně, ale potřebovali by, aby se změnilы podmínky, aby i oni mohli lépe naplňovat inkluzivní cíle a snahy, které by pak mohly přinést kýžené výsledky a ovlivnit tak pozitivně celou naši společnost.

Co je tedy nejčastější příčinou záporných postojů dotazovaných učitelů prvního stupně k inkluzi?

Především jsou to nedostatečné podmínky a celková nepřipravenost, nikoliv však nutně jejich, nýbrž školského systému k inkluzi. Prohlubuje se krize nedůvěry ve schopnosti státu tuto situaci zvládnout, kterou značně podporuje i řada médií. Učitelé a ředitelé těchto škol jasně vnímají, že jsou na to „zase sami“. Neexistuje žádná, jednotná koncepce toho, jak se má inkluze konkrétně realizovat, což je dalším z důvodů, proč inkluze není ze strany učitelů zcela podporována. Velký vliv má skutečná podoba slibované podpory, kterou získávají pro své žáky (například asistenta apod.). Pokud se podíváme na možné příčiny v rámci školy, pak se jedná nejvíce o nedostatek zkušeností učitelů s inkluzivním vzděláváním.

Z čeho pak vycházejí nejčastěji kladné postoje dotazovaných učitelů?

Jednoznačně je to víra v přínos inkluze pro všechny žáky. Dále pro to, že to i přes současné nedostatky lze a je to potřeba.

8.1.5 Jsou učitelé schopní a připravení inkluzivně vyučovat? Jak vnímají svoji přípravu?

Výsledky šetření jasně ukázaly, že i přesto, že je inkluzivní vzdělávání už po nějakou dobu na českých školách zavedeno, všichni učitelé, kterých jsem se dotazovala, se stále necítí být na jeho realizaci připraveni. Nyní je to na těchto školách

pouze 55,9 % pedagogů, kteří se považují za připravené. Hlavním důvodem jejich přesvědčení je důvěra ve své zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP a absolvování kurzu o problematice inkluze. Část z nich staví svoji připravenost na vystudování oboru speciální pedagogiky.

Oproti tomu 44,1 % učitelů se hodnotí jako pro inkluzivní vzdělávání nepřipravení. Vychází to především z nedostatku zkušeností s prací se žáky se SVP, dále však i z toho, že sice absolvovali nějaký z kurzů o inkluzivním vzdělávání, ale nepokládají to za dostačující. Uvádějí právě velmi často, že nejsou příliš informovaní a seznámení s inkluzí v praxi a že nemají dostatek kvalitních vzdělávacích zdrojů a materiálů k sebevzdělávání v této oblasti.

Jedna z učitelek v rozhovoru uvedla, že připravenost k inkluzi u ní představuje nezbytné další sebevzdělávání na takové úrovni, aby učitel mohl následně konkrétního žáka se SVP kvalitně vzdělávat a věnovat mu dostatečnou péči. Některé kurzy pořádané na tuto tematiku absolvovala a konstatuje, že učitele na inkluzivní praxi podle ní připraví možná jen po stránce administrativní a legislativní. Což samozřejmě pokládám za důležité, ale je toto skutečně účelem těchto seminářů? Neměly by spíše učitele vybavit metodicky, didakticky nebo znalostmi ze speciální pedagogiky? Podle jiné dotazované učitelky je to také o „dvojí přípravě“, kdy učitel vypracuje jednu přípravu na hodinu pro intaktní žáky a druhou pro žáky se SVP, pokud jich má ve třídě více, tak úměrně tomu vypracovává i přípravy, což je opravdu velké množství práce, kterou, ale následně ještě musí prokonzultovat s asistentem. Je to i podle ní i o připravenosti a ochotě rodiny, se kterou je také potřeba mnohem více komunikovat a snažit se zapojit ji do spolupráce se školou. Zajímavě vyložila připravenost ze svých zkušeností jiná paní učitelka, která pracuje se žákem s Aspergerovým syndromem, kde kromě jiné přípravy na hodinu, kde musí promýšlet pozorně režim hodiny a opatrně střídat činnosti, musí být připravená a učitelé, kteří s ní spolupracují, na stav „výbuchu“ tohoto žáka. Tato připravenost vyžaduje pozorování žákova stavu a aktivity během vyučování a případný zásah, aby se žák příliš nepřetěžoval nebo nebyl vystaven nečekané situaci, což je v běžném procesu výuky, který je tvárný a mnohdy ne zcela ovlivnitelný, velmi náročné. Poslední učitelka proto, aby byla připravená na inkluzivní vyučování, pečlivěji promýšlí své přípravy, aby vyšla vstříc všem žákům. Zdůrazňuje také osobnostní rovinu připravenosti například trpělivost učitele.

Připravenost škol, kde jsem prováděla šetření, na žáky se SVP ani pro jiné žáky se velmi nezměnila. Pravomoce školy v přijímání žáků nejsou téměř žádné. Z úst ředitelů těchto škol vycházelo souhlasně, že škola jako státní instituce je povinná přijímat všechny žáky, kteří patří do její spádové oblasti. Ředitel jedné ze zmíněných škol popisuje, že jsou u nich na škole případy, kdy socializace žáků se SVP přinese velké úspěchy a pak také situace, kdy žák SVP podle nich do školy nepatří z pádných důvodů (například soustavné napadání žáků, nezvladatelné a nepřiměřené reakce na učitele apod.), avšak škola nemůže o žákovi rozhodovat, a tak je smutným zjištěním, že se pak na škole jen vyčkává, než se stane nějaký vážný incident, jenž případně umožní žákův přechod ze školy například do specializovaného zařízení. Tím však není myšleno, že by se tomu nikdo nesnažil na škole zabránit a jen všichni očekávali, až to nastane, aby mohli žáka ze školy vyloučit, to nikoliv. Avšak jsou situace, kterým přes veškerou snahu zabránit nelze. Lze jím však předcházet odpovědnou diagnostikou a příslušným umístěním žáka, což ale není v kompetenci školy. Ředitel jiné školy se snaží celý pedagogický sbor vést k přípravě na inkluzivní vzdělávání, ale naráží v tom, že mnohé kurzy a semináře jsou často v různých městech rušeny z nedostatku zájmu učitelů. Tvrdí, že nemůže vědět, jací žáci budou na školu přijati a tak se snaží, aby byla připravená co nejvíce pro všechny žáky.

O toto se snaží ředitelé všech zkoumaných škol. Domnívám se, že se potvrdilo, že připravenost školy souvisí s připraveností učitelů, že se nejedná o pouze individuální záležitost. Individuální je snaha učitelů být připraveni, ochota vzdělávat se při práci, zjišťovat informace a aktivně se podílet na dění ve škole. Připravenost k inkluzi může a nemusí nutně udávat postoje učitelů k ní. Ty jsou větším komplexem všech výše zmíněných otázek a mnohých dalších včetně této. Jestli se zvýší počet žáků na těchto školách, bude připravenost učitelů stoupat? To už je otázkou budoucnosti inkluze škol v této lokalitě.

8.1.6 Vybraní ukazatelé postojů učitelů k inkluzi

Ve výsledcích šetření jsou vidět některé souvislosti v postojích učitelů. Zajímavý je pohled na přibližně stejné hodnoty u postojů a připravenosti učitelů k inkluzi. Můžeme tedy říci, že zde byl potvrzen vzájemný i obousměrný vliv těchto dílčích postojů na komplexní postoje učitelů k inkluzi. Je také zřejmé, že učitelé nejspíš nepokládají pouze zkušenosti se žáky se SVP jako připravenost, ale že se přiřkládají hodnotu

i informovanosti a dalšího vzdělávání. Za pozitivní ukazatele můžeme považovat především převládající ochotu vyučovat inkluzivně, ať už z jakéhokoliv důvodu.

8.2 Podmínky školy pro inkluzivní vzdělávání

8.2.1 Jak moc je podle nich škola, na které učí spíše inkluzivní nebo naopak?

Prostředí školy je jedním z determinantů postojů a připravenosti učitelů k inkluzi. Učitelé mohli k hodnocení míry inkluzivity přistupovat různě podle toho, co na ně nejvíce z prostředí školy působí anebo komplexně. V jejich hodnocení se odrážejí podmínky školy jako vybavení a prostorové podmínky školy, přístup vedení školy k inkluzi, míra spolupráce zaměstnanců školy, ale i atmosféra školy, kterou mimo jiné utváří přístup jejich, učitelského sboru, rodičů i samotných žáků k inkluzi. Dále typ akcí, které škola pořádá a projekty, do kterých se zapojuje. Také zkušenosti školy s řešením problémových situací. Hodnotit mohli i podle toho, kolik žáků se SVP školu navštěvuje a jak škola celkově vystupuje.

Na prostředí inkluzivní školy jsou z mého pohledu kladeny opravdu velké požadavky. Dotazovaní ředitelé škol nevnímají změnu prostředí po zavedení inkluze, konstatují, že se vždy všichni snažili vyjít vstříc všem žákům. Prioritami školy a školního prostředí je a vždy bylo, aby se pokud je to možné, všichni žáci mohli vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a byly pro ně vytvořeny adekvátní podmínky. Hranice inkluzivního prostředí jsou tedy u nich limitovány podmínkami školy. Proto mají ředitelé velkou snahu, aby prostředí školy bylo co nejvíce připraveno. Formují proto prostředí školy mimo jiné i různými projekty, které mají školu zpřístupnit více dětem a zlepšovat klima školy.

V současné době učitelé prvního stupně z dotazovaných škol vnímají tyto školy průměrně inkluzivní. Znamka, kterou prostředí ohodnotili, může být však zkreslena snahou, aby školu jako takovou neshazovali. Někteří učitelé namítají, že je brzy na to hodnotit. Je pravda, že je možné, že se na školách do budoucna počet žáků se SVP mnohonásobně navýší a nyní škola ještě tak velkému množství žáků se SVP nečelí. Avšak já jsem tuto otázku považovala za podstatnou, abych se dozvěděla, v jakém prostředí učitelé nyní pracují. Protože pokud by škola byla opravdu výrazně

proinkluzivní, což by vycházelo přednostně z postojů učitelů, bylo by i její prostředí jiné, výrazně více pro inkluzi motivující, což by dále učitele pozitivně ovlivňovalo. Zpět však k výsledkům, které ovšem neukázaly, zda je škola více proinkluzivní či naopak. Učitelé hodnotili prostředí škol neutrálně, což koresponduje i s výsledky předchozí oblasti postojů učitelů k inkluzi. Můžeme tedy potvrdit, že inkluzivní prostředí školy a postoje učitelů k inkluzi jsou ve vzájemné interakci a provázanosti. Pozitivní působení na prostředí školy směrem k inkluzivní podobě může tudíž utvářet nejen u učitelů pozitivní postoje a motivovat je k inkluzi.

8.2.2 Spolupracují na škole při realizaci inkluze jako tým?

Inkluze vyžaduje interakci celé společnosti, ve které se škola nachází. Přínosem zde není jen spolupráce s kolegy, ale i s odborníky, vedením školy, rodiči a žáky. Spolupráce je velmi důležitá pro jakoukoliv práci s dětmi celkově. Učitel tím získává potřebný nadhled a zpětnou vazbu, která je vypovídající spolu s jeho sebereflexí o jeho práci a tak se může zdokonalovat a posouvat se kupředu.

Jako nejčastější forma práce při inkluzivním vzdělávání realizovaného dotazovanými učiteli se ukázala při šetření samostatná práce na základě konzultací s odborníky a o něco méně kolektivní spolupráce pedagogického sboru. Za kladné považují z hlediska inkluze to, že většina učitelů neomezuje svoji práci pouze na svoje úsudky a přesvědčení, ale podílí se na řešení inkluze ve třídě a na škole s řadou dalších, čímž vzrůstá pravděpodobnost výběru nejlepšího možného řešení v zájmu žáků. Inkluze odmítá izolovanost nejen žáků, ale i všech aktivit a aktérů. Proto je dalším pozitivním zjištěním, že pouze minimum z těchto učitelů pracuje při realizaci inkluze převážně na základě pokynů vedení. Je sice dobré, že tito učitelé respektují vedení školy, ale vedení by mělo spíše zajišťovat podmínky, zprostředkovávat komunikaci s odborníky, motivovat atd., nikoliv izolovaně rozhodovat o postupech, metodách, přístupu k žákovi apod., protože na to není samo o sobě dostatečně kompetentní.

Spolupráce v rámci třídy bývala vždy dána vztahem učitele a žáků. Nyní je však potřeba do těchto vztahů zahrnovat i asistenta pedagoga, případně osobního asistenta, kteří jsou již běžnou součástí mnoha tříd základních škol. Učitelé v odpovědích zdůraznili, že úroveň spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je primárně daná jejich

osobností, ochotou, znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, a hlavně i tím, jak si rozumí jako lidé. Z osobního hlediska jde o schopnost respektovat a přijmout roli svou i spolupracovníka. I když inkluzivním ideálem je rovnocenný vztah obou, tak je zřejmé i z hlediska kvalifikace a odpovědnosti za výuku, že na stejné úrovni v realitě tříd prvního stupně na těchto školách nepracují.

Školy, jejichž učitelé se zúčastnili tohoto šetření, nejčastěji v odborných otázkách realizace inkluze spolupracují s PPP Trutnov a různými SPC (například v SPC Hradec Králové). Všechny tyto školy mají alespoň jednoho speciálního pedagoga a metodika prevence či výchovného poradce až na ZŠ Liščí, kde disponují pouze výchovným poradcem. Školy dále spolupracují s klinickými psychology a dalšími odborníky z okolí školy. Psychologů, kteří by mohli působit na škole ambulantně je velký nedostatek. Celkově školy využívají veškeré možné odborné pomoci. Se spoluprací odborníků mají pozitivní zkušenosti a kladně hodnotí i zlepšení spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Otázkou je, zda se do budoucna intenzita interakce všech účastníků inkluze na škole i v jejím okolí, bude stagnovat nebo se zvýší, případně dosáhne na úroveň interakce celé místní společnosti a škola tak nebude pouze uzavřenou komunitou, jako tomu je převážně ještě dnes.

8.2.3 Co by zlepšilo jejich práci v podmínkách inkluze?

Podmínky jsou nejvíce dotazovanými zmiňovaným limitem celé inkluze ve školním prostředí. Nejčastěji ve spojení se slovy nepřipravené, nedostatečné, apod. Otázkou je, zda se časem tyto podmínkylepší, protože z mnoha stran učitelů a ředitelů ze zkoumaných škol zaznělo, že pokud by se inkluzi v ČR dalo více času na přípravu těchto podmínek, nebyl by nyní takovýto „chaos“ a měla by větší šanci na to skutečně fungovat. Paní ministryně Kateřina Valachová však argumentuje, že to bylo nevyhnutelné, že to není nic nového a že se změny ohledně inkluze ve školství v podstatě mají odehrávat za pochodu (Valachová, 2016), s čímž však mnoho zmíněných ředitelů a učitelů nesouhlasí. Jedna z učitelek tvrdí, že hlavními překážkami inkluze je financování a to, že se to všechno „šije horkou jehlou“. Inkluze podle ní funguje jenom proto, že učitelé vědí, co a jak dělat a jsou na to zvyklí. I z pozice

zástupkyně ředitele uvedla, že se neustále mění informace o realizaci inkluze na školách, jejich platnost a přibývají nové na každém školení. Z těchto názorů vyvozují tedy další podstatnou podmínku, kterou vnímám jako podstatnou pro fungování inkluze v našem školství, a to jasné pokyny, které vycházejí ze shody a sdílení společných cílů v inkluzi jak učitelů, ředitelů atd. tak i ministerstva školství.

Co ale vyšlo z odpovědí většiny dotazovaných učitelů jako nejvíce potřebná podmínka ke zkvalitnění současného inkluzivního vzdělávání, byl apel učitelů na skutečnou spolupráci odborných poradenských pracovišť. Na jejich obranu někteří dotázaní ředitelé dodávají, že ani školy ani tyto zařízení nebyly na opatření inkluze připravené a že se to bohužel v mnohých případech podepisuje na nynější kvalitě poskytování podpory žákům.

Určitou motivací k inkluzivnímu vzdělávání by pro dotazované učitele bylo adekvátní finanční ohodnocení za jejich práci či za práci, kterou vykonávají mimo rámec svých povinností spojených s běžným typem výuky. Pramení to z dlouhodobého podfinancování učitelské profese, které zmiňuje například Urbánek (In Spilková, 2016). Dnešní učitel je pružný a očekává se od něj, že se stále zvyšujícím nárokům na jeho práci prostě přizpůsobí. Zlepšení vidí ministerstvo školství v zavedení kariérního systému, který by měl vstoupit v platnost v roce 2017/2018. Začínajícím učitelům by měl v jejich pedagogické práci pomáhat zkušenější pedagog (za finanční odměnu) a po dvou letech práce mají možnost podstoupit atestaci za přítomnosti pedagogů a ředitele školy, kde prokáží své schopnosti a dovednosti učitele. Poté mohou postoupit výše v tomto řádu a pracovat nadále již samostatně. Pedagogové, kteří působí na škole jako specialisté – metodici prevence, výchovní poradci atd. by měli také být navíc odměňováni (V novém školním roce dozná změn kariérní řád učitelů, 2017).

Značná část učitelů by uvítala více prostředků na materiální zajištění inkluzivního vzdělávání u nich na škole. Některé třídy opravdu nemají odpovídající prostor proto, aby se v nich mohli vzdělávat i žáci se SVP při počtu 25 a více žáků. Jednak tedy jde o otázky vybavenosti celé školy a poté o vybavení tříd a o speciální pomůcky, které jsou mnohdy pro vzdělávání žáků s vážnější poruchou nezbytné anebo by jim učení dosti usnadnily.

Tak, jak jsem předpokládala, vadilo i poměrně velké části učitelů, že není pro inkluzivní vzdělávání vytyčena žádná konkrétní metodická koncepce toho, jak má vyučování ve skutečnosti probíhat. Nemyslím si, že by to učitelé potřebovali z důvodu, že by se chtěli vrátit k diktatuře předešlých osnov, ale spíše jako průvodce, který by jim rámcově vytyčoval, co a jak řešit. Současná podoba inkluze se opravdu liší na každé škole a v každé třídě a u každého žáka, jak se zde prokázalo, ale podmínky mají podobné. Mnoha učitelům v době, kdy je již nějakou dobu zavedený systém podpůrných opatření chybí podpora, především tedy personální – asistent. Na některých školách se daří na asistenty získávat finance, jinde méně.

Je to otázka podmínek, které nastolí stát, ale i podmínek a vstřícnosti školy, společnosti a učitelů i samotných žáků.

8.3 Učitelé a rodiče žáků

8.3.1 Jak pocítují působení médií na vnímání inkluze rodiči žáků v jejich třídě?

Komerční média v minulém roce sehrála hlavně v období těsně před zavedením inkluze celkem podstatnou roli při získávání informací o inkluzi pro širokou veřejnost. I za sebe mohu říci, že pokud by člověk neměl žádné odborné informace a měl vycházet pouze z takovýchto zdrojů, považoval by nejspíš inkluzi za nástroj „drancování“ jinak velmi dobře fungujícího školského systému. Navíc já jako budoucí učitel bych se obávala, jak se budu moci ve třídě věnovat, tak velkému množství žáků s různými druhy postižení i žákům intaktním atd. Mnozí rodiče mohli nabýt dojmu, že jejich „zdravé“ dítě nebude mít příležitost se kvalitně vzdělávat, protože se učitelka bude věnovat žákům handicapovaným apod. Naopak rodiče žáků s postižením by se mohli obávat, že jejich dětem nebude věnována potřebná péče apod. Tento tlak nicméně už zeslabil, a tak se v praxi ukazuje, že mnohé obavy, byly zbytečné, nepodložené a některé z nich jen z části.

Méně citelný tlak médií na postoje rodičů k této problematice potvrzuje částečně negativní, ale spíše už neutrální hodnocení dotazovaných učitelů. Výsledky by mohly být jiné právě v září roku 2016, kdy byl tlak podle mého názoru nejsilnější. Na jednotlivých školách se nyní hodnocení některých učitelů pohybovalo jak k názoru,

že mají média spíše negativní vliv, tak že mají spíše pozitivní vliv. Je také pravda, že někteří učitelé nezaznamenali reakce rodičů nějak ovlivněných médii v této problematice, proto volili neutrální hodnocení.

Učitelé a samotní žáci jsou vlastně pro mnohé rodiče jedinými tlumočníky toho, jak vzdělávání na škole probíhá. Pokud se rodičů a jejich dětí konkrétní problematika „nedotýká“, většinou neprojevují valný zájem a nemají potřebu to řešit. Pokud by to však mělo mít vliv, ať už jakýkoliv, na jejich dítě, začnou se více zajímat a řešit danou situaci s učitelem, popřípadě s vedením školy. Jsem toho názoru, že média mohou, i když ne nutně v současné době, opravdu mnohdy nepravdivě informovat o inkluzi rodiče žáků, ve kterých to následně může vzbouzet například strach o jejich dítě a kvalitu jeho vzdělávání, čemuž chtějí zabránit. Pro učitele pak může být velmi obtížné s takto informovanými rodiči jednat a uvést je na pravou míru. Učitel musí proto být, kromě jiného, i diplomatem mezi školou a rodinou, který by měl být schopen poskytovat rodičům oficiální a podložené informace o inkluzivním vzdělávání. Což souvisí s mírou a kvalitou jeho znalostí a celkového přehledu dění ve školství.

Z výsledků šetření nevyplývá, že by dotazovaní učitelé byli nějak výrazně přímo ovlivňováni v otázkách inkluze médii. Pouze 8,8 % respondentů, kteří se necítí dostatečně připravení na inkluzivní vzdělávání, uvedlo, že získávají informace o inkluzi pouze prostřednictvím komerčních médií.

Šetření neprokázalo jednoznačně, zda mají média na postoje rodičů k inkluzi pozitivní nebo negativní vliv v současné době.

8.3.2 Jak se podle učitelů stavějí rodiče žáků k inkluzivnímu vyučování v jejich třídě?

Na postoje učitelů k inkluzi mohou mít názory rodičů a jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání zásadní vliv. I jedna z dotazovaných učitelek v rozhovoru potvrdila, že se v minulosti setkala s rodiči, kteří měli pocit, že se dostatečně nevěnuje jejich dětem kvůli dětem s handicapem (se SVP). Jiná zas, že rodiče měli o své děti strach, protože je často napadal jiný žák s Aspergerovým syndromem a bály se chodit do školy. Proto si tyto rodiče nepřáli, aby se tento žák vzdělával společně s jejich dětmi. Do jaké míry však mají rodiče opodstatněný strach?

Inkluzi vidí jedna z učitelek jako příležitost pro rodiče zbavit se zodpovědnosti za přípravu jejich dětí a věnování se jejich učení. Je to zajímavá teze, protože skutečně za mnohé rodiče odvede velkou část práce asistent pedagoga či osobní asistent, který dítěti pomáhá v hodinách, po vyučování s ním vypracovává úkoly a vysvětluje. Domácí přípravě už pak někteří rodiče nevěnují dostatek času a pozornosti. Tito rodiče pak mnohdy obviňují školu za, z jejich pohledu, nedostatečné výsledky žáků, ale z jejich strany je potřeba také projevit snahu a práci. Tato učitelka vystihuje dnešní spolupráci s rodinou na inkluzivním vzdělávání tak, že dříve žáci byli integrováni na žádost rodičů, kteří, ale měli opravdovou snahu spolupracovat a s dětmi se svědomitě učili a připravovali. Dnešní inkludovaní žáci, kteří by dříve navštěvovali speciální školu, jsou do škol posouváni z nějaké instituce „automaticky“, ale jejich rodina ne vždy spolupracuje tak, jak by měla. Nedostatečnou podporu ze strany rodičů žáka se SVP zmiňuje i další učitelka, která musí pak nahrazovat tuto podporu ve škole. Jiné učitelky se zatím setkaly s aktivními rodiči.

Jedná se o naprosto individuální otázku, avšak vycházela jsem z předpokladu, že rodiče mohou sdílet společný názor na inkluzi ve třídě svých dětí. To se však nepotvrdilo. Necelá polovina učitelů zodpověděla, že polovina rodičů žáků v jejich třídě inkluzi podporuje. Ostatní učitelé se pak stejným počtem dělí na ty, kteří se domnívají, že většina rodičů inkluzi u nich nepodporuje a na ty, kteří si myslí, že právě většina podporuje inkluzi. Pouze jeden učitel je opravdu přesvědčený, že všichni rodiči u něj ve třídě inkluzi podporují. Pro učitele, který však má (a chce) učit inkluzivně je nesmírně podstatné, aby ho rodiče v jeho práci s jejich dětmi podporovali, spolupracovali a aktivně se zajímali.

Na postoje rodičů s postoji učitelů působí různé faktory, ale lze říci, že jde v mnoha případech i o obousměrný proces. Že pokud učitel bude přesvědčený o přínosu inkluze, může přesvědčit i rodiče. Na druhou stranu, pokud nemá podporu rodičů, realizuje se inkluze velmi obtížně a učitel je na to z jedné části sám, což nepřispívá k jeho pozitivnímu smýšlení o inkluzi.

Z šetření vyplývá, že inkluzi nepodporují všichni rodiče, ani většina z nich. Pro práci inkluzivního učitele je tedy velmi důležité, aby rodiče stáli na straně inkluze.

8.4 Inkluzivní vzdělávání

8.4.1 Co učitele nejčastěji vede k inkluzivnímu vyučování?

Přesto, že v našem státě byla inkluze nařízena plošně, měla by spíše přirozeně vyvstávat z přesvědčení učitelů tak vyučovat. Hlavní roli by zde hrály zkušenosti učitelů, které zde mají velký vliv i nyní na to, jak k inkluzi přistupují, tak i přehodnocení dosavadních postojů k jejich způsobu vzdělávání všech žáků.

Pozitivním výsledkem tohoto šetření je, že přes všechny problémy, které v naší zemi mohly řadu učitelů odrazovat od inkluzivního vzdělávání, alespoň někteří (8,8 %) z dotazovaných učitelů takto vyučují a vynakládají velkou snahu pro právě tento typ vzdělávání z vlastní vůle a z přesvědčení, že to má smysl a že je přínos inkluze natolik podstatný, že jim za to „práce navíc“ stojí. Tito učitelé vidí výsledky především v tom, že to žáky vychovává k ohleduplnosti a toleranci.

Tím, co však vede většinu dotazovaných učitelů (73,5 %) k inkluzivnímu vzdělávání žáků je fakt, že ve třídě nyní už mají žáky se SVP a že jsou ochotní kvůli nim pracovat i „navíc“, ale nevychází to z jejich víry v inkluzi a v její přínos, nýbrž ze snahy i těmto žákům ve třídě umožnit vzdělávat se. Snaží se také zmírnit alespoň trochu, podle nich, negativní dopad jejich začlenění do kolektivu běžné třídy. Tito učitelé nevěří, že je jejich plná socializace možná v podmínkách běžné třídy. Důvodem je předpoklad, že z počátku je socializace celkem reálná, ale s narůstajícím věkem žáků a s jejich vzrůstající schopností hodnotit nejen sebe, ale i okolí kriticky, je zde v budoucnu cesta „menšího zla“ v toleranci ale ne v partnerství spolužáků anebo cesta vyčleňování žáka se SVP z kolektivu intaktních žáků. Avšak jako námitku na toto tvrzení mohu uvést zkušenost jedné z učitelek, na jejíž škole se podařilo začlenit žáka s Aspergerovým syndromem a s velmi výbušným a těžce předvídatelným chováním do chodu školy tak, že by nikdo dnes nepoznal, že by tam někdy nepatřil. Lze také říci, že jiní z těchto učitelů, kteří se vyjádřili, že jsou sice ochotní pracovat i navíc v inkluzivním vzdělávání, ale z důvodu, že musí, tím chtěli vyslovit také to, že tato forma vzdělávání s sebou přináší v současné době velké množství „vedlejší“ práce, čímž myslí především zpracování IVP, PLPP atd.

Méně než 15 % učitelů přiznalo, že musí pracovat „navíc“ v rámci inkluzivního vzdělávání ve třídě, ale nevychází to ani z jejich vnitřního přesvědčení a nejsou ochotni tuto práci dělat, ale vykonávají ji, protože se to od nich očekává či dokonce vyžaduje třeba od vedení školy apod.

Inkluze na školách se odráží ve změně v pracovních materiálech nejčastěji od zdroje RVP ZV, ze kterých pak ve spojení s inkluzivními cíly a výstupy vychází ŠVP škol, kde jsou tyto změny na škole zaneseny například v doplňcích k ŠVP. Cíle si některé školy kladou krátkodobé třeba na půl roku, kde se snaží realizovat různé semináře s tematikou inkluze využitelné v praxi, školení a kurzy. Každá škola má jiné zkušenosti a výsledky se žáky se SVP, od čehož se odvíjí i to zda je inkluze na škole skutečně cílem nebo jen „nařízením shora“, které je nutné respektovat. Nemyslím tím, že by školy byly výhradně proti inkluzi, ale spíše se neztotožňují s její v současnosti stanovenou podobou. Od vedení a přístupu školy se odvíjí i motivace a připravenost jejich kantorů k inkluzi.

8.4.2 Mělo zavedení inkluze vliv na náročnost činností, které učitel provádí, ať už přímo ve vyučování nebo v přípravě na něj?

Mám za to, že s příchodem žáka se SVP do třídy musí nejen on, ale všichni okolo něj projevit snahu, aby do třídy patřil. Při společném vzdělávání se však mnohé činnosti musí uzpůsobovat tak, aby na jejich cíle byl schopen dosahovat i tento žák. Učitel by tedy měl činnosti, metody, formy práce atd. promyslet adekvátně k potřebám všech žáků, což není vždy snadné a lehce uskutečnitelné, zvláště když jde u žáka o vážnější poruchu. Výsledkem šetření je především to, že se učitelé shodli, že náročnost těchto činností a příprava na ně se odvíjí od individuální diagnózy dítěte se SVP. Přístup k dětem je tedy pokaždé jiný i vzhledem k individualitě žákovi osobnosti a míra změny a přizpůsobení je přímo úměrná žakovým potřebám. Nelze tedy jednoduše rozhodnout, zda inkluze měla vliv na náročnost činností ve vyučování, protože žáky se SVP ve třídě mnozí učitelé měli již předtím, a tak výuku přizpůsobují automaticky. To co, se někde změnilo, je větší dostupnost podpory pro daného žáka, ne však všude. Jedna z učitelek, která má ve třídě sluchově postiženou žákyni, si musí dávat pozor na přesné instrukce a na místo odkud je žákům vysvětluje, protože tato žákyně nemá asistenta a neměla by možnost učitelku slyšet, kdyby si nestoupala přímo před ní.

Ve třídě se 25 žáků však není absolutní ticho a tak mnohdy žákyně i přes snahu učitelky nerozumí. Učitelka však podotýká, že ne vždy je čas, aby jí to mohla individuálně vysvětlit, proto vzdělávání pro tuto žákyni musí být neskutečně náročné. Jiná z učitelek podotýká, že není žádný konkrétní návod na to, jak to v hodinách má probíhat a jak uskutečnit vzdělání všech, proto učí převážně frontálně, s tím, že žák se SVP má asistenta, který se snaží se upozadovat a žákovi pouze dopomáhat. Když žák nestačí tempu výuky, jde s asistentem stranou a samostatně docvičuje. Učitelka, která nyní vzdělává žáka s Aspergerovým syndromem uvedla, že je nutné, aby žák seděl v blízkosti dveří, aby v případě „výbuchu“ mohl odejít do místnosti proto vyhrazené, se uklidnit. Tam také musí psát testy. Zdůrazňuje také, že nejdůležitější a nejnáročnější je pro ni nyní příprava na takovouto výuku a pozorování aktuálního stavu tohoto žáka, aby věděla, jaké tempo a intenzitu činností pro něj volit. Jiná učitelka uvádí, že ji práce s žákyní s nízkým intelektem, dříve zabírala hodně času v hodině a následkem toho bylo, že byla pozadu s celou třídou. Nutně by potřebovala asistenta, a to nejen do hodin matematiky a češtiny, protože je pro ni nejvíce náročné se věnovat všem žákům včetně této žákyně stejně.

Právě poslední zmíněný problém, tedy využívat čas v hodinách efektivně, označili všichni dotazovaní za nejtěžší při vyučování v současné době. Samozřejmě, že bylo obtížné spravedlivě se věnovat každému žákovi tak, aby jiného učitel „neodbýval“, ale mám také dojem, že jsou pro učitele tři způsoby, jak se žáky se SVP v hodinách pracovat. Jednou z možností, které učitelé uváděli je, učit i nadále frontálně a pokud žák nestíhá, musí pracovat samostatně s asistentem, druhou je, věnovat se mu maximálně, ale na úkor ostatní žáků a třetí věnovat stejný čas všem, ale to je zároveň ta nejtěžší a v praxi nejnáročnější varianta.

Tak, jak jsem předpokládala, učitelé hodnotili jako druhou nejnáročnější činnost sestavování IVP. Přesto, že učitel obdrží k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pokyny a doporučení od poradny, musí vynaložit ještě práci navíc, aby plán zpracoval tak, aby skutečně korespondoval s potřebami žáka. Individualizovat učitelé musí však neustále pro všechny žáky. I to vnímají jako jednu z nejnáročnějších aktivit. Zvláště pak, pokud mají ve třídě „hraniční“ žáky, kteří mají evidentně speciální vzdělávací potřeby, ale jelikož je nemají oficiálně z jakéhokoliv důvodu potvrzené, učitelé pro ně nemohou uplatňovat všechny možnosti podpory, které by jim jinak byly k dispozici.

Ale v praxi se učitelé velmi snaží i těmto žákům vypracovat případně plán pedagogické podpory a usilovat o diagnostické vyšetření žáka.

Tím, co mě překvapilo, bylo, že učitelé jako nejsnazší úkol vybrali spolupráci s asistentem. To vnímám jako z jejich strany velmi pozitivní postoj.

Očekávala jsem také, že větší úskalí bude představovat komunikace s rodiči žáků, ale to se nepotvrdilo, protože učitelé mají očividně snahu s rodiči vycházet dobře a daří se jim to.

Celkově tedy lze výsledky shrnout, že příchod inkluze do tříd, byl velkou změnou pouze tam, kam přišli noví žáci se SVP a na všech zkoumaných školách v oblasti podpory žáků.

8.4.3 Je vzdělávání a začleňování všech skupin žáků se SVP pro učitele stejně náročné?

Stejně jako každý žák má svá individuální specifika a potřeby, tak i žáci se SVP, ale v návaznosti, mimo jiné, na druh postižení či poruchy, kterým trpí. Je důležité, že u některých forem zdravotního postižení není zasáhnout intelekt dítěte, ale mohou utrpět jeho emoční stránky osobnosti. Žák ze sociálně slabšího sociokulturního prostředí nemusí mít nutně nízký potenciál, ale jeho okolí mu nedává šanci ho rozvinout. Smyslově postižený žák potřebuje mnohdy speciální pomůcky a větší péči učitele atd. Těchto a dalších příkladů toho, že vzdělávání nemůže probíhat pouze povrchně, bych mohla uvést nespočet, ale podstatou je, že každý žák je jedinečný a učitel by mu měl co nejlépe umožnit, aby se mohl rozvíjet dále ve svých schopnostech, i když je v některých ohledech limitovaný jeho vadou či postižením, onemocněním,...

Pro učitele tento inkluzivní přístup představuje opravdu náročnou práci, pokud to chce dělat skutečně dobře. Závisí na něm, zda se, pokud je třeba, dovzdělá, změní metody, formy práce, přístup k žákům, bude jinak promýšlet přípravu apod. Dotazování učitelé nevnímají vzdělávání žáků s různými SVP srovnatelně náročné.

Vůbec nejnáročnější skupinu žáků při vzdělávání pro ně představují mentálně postižení žáci. Nejspíš i proto, že u těchto žáků je potřeba velká trpělivost a ohled k tomu, že žák má snížené intelektové schopnosti, a i jeho sociální chování neodpovídá mnohdy jeho skutečnému věku. Stejně tak je náročné i pro intaktní žáky mentálně

postiženého žáka přijmout mezi sebe a učitelé jsou skeptičtí i v otázce, zda tito žáci někdy doopravdy budou do kolektivu třídy přijati. Jedna z učitelek to potvrzuje tím, že podle ní, děti nemají potřebný nadhled dospělého člověka, a proto stejně jak žijí realitu kolem nich, tak i hodnotí.

Překvapivě velké množství učitelů, kteří se zúčastnili šetření, hodnotilo vzdělávání žáků – cizinců jako opravdu náročné. Zde sehrál důležitou roli osobní dojem a lze říci, že obavy učitelů z toho, jak se spojí kultura žáků ve třídě s možnými kulturními odlišnostmi žáka – cizince a s ním spjatých jiných návyků, ...nebo i z toho, že žák neumí náš jazyk. V tom případě je určitě jeho vzdělávání bez přítomnosti tlumočnicka nesmírně pro učitele náročné. Zpětná vazba by u takového žáka byla téměř nulová, a zvláště pokud jeho rodný jazyk není učiteli alespoň trochu blízký (například angličtina), tak netuším, jak by vzdělávání mohlo probíhat. Z výsledků je však patrné, že zde učitelé mají velmi málo zkušeností na to, aby mohli náročnost vzdělávání těchto žáků podloženě hodnotit. Inkluzivní učitel by však měl takového žáka považovat za velký přínos a obohacení rozmanitosti třídy.

Někteří zúčastnění učitelé uváděli žáky nadané jako jednu ze skupin nejméně náročných při realizaci inkluzivního vzdělávání, což vnímám jako velmi pozitivní přístup, protože se domnívám, že nadaní žáci často potřebují podpořit IVP nebo alespoň PLPP, protože jejich výkony bývají mnohem vyšší než je průměrná norma ve třídě a tudíž by úroveň vzdělávání s nimi měla aktuálně odpovídat a předvídat jejich znalosti, což by nebylo možné bez individuálního přístupu. Tito žáci přes vysoký intelekt však vyžadují v některých případech větší pozornost v sociální oblasti, kde mají často problém.

V otázce hodnocení těchto žáků jedna z dotazovaných učitelek zdůraznila, že hodnocení žáka vychází z cílů, které konkrétní žák a učitel v jeho vzdělávání mají stanovené. Podstatné je podle ní hlavně to, aby to hodnocení bylo co možná nejvíce kladné a konstruktivní, protože tito žáci mnohdy jen těžko zažívají úspěch z vydařené činnosti, úkolu atd. a je to pro ně velmi frustrující. Naopak kladné hodnocení i nejmenších zásluh je pro žáky obrovskou motivací a buduje to u nich vřelý vztah ke škole a vzdělávání.

Na těchto školách, které se zapojily do tohoto šetření, jsou žáci zpravidla individuálně integrováni do běžných tříd. Inkluze se zde nerealizuje žádnou jinou formou. Ředitelé zařadili do rozvrhů různým způsobem buďto předmět speciálně pedagogické péče nebo reedukace neboli doučování žáků se SVP, které nejčastěji vedou učitelé, kteří jsou speciálními pedagogy. Podporu těchto žáků posiluje zapojení školy do projektu ministerstva školství – Šablony do škol (Výzva na šablony pro mateřské a základní školy vyhlášena, 2016).

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjišťování postojů učitelů prvního stupně k inkluzi a také ověření, zda se cítí být k inkluzi dostatečně připraveni. Některé výsledky naplnily má očekávání a jiné mi je naopak vyvrátily. Jedním z nejvýznamnějších zjištění bylo, že dotazovaní učitelé prvního stupně nejsou natolik ovlivněni v přístupu k inkluzi délkou pedagogické praxe, ale svými zkušenostmi se vzděláváním žáků se SVP. Potvrdila se tedy, u těchto učitelů, přímá souvislost mezi pozitivní, ale i negativní zkušeností a postojem k inkluzi. Vlivem zkušeností je také podle výsledků ovlivněná současná připravenost dotazovaných učitelů k inkluzi. Míra jejich připravenosti, tak jak ji sami hodnotí, koresponduje s jejich postoji k této problematice. Nepotvrdilo se v tomto šetření, že by se celkové postoje učitelů, kteří nepracují se žáky se SVP nějak výrazně odlišné od postojů těch, co s nimi nyní pracují. Podstatným zjištěním je to, že nejvíce dotazovaných učitelů v současné době na těchto školách pracuje nejvíce se žáky s poruchami učení a chování. Potvrdilo to specifikum tohoto kraje, a to statisticky nejvyšší počet žáků se SPUCH vzdělávaných v běžných základních školách. Překvapující pro mě byla poměrně velká nejen současná praxe učitelů se žáky s Aspergerovým syndromem, jejichž vzdělávání je pro učitele z těchto škol mnohdy velmi náročné kvůli jejich častému agresivnímu chování. Postoje dotazovaných učitelů a ředitelů škol jsou z poloviny pozitivní a z druhé negativní. Věřím tomu, že kdyby se zlepšily podmínky inkluzivního vzdělávání v našem státě v aspektech, na které tito učitelé a ředitelé poukazují, byly postoje i těchto pedagogů a vedení škol k inkluzi pozitivněji laděné. V současné době dotazovaní projevují značný nesouhlas s nynější podobou tohoto vzdělávacího konceptu, tak jak je v České republice realizovaná. Kladné postoje jsou zapříčiněny pevnou vírou mála z dotazovaných učitelů, že inkluze, i přes současné limity, má smysl a bude velkým přínosem pro české školství. Připravenost těchto učitelů prvního stupně k inkluzi je provázána s připraveností školy na inkluzi, jejich zkušenostmi a vzděláním, ale také ochotou se informovat a být součástí dění inkluzivní školy. Avšak šetření neprokázalo, že by dotazovaní učitelé vnímali svojí školu jako proinkluzivně laděnou. V rámci školy se z výsledků ukazuje, že respondenti notně spolupracují s odborníky a odbornými poradenskými zařízeními, ale i mezi sebou v učitelském sboru, což je velmi pozitivní zjištění. Jako motivaci k inkluzivnímu vzdělávání by dotazovaní učitelé uvítali potřebné finanční prostředky

na podporu žáků, ale i adekvátní finanční ohodnocení jejich práce. V tomto šetření se neprokázal výrazný vliv komerčních médií na postoje rodičů a potažmo i učitelů. Přiřítám to jistému zvolnění mediální „protikampaně“ k inkluzi, která byla pořádána v minulém roce. Postoje rodičů k inkluzi nelze jednoznačně z výsledků definovat jako vyhraněně kladné či záporné. Jejich názory nejsou nyní, když se jich to mnohdy „netýká“, dostatečně zúčastněné. Otázkou je, zda to tak zůstane i s případným přibývajícím počtem žáků se SVP ve třídách. To je ovšem otázkou všech těchto oblastí. Částečně negativním zjištěním je, že většina dotazovaných učitelů prvního stupně těchto škol je sice ochotná vzdělávat inkluzivně, ale protože musí. Ochota pro věc nevychází z jejich vlastního přesvědčení, což podle mě není správné, protože se to na jejich práci může a nemusí podepisovat. Z výsledků tohoto šetření je patrné, že zmínění učitelé, vnímají jako nejnáročnější využívat čas v hodinách efektivně i s ohledem na všechny žáky a tvorbu individualizovaných vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory. Nejobtížněji vzdělavatelnými skupinami ze žáků se SVP jsou, podle těchto učitelů, žáci mentálně postižení a žáci – cizinci.

Domnívám se, že tato práce přináší poměrně aktuální a komplexní pohled nejen na postoje učitelů k inkluzi a na míru jejich připravenosti, ale na celkovou problematiku inkluzivní praxe na těchto zkoumaných školách, které jsou mnou vybranými reprezentanty dané oblasti. Přínosem této práce je dle mého názoru náhled na to, jak se tyto dotazovaní učitelé stavějí, reagují na plošné zavedení inkluze do vzdělávání. To, jak realizují společné vzdělávání, jaké překážky jim nyní brání v efektivním plnění inkluzivních cílů, jaké výsledky v současnosti mají se vzděláváním žáků se SVP mezi intaktními a co by jejich práci v inkluzivním vzdělávání ulehčilo a podnítilo. Také to, jak reaguje vedení, žáci školy a škola jako komunita na tento koncept vzdělávání. Bezpochyby i to, jak to vidí učitelé a ředitelé těchto škol vývoj tohoto pojetí vzdělávání do budoucna. V neposlední řadě i co je příčinou jejich negativní či pozitivních postojů. A mnohé další otázky jsem se v této práci prostřednictvím jejich odpovědí snažila co nejpřesněji zodpovědět. Tato zjištění vyvstávají ze skutečné praxe a skutečných zkušeností dotazovaných učitelů prvního stupně a ředitelů základních škol, proto je vnímám jako velmi přínosná k objasnění současného stavu inkluze na vybraných školách.

Uvedla jsem zde pouze nejvýraznější výsledky, které jsem během šetření na téma postojů učitelů prvního stupně základních škol k inkluzi zjistila. Netušila jsem, jak moc v inkluzivní praxi záleží na všech aspektech, které mohou na postoje učitelů

působit. Jako budoucí učitelka jsem měla zájem dozvědět se více o této problematice, což se mi, řekla bych, celkem podařilo, ale nyní také vím, že otázka postojů k inkluzi nemá pouze jeden úhel pohledu. V této práci jsem využila několik možných vhladů do dané problematiky a další tedy přenechávám jiným, protože inkluze nebyla a není pouze jedním z hlavních témat současného školství, ale podle všeho především tématem budoucího vývoje školského systému a možná i společnosti.

Seznam použité literatury a zdrojů

Knižní zdroje:

ANDERLIKOVÁ, Lore a Irena MARUŠINCOVÁ, 2014. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENDO VÁ, Petra, 2016. Žák s lehkým mentálním postižením v běžné ZŠ. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: FORUM, **IV**(2), 18-21.

BAZALOVÁ, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumil, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ, 2000. *Středo evropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, spol. ISBN 80-85615-95-9.

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK, 2015. *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2977-3.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.

HRDINOVÁ, Radka a Marek PŘIBIL, 2016. Školství dá za kampaň na inkluzi 56 miliónů. *Mladá fronta Dnes*.

JESENSKÝ, Ján, 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 275 s. ISBN 80-7041-196-1.

JESENSKÝ, Ján, 1995. Kontrapunktů integrace zdravotně postižených. 1. vyd. Praha: Karolinum. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

JESENSKÝ, Ján, 1998. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 214 s. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-691-0.

KLENKOVÁ, Jiřina a VÍTKOVÁ, Marie. et. al. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 97880-210-5731-9

KOCUROVÁ, Marie a kol., 2002 *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU. ISBN 80-7082-844-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova: Pampaedia*. Praha: Státní nakl., 1948, 269 s.

LECHTA, Viktor, 2010. Inkluzivní pedagogika - základní vymezení. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 2010. Praha: Portál, s. 20-41. ISBN 9788073676797.

NETOLICKÁ, Danuše. Vzdělávání pedagogů k inkluzi [online]. 2012 [cit. 2012-10-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/n/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html>

POLECHOVÁ, Pavla, ed. et al. 2005. Jak se dělá „Škola pro všechny“. 1. vyd. Kladno: AISIS. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0191-5.

RICHTEROVÁ, Olga, 2016. *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami: The Salamanca Statement* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

RÝDL, Karel, 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-17-8.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Tomáš JANÍK, 2016. Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, **2016**(4), 365-367. ISSN 0031-3815.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

SOVÁK, Miloš, 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN, 231 s.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL., Jitka, 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-913-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8

Internetové zdroje:

Čeští učitelé patří mezi jedny z nejvíce nespokojených se svým povoláním v rámci zemí OECD, ukázalo šetření TIMSS, 2016. In: *EDUin* [online]. Praha [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/beduin/cesti-ucitele-patri-mezi-jedny-z-nejvice-nespokojenych-se-svym-povolanim-v-ramci-zemi-oecd-ukazalo-setreni-timss/>

Inkluze se nám v budoucnu vyplatí. Klíčová je podpora učitelů., In: *Člověk v tísní* [online]. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/cs/clanky/inkluzese-nam-v-budoucnu-vyplati-klicova-je-podpora-ucitelu>

Jaký byl rok 2016 ve vzdělávání?: Bilancujeme rok 2016 ve vzdělávání, 2017. In: *EDUin: Vzdělávání je i naše věc* [online]. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/beduin/jaky-byl-rok-2016-ve-vzdelavani/>

KARTOUS, Bohumil, 2015. Kritika inkluze je iracionální: Bez učitelů, kteří chtějí, nemůže proběhnout žádná změna. *Britské listy* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/77237.html>

KLEŇHOVÁ, Michaela, 2016. Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika&My: Měsíčník českého statistického úřadu* [online]. (3) [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

KOZELKA, Petr, 2016. Tlak na inkluzi roste kvůli rozsudku o diskriminaci romských dětí. *Právo* [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/395787-tlak-na-inkluzi-roste-kvuli-rozsudku-o-diskriminaci-romskych-deti.html>

LAURENČÍKOVÁ, Klára a Bohumil KARTOUS, 2016. Rozhovor Bristských listů 59.: Je, jak píše Blesk, inkluze "d'ábelský antisociální program"? In: *Občanské sdružení Britské listy* [online]. Youtube [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aJ5PEwPyLWE>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., Vzdělávací program varianty [cit. 2017-04-10]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

PEKÁRKOVÁ, Simona, 2014. Individuální vzdělávací plán (IVP). In: *Vzdělávací program Varianty* [online]. Praha: Člověk v tísni, s. 1 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/81-individualni-vzdelavaci-plan-ivp>

PEKÁRKOVÁ, Simona, *Individuální vzdělávací plán (IVP)* [online]. 1 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/81-individualni-vzdelavaci-plan-ivp>

PROKOSHEVA, Sasha, Oleg SIDORKIN a Barbora ZAVADILOVÁ, 2016. Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva. In: *Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund, s. 42 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/08/Nadace_OSF-Inkluzivni_vzdelavani_v_Ceske_republice.pdf

RICHTEROVÁ, Olga, 2016. *Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Standardy Férové školy, *Férová škola* [online]. Brno [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>

Stanislav Štech: Ideál inkluze skutečně nefunguje, inkluzivní vzdělávání ano, 2016. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros media [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/03/stanislav-stech-ideal-inkluze-skutecne.html>

ŠLERKA, Josef, 2017. *Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?: Komentář Josefa Šlerky, Socialbakers, k průzkumu týkajícího se postojů veřejnosti k zavádění inkluzivního vzdělávání.* [online]. In: EDUin [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/audio-a-video-archiv/josef-slerka-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>

ŠOJDROVÁ, Michaela, Zonna BAŘINKOVÁ, Irena BORKOVCOVÁ a Radek DLOUHÝ, 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání v ČR: Situace a doporučení.* Praha: Česká školní inspekce. Dostupné také z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>

VALACHOVÁ, Kateřina, 2016. Ministryně školství o kladech i úskalích inkluze. In: *Youtube* [online]. Šance dětem [cit. 2017-01-22]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=UHH9uBULm-k>

VOJÍKOVÁ, Martina, 2016. Změny v novém školním roce. *Zprávy Alfa 9: Denní zpravodajství o legislativě a ekonomii* [online]. [cit. 2017-04-22]. Dostupné z: <http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=43212>

V novém školním roce dozná změn kariérní řád učitelů, 2017. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/v-novem-skolnim-roce-dozna-zmen-karierni-rad-ucitelu>

Výzva na šablony pro mateřské a základní školy vyhlášena [online], 2016. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vyhlasilo-sablony-pro-ms-a-zs>

Právní předpisy, zákony, vyhlášky a dokumenty MŠMT:

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV). *Archiv tiskových zpráv* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze [online]. 1. vyd. Přípravná skupina NAPIV, 2010 [cit. 2012-10-28]. 18 s. Dostupný z: <http://www.napiv.cz/download.php?document=1>

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 [online]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2010 [cit. 2012-10-28]. 55 s. Dostupný z: <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>. ISBN 978-80-7440-0247.

Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice: "Rovné příležitosti", 2007. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/25872/download/

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015 [online]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011 [cit. 2012-10-29]. 91 s. Dostupná z: http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákon č. 561/2004 Sb. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 10. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony: 82/2015 Sb., 2015. In: Praha: Parlament, ročník 2015, 37/2015 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Vybrané přepisy rozhovorů

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
dovolte mi požádat Vás o pomoc při výzkumném šetření v rámci mojí diplomové práce na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci, která má za cíl zjišťování postojů učitelů 1. stupně ZŠ k inkluzi. Byla bych Vám velice vděčná, kdybyste věnoval/a několik minut tomuto dotazníku a upřímně jej vyplnil/ a. Všechna data budou anonymně zpracována a využiji je pouze pro účely výzkumného záměru.

Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos.

Inkluzivní vzdělávání nechápeme jen jako umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžné školy, ale přizpůsobení školy potřebám žáka, tedy vytvoření všech podmínek tak, aby mohl být plnohodnotně vzděláván.

Moc děkuji za spolupráci

Radka Tauchmanová, studující magisterský program, obor Učitelství pro 1.st.NŠ

Délka pedagogické praxe: *(Zakroužkujte.)*

0 – 5 let	5 – 10 let	10 – 20 let	20 let a více
-----------	------------	-------------	---------------

Pracujete nyní ve své třídě se žáky, kteří vyžadují různé stupně podpůrných opatření? *(Zaškrtněte.)*

Ano	Ne
-----	----

Pokud ano, s jakými konkrétně? *(Označte křížkem žádný, jeden i více řádků. Popřípadě doplňte chybějící.)*

tělesně handicapovanými	
smyslově handicapovanými	

mentálně handicapovanými	
sociálně znevýhodněnými	
nadanými	
jiných etnik	
nemluvicími česky (cizinci)	
Jiné: _____	

1. Vnímáte inkluzi jako:

- a) smysluplnou a v mé třídě již plně funguje
- b) smysluplnou, ale problematickou v realizaci
- c) nereálnou vizi
- d) inkluze není správná cesta

2. Vnímáte prostředí vaší školy v celkovém pohledu jako inkluzivně laděné? (Zaškrtnutím čísla ve škále označte, v jaké míře je podle Vás prostředí Vaší školy inkluzivní: 1 = minimum, 7 = maximum)

Minimálně inkluzivně laděné	←	1	2	3	4	5	6	7	→	Maximálně inkluzivně laděné

3. Vaše práce v rámci učitelského sboru při realizaci společného vzdělávání na škole probíhá převážně:

- a) na základě samostatné práce a vlastních rozhodnutí
- b) samostatně na základě spolupráce s odbornými pracovníky (výchovný poradce, školní psycholog, pracovník SPC apod.)
- c) na základě kolektivní spolupráce pedagogického sboru
- d) na základě pokynů stanovených vedením školy

4. Do jaké míry média a názory veřejnosti utvářejí pozitivní/ negativní postoje rodičů k inkluzi? (Zaškrtnutím čísla ve škále označte odpověď, 1 = minimum, 7 = maximum)

Negativní postoje	←	1	2	3	4	5	6	7	→	Pozitivní postoje

5. Podporují rodiče společné vzdělávání ve vaší škole? (Zaškrtněte vhodnou odpověď.)

	všichni podporují
	většina podporuje
	polovina podporuje
	většina nepodporuje
	všichni nepodporují

6. S inkluzí přibývá i práce navíc, jste ochotní to podstoupit? Jste ochotni tuto změnu podstoupit? (Zaškrtněte vhodnou odpověď.)

	ano, stojí to za to
	ano, protože musím
	ne, ale musím
	Ne

7. Co je pro vás nyní nejnáročnějším při inkluzivním vzdělávání? (Označte křížkem ve škále, jak je náročná realizace inkluzivního vyučování: 1 – nejméně náročné, 5 – nejvíce náročné)

	1	2	3	4	5
formulovat a plnit výchovně-vzdělávací cíle					
spolupracovat s asistentem pedagoga					
organizovat společnou práci třídy					
sestavovat individuální vzdělávací plány žáků					
realizovat individualizované vzdělávací plány žáků					
využívat čas v hodinách efektivně a s ohledem na všechny žáky					
začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami					
přizpůsobovat učivo všem žákům					
volit vhodné vyučovací metody					
připravovat speciální pomůcky, materiály, třídu					
měnit a promýšlet způsob hodnocení					

zohledňovat speciální potřeby žáků					
komunikovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami					
hodnotit žáky spravedlivě					
vést žáky k toleranci a partnerství s ostatními					
komunikovat s rodiči					


8. Do jaké míry by váš pozitivní přístup k inkluzivnímu vzdělávání posílilo ...

(Vyberte nejvýše 5 nejdůležitějších a zaškrtněte je křížkem. Případně doplňte chybějící.)

adekvátní finanční ohodnocení	
systematická možnost vzdělávat se (školení, kurzy)	
dostatek kvalitního odborného materiálu pro vlastní sebevzdělávání	
kvalitní zdroj informací o inkluzi i pro veřejnost	
vědomí, že jsou dostupná potřebná podpůrná opatření	
opravdová spolupráce odborníků ze specializovaných pracovišť	
lepší spolupráce s kolegy a ředitelem	
lepší spolupráce s rodiči	
více finančních prostředků pro materiální zajištění	
inkluzivní klima školy	
jasné a konkrétní metodické pokyny pro inkluzivní vzdělávání	
jiné:	

9. Skupiny žáků řadíte podle stupně obtížnosti je společně vzdělávat a začleňovat...

(V každém řádku označte jedním křížkem, jak obtížné je začlenit danou skupinu; 1=nejméně obtížné, 7 = nejvíce obtížné)

Nejméně obtížné								Nejvíce obtížné
	1	2	3	4	5	6	7	
tělesně handicap								
smyslově postižení								

mentálně postižení								
sociálně znevýhodnění								
nadaní žáci								
žáci jiných etnik								
cizinci nemluvíci česky								

10. Cítíte se být připravení na inkluzi ve své třídě?

Jste schopní inkluzivně vyučovat?

(Označte křížkem libovolný počet odpovědí do šedých políček.)

ANO,	<input type="checkbox"/>	mám dostatek zkušeností se vzděláváním žáků se SVP
	<input type="checkbox"/>	připravoval/a jsem se samostudiem odborných publikací o společném vzdělávání
	<input type="checkbox"/>	chodil/a jsem na náslechy a pozorování do speciálních škol
	<input type="checkbox"/>	absolvoval/a jsem kurz/školení zaměřené na problematiku inkluze
	<input type="checkbox"/>	vystudoval/a jsem obor speciální pedagogika na vysoké škole
	<input type="checkbox"/>	studoval/a jsem předmět speciální pedagogika v rámci studia na vysoké škole
NE,	<input type="checkbox"/>	informace získávám pouze prostřednictvím médií
	<input type="checkbox"/>	nejsem dostatečně informovaný/á a seznámený/á s problematikou inkluze v praxi
	<input type="checkbox"/>	nemám dostatek zkušeností se žáky se SVP
	<input type="checkbox"/>	absolvoval/a jsem kurz/školení, ale nepokládám to za dostačující
	<input type="checkbox"/>	chybí mi informační a vzdělávací materiál
	<input type="checkbox"/>	nemám příležitost se dostatečně vzdělat

Příloha č. 2 – Vybrané přepisy rozhovorů

ZŠ Mírová

Ředitel – Mgr. Josef

1. Znamenala pro Vás poslední novela školského zákona novela č. 82/2015 Sb. zákona č. 561/2004 Sb. (§ 16 odst. 9 Sb.) výrazné změny pro Vaši školu?

„Změny byly více než výrazné. Když jsem byl loni v březnu v Pardubicích, ministryně školství tam prohlašovala, jak se nic nebude měnit. To bylo takové setkání za dva kraje. Tak ta změna je maximální. Taková, co kolem toho musíte všechno udělat – podpůrná opatření, těch papírů včetně všeho, změnit školní vzdělávací program, kde speciální školy na to měly dva roky, nebo mají teď to prostě běží, když se nám vzdělávají žáci podle toho paragrafu 16. Tak musí předělat školní vzdělávací program, ale základní školy to musely změnit do prvního září 2016. První zásadní změna byla změna Rámcově vzdělávacího programu. Dříve byl školní vzdělávací program a k němu byla příloha pro žáky s lehkou mentální retardací. Ta příloha se zrušila a měla se zapracovat do toho školního vzdělávacího programu tak, abyste vlastně v každém předmětu, třeba český jazyk matematika a podobně, měla výstupy pro ty žáky, když dostanou ta podpůrná opatření a mají tyhle problémy. Takže vy, což byla taky další velká změna, jste musela pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit plán pedagogické podpory, což byly to nový podpůrné opatření, na základě toho upravit metody výuky a to, co všechno tam je v těch podpůrných opatřeních prvního stupně. Pak to posunout, když to nestačí, pedagogicko-psychologické poradně a ta určí podpůrné opatření druhého, třetího, čtvrtého, popřípadě pátého stupně. Právě to jsou ty, kde v tom RVP, teď to řeknu barevně, prostě platilo to, co je černý pro základní školu a teď nově, když by si to člověk vytiskl, třeba Vy, červeně tam byly ty výstupy pro tyto postižené žáky, když to poradna napíše, čili když to řeknu jednoduše, tadyhle mám počítat do tisíce, oni můžou jenom do stovky a teď to tam musíte zapracovat do celého ŠVP. Česká školní inspekce naštěstí řekla, že to může být doplňkem, že do 1. září, ti co teda věděli, že stačí ten doplněk ke školnímu vzdělávacímu programu v návaznosti na tu změnu celou tamtoho RVP, vlastně toho zákona a to už muselo platit od prvního září. Čili vy už musíte od prvního září podle toho učit. Takže doplněk byla jedna cesta, tak jsme neměnili ŠVP jako takový, ale udělali jsme doplněk k ŠVP. Vlastně všechno jsme tam zapracovali všechny ty zásadní změny. A vlastně zásadní změna byla také, že muselo být školní poradenské pracoviště. A to školní poradenské pracoviště – my máme speciálního pedagoga, výchovný poradce a preventista sociálně patologických jevů a ty vlastně dělají to školní poradenství a kromě toho, že tam je ta volba povolání, ten kariérní systém, kam ten žák půjde, tak těžiště je hlavně v tom poskytování podpůrných opatření nově od 1. září. Takže to je taková obrovská mašinérie, že tam musíte, jenom o to udělat plány podpory pro každého žáka a posunout je do školského poradenského zařízení, což je pro nás hlavně poradna – pedagogicko-psychologická poradna. A když oni to

zpracují a rodiče dají informovaný souhlas, tak všechno zapracovat do toho případně individuálního plánu nebo tam dát asistenta a podobně. Nechci probírat detailně, co jsou podpůrná opatření, ale my teda máme osm asistentů, školního speciálního pedagoga a vlastně děláme to léta, nějakých devět, deset let, takže pro nás to nebylo nic nového. Těžké je vždy získat to financování z nějakých rozvojových programů. Vždy je rozvojový program od ledna do srpna. Víte, že máte na asistenty, od září do prosince. Takhle to běží už léta. A teď se tady sbíhají dva systémy – rozvojové programy z ministerstva školství a podpůrná opatření a ta složitost je velká.“ „V administrativě maximální a v té práci, kterou s tím musíte udělat. To znamená každého žáka nějakým způsobem zmapovat, no a to máte, dobře 475 žáků ve škole z toho 50 až 60 skoro s těmihle speciálními vzdělávacími potřebami. Do toho se ministerstvo, no ani ne tak ministerstvo, ale po projednání s ministerstvem vznikla nová kritéria české školní inspekce platná pro tento školní rok, že musíte každého žáka, i toho v uvozovkách zdravého, monitorovat a musíte s ním dělat zpětnou vazbu – jak je na tom ve výuce, co by pomohlo, co se mu daří, co by měl. Takže to je také nově. Takže když tohle uchopíte tak, přes nějaká portfolia nebo něco takového, tak to přináší další množství papírů, ale ty musíte vytvořit. To není, že já to tady vezmu a okopíruju, opišu. Takže když někdo říká, že se tam nic nezměnilo, tak ta změna je maximální. Samozřejmě záleží, jak to ta škola uchopí. Jeden z nových dokumentů je program pedagogických služeb, dříve to byl jenom minimální preventivní program, dneska to je program preventivních pedagogických služeb a tam máte zase, kromě tohoto doplňku, zapracováno 24 bodů obsahu, takže tady máte všechno – co je to školní poradenské pracoviště, jaký je jeho rozsah, jak vypadá škola, jaké jsou úkoly prevence, ... Takže ta změna je maximální a to ještě nemluvíme o všem. Sehnat asistenty, umístit je, udělat jim rozvrh, dát je do té třídy, ...“

2. Co je prioritou vaší školy a k jakým cílům vaše škola směřuje v oblasti inkluzivního vzdělávání?

„Ne, to bych vám mohl vyprávět týdny a týdny. Protože já vždycky, u toho zrodu byl už dávno, takže ono možná to je, když vám někdo řekne, to je stejný jako, když jsem byl včera Stop šikaně, což děláme ve velkém stylu už léta, deset let zpátky možná, tak tam, když řekne ten pán, že statistika je, že v 60 % škol šikana je a ve 40 není, tak samozřejmě my jsme mezi těmi 60, protože my s tím pracujeme. Tam, kde vám řeknou,

že šikana u nich není, tak nevědí, co to je šikana, nebo s tím nepracují, nebo zametají někde pod koberec a řeknou – u nás to není. Čili to jsou takové ty, můžete k tomu přistoupit různě. Neuděláte plán podpory, nejdete do té poradny, neposunete to dítě do poradny a říkáte si, ono to nějak dopadne a kašleme na to. Takže to je těžké ohledně toho přístupu. Ale my ten přístup máme. Nejvyšší zájem je zájem žáka, že žák vyhrává. “
„Pořád to zavání tím, že spousta lidí, může to vypadat, že bude nějaký boom a přijdou sem k nám ty děti středně těžké mentální retardace, autisti, které sice nemáme, ale teď v šestce jsou tam nějaké rysy, že možná někdo přijde, takže tam vlastně jedna věc je, že maximum té péče vypadá v té inkluzi, že jako musíte těm se zdravotním postižením, což ono nás to opravdu zatěžuje a zatěžuje to i ty učitele, když tam máte. Do popředí nejdou ani mentální retardace nebo něco takového, ale poruchy chování, ADHD, tato hyperaktivita, kdy se to kloubí s tím, že ty děti nemají žádná pravidla. Takže ono můžete mít ADHD, ale nesmí to být omluvenka, že ani doma nevím, co mám dělat, že ani rodiče tomu nedají žádné mantinely a teď to v té třídě je velký problém, takže to je jedno s druhým. Takže kdyby ty pravidla byly, tak to hraniční není, že mám problém s žáky ze speciální školy. Kdyby tady byly, tak je zas problém, že ten žák je takový „mimoň“ trochu a to vám tam narušuje, musíte se s ním učit a myslím si, že oddělený by to mělo být. To, co tady nastalo jako že všichni, společné vzdělávání – inkluze, ale spíše je to ten pojem – společné vzdělávání, že to úplně není přínosem, protože pořád tady máte velký procento těch dětí bez postižení, který by potřebovaly víc, a když máte potom a když máte potom podpůrná opatření na nadaného žáka nebo mimořádně nadaného žáka to prostě nejde skloubit. V jedné třídě se to dá hrozně těžko. Od těch s podpůrnými, bez opatření, mimořádně nadaný a teď jich tam máte 25.“

3. Jaké formy společného vzdělávání Vaše škola realizuje? (Realizuje se na Vaší škole inkluze pomocí speciálních tříd nebo individuální či skupinovou integrací?)

„Normální, klasický třídy čili tam není žádný ten paragraf 16, že by tam byly specializované třídy nebo nějaké skupiny nebo speciální škola což je ten paragraf 16, ale normální třída integrovaných žáků, ale už je to v tom smyslu podpůrná opatření prvního stupně, když to nestačí v té třídě, tak to vyšší, co udělá poradna zpravidla nebo SPC. Samozřejmě můžete v nějakém případě, když to narušuje výuku říct, že ten asistent s ním bude někde jinde. Ale to není cíl toho, ale někdy to jinak prostě nejde no, to tak

prostě je. Normální integrace, i když dneska jsou vlastně ta podpůrná opatření, předměty speciálně-pedagogické péče anebo pedagogická intervence neboli nějaké doučování nad rámec toho učebního plánu anebo předměty pedagogicko-speciální péče, že místo hodiny prvouky nebo nějakého předmětu působí na žáka školní speciální pedagog.“

4. Jak vaši školu podporují při inkluzi odborná pracoviště?

„Tím, že máme to speciální pedagogické pracoviště, tak máme speciální pedagoga, který už je tu taky léta. Není to, že by tu byl od teďka čili ten rozvojový program tady byl už dávno. Změnil jsem to ze speciálního psychologa na speciálního pedagoga, školního, takže ten vlastně s tím učitelem dělá ten plán pedagogické podpory, ten to s nimi vyhodnocuje i dělá s těmi asistenty a říká, kde bude jaký asistent, v jaké třídě, jakou hodinu. Jestli bude tady u toho žáka nebo u této skupiny žáků, protože některý žák, sice je ten asistent napsaný k němu, ale on ani nemůže vědět, že tohle je zrovna ten asistent, co to má dělat se mnou. A nově ty z podpůrných opatření, tohle je z rozvojového programu, čili my to máme na sociálně znevýhodněné žáky všechno, tak z toho podpůrného budou všechny sdílené. Takže máte třeba asistenta na půl úvazku čili jenom polovinu hodin, tak se zase musí zpracovat, jestli do těchto hodin, chvílku tam, chvílku tam na prvním stupni, ale to už je takové interní.“

„V rámci školy a je tam ten speciální preventivní program. A to ten žák musí mít toho asistenta samozřejmě napsaného jako podpůrné opatření anebo předtím jako sociálně znevýhodněný žák. Ta problematika je docela složitá.“

5. Změnily se nějak parametry přijímání žáků na školu, popř. zápisu?

„Děláme to léta a teď to není, že by to pro nás bylo něco nového. Pro nás je inkluze, já nechci říkat stará věc, to jako není, protože tolik papírů v životě. Já to dělám od revoluce od 1989 – sedm let jako ředitel školy, čtyři roky školský úřad, jeden rok v kraji a vlastně dva roky vzdělávání učitelů jsem tady a nikdo toho nebylo tolik jako teď. Takže ono říkat, že se nic nezměnilo. Záleží, jak to člověk chce uchopit. Nebudu to řešit, nebudu to řešit – to taky jde, že jo. A pár dětí, co jako jo, už to nejde začlenit, hold posunete do poradny. Ale když by to člověk dělal, jak se má, tak to je neskutečné. Ta změna je obrovská.“

Učitelka na 1. Stupni ZŠ – Mgr. Jitka

1. Jak vnímáte inkluzi a práci s integrovanými žáky? Jaké žáky máte ve třídě?

„Inkluze je pro mě zásadní rozdíl, protože jsem dříve pracovala s integrovanými žáky a vnímám tam velký rozdíl v tom, že integrovaný žák šel do třídy na žádost rodičů a rodina spolupracovala, kdežto inkludovaní žáci tam jdou jaksi automaticky nebo je tam posunuje nějaká škola nebo nějaká instituce, i když by dříve patřili do speciální školy a ta rodina ne vždy spolupracuje tak, jak bychom si představovali a to je pro mě zásadní.“

„Mám bohaté zkušenosti, ale teď právě učím chlapce s hodně nízkým intelektem a má to po úrazu. Když byl tříletý, tak se topil v bazénu a to tak dlouho, že málem zemřel a mozek mu to tedy poškodilo. Je tedy pravda, že projevy má celkem běžné. Vypadá jako zdravý kluk. Umí vyprávět dlouhé fantazijní příběhy, ale má problémy v učení. Nejde mu matematika, nemá prostorovou představivost, nemá serialitu atd. Je to prostě dítě, které se rádo dívá na ostatní, ale obtěžuje ho ta práce.“

2. Vy vyučujete inkluzivně, proč je potřeba vyučovat inkluzivně?

„Já chápu, že to jako je vymyšlený takhle, ale myslím si, že aby to bylo kvalitní, bylo by potřeba dál upravit podmínky, protože si myslím, že na to doplácí nejvíce ty děti. Já se domnívám, že třeba my tady máme paní asistentku, tak to nejde udělat tak, že to dítě je na starosti jenom té asistentce. Cílem tý inkluze je taky začleňovat ho do běžných činností, do party a tak dále, což prostě v tomhle případě lze třeba obtížně, protože ta jinost toho dítěte je tak velká, že to prostě nejde udělat všechno tak ideálně a myslím si, že s věkem to bude ještě horší, že se prostě stejně vyčlení, i když se můžeme všichni snažit. Oni ho mohou tolerovat po nějaký práci toho učitele, ale nebudou ho mít za kamaráda, protože je prostě jinej. Chápu smysl, ale realita je složitá. Jak mají všichni dostat to a nasytit se toho, co potřebují, když prostě to dítě tam je, tak si myslím, že pro ten kolektiv i pro toho pedagoga je to prostě zátěž. Nejsem toho zastáncem. Jsem zastáncem integrace s podporou rodiny.“

3. Jak vypadá běžná práce ve Vaší výuce?

„Není na to žádný návod, nejsou žádné informace, jak to dělat. Mám asistentku, která tedy prošla tím kurzem, kde jim řekli nějaký vize, ale vlastně tedy pracujeme tak, že asistent sedí vedle chlapce a snaží se, co to tedy jde, tak se upozadovat a když potřebuje pomoc, tak mu tedy pomáhá. V některých činnostech, kdy je tedy chlapec velmi pozadu za ostatními a nezvládá to, tak si i chodí do zadní lavice a procvičují, docvičují si to, co je schopný zvládnout.“

4. Co jste musela změnit u sebe, když jste začínali vyučovat inkluzivně?

„Já už jsem učila s asistentem, takže úplně nové to pro mě nebylo. Musí si člověk zjišťovat spoustu informací o postižení. Musela jsem daleko více konzultovat s maminkou. Je to občas dvojitá práce, jako když máš dvojtřídku. Jedna práce je pro to dítě a druhá pro ty ostatní. Takže to dítě má svoji práci a je taky velká práce s tím kolektivem, aby ho brali, aby se mu neposmívali. Když jsou tělesně postižení tak to vysvětlit jde, ale když jsou mentálně, tak oni tomu nerozumějí, proč on se tak chová, tak se to musíme všichni naučit. Je to příprava z teorie, organizace třídy, ... Já učím jakoby frontálně a když on potřebuje něco povysvětlit zvlášť, tak spíše po té hodině, nebo se domluvim s maminkou, že to tedy bude zvlášť doma procvičovat anebo to dělá ten asistent.“

5. Jaké překážky vám brání nebo vás omezují při realizaci inkluzivního vzdělávání?

„Na naší škole, co se týče vybavenosti nebo množství asistentů, tak si nemůžeme vůbec stěžovat. Máme velkou podporu ze strany ředitelství, takže když děti opravdu potřebují asistenta, tak ho mají. Ostatní rodiče nemusí mít pochopení. Nyní s tím problémem nemám, ale dříve se mi stávalo, že se rodiče „zdravých“ žáků zlobili, že věnují hodně času té jedné skupince, ale měla bych se věnovat jiným. Ti rodiče handicapovaných žáků byli vždycky rádi, že to člověk nějak přijal a že se s tím pracuje, takže s těmi problémy nebyl.“

„Pod tou inkluzí se dá všechno i schovat. Je to tak univerzální téma, že někdy... Myslím si, že by rodina měla taky prokázat nějakou tu práci s těmi dětmi a oni jí nedělají, protože jim všechno udělá asistent. Doučí se s nimi, úkoly s nimi dělá odpoledne asistent, prostě si myslím, že někdy i ty rodině ta inkluze bere roli. Protože je nyní trend asistentů a za rodinu to dělají ti asistenti.“

6. Jak vnímáte přítomnost další dospělé osoby ve svých hodinách (asistenta)?

„Hraje roli, jsme ženy, taková ta osobní rovina. Jestli je ten asistent daný příkazem nebo po osobní dohodě,...Popravdě mi to moc příjemné není. Zase je rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Tam záleží na tom, zda obě ty osoby budou ochotné a schopné tolerovat, že ten učitel má roli učitele a druhý „jenom“ roli asistenta. S mladšími asistentkami se třeba zde domlouváme snadno, ale u dospělejších žen je problém v toleranci toho učitele. A někdy nám to tady neladí úplně. Na to je práce asistenta podle mě velmi náročná, protože on by vlastně měl čekat, kdy ho bude potřeba atd.“

„Na tom kurzu se neučí žádnou didaktiku, metodiku, takže pak děláš přípravu pro inkludovaného žáka a ještě to musíš přeríkat tomu asistentovi a dohlídnout, jestli to dělají dobře. Mám osobní zkušenost, že vzdělání učitelů je důležitý, i když jsem si dříve myslela, že to spíš o osobnosti, ale vidím ten rozdíl v tom, že ten asistent třeba nabídne tomu žákovi jednu variantu, kterou mu řeknu já, ale kdybych u toho dítěte byla já, tak vím pět dalších, který mu můžu nabídnout a ten asistent to třeba neví, neumí.“

„Cítím se volněji, když jsem ve třídě sama s dětmi, ale pokud je tam žák s vážným handicapem, tak je zas asistent velká úleva pro mě, protože nemusím řešit, jak rozdělit ten čas mezi všechny žáky.“

7. Jak máte nastavené podmínky hodnocení žáků?

„Je důležitý cíl, jaký je pro to dítě. Pro mě je například u tohoto žáka větší cíl ho socializovat než aby uměl počítat do 20. Což už teď vím, že se to nenaučí. A nevím, jak to půjde dál. Neobešli jsme se beztoho, že jsme to museli s dětmi probrat celkem popravdě, ale ne tak, aby z toho chlapec vyšel špatně, ale nyní jsou teda i děti informovaný o tom, že je tady teda dvojí metr. Děti s tím neměly problém. Pro inkludovaný žáky je hrozně důležitá pochvala a to kdyby se mělo hodnotit objektivně, tak by nikdy žádný nedosáhl úspěchu. Takže je hodnocený za to, co procvičoval a když mu to jde alespoň z půlky dobře, tak za to dostává pěkný známky.“

8. Co byste chtěla dodat?

„Protože mám dilema, jestli když máme tady speciální školu přes ulici, kde by chodil do stejné jídelny, potkával stejné děti, u školy apod., jestli je pro tohoto žáka lepší být

„posledníček“. Kde já to do druhý, třetí třídy ošetřím, kdy si myslím, že se to dá, ale potom ty děti mají tendenci hodnotit, srovnávat se. Buďto je to tak, že ho mají děti jako takovýho talismana a chrání ho a pomáhají mu nebo je prostě mimo tu skupinu. Protože ty děti nemají nadhlet dospělého člověka, že se jedná u toho žáka o nějaký zdravotní problém, ale žijí tu realitu tady a teď.“